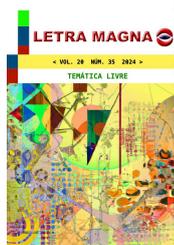


 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Editorial - É com imenso prazer e grata satisfação que entregamos o trigésimo quinto número da **Revista Letra Magna** (RLM), que completa vinte anos de atividades ininterruptas. Neste número trazemos textos em português, espanhol e inglês que discutem: uma abordagem filológica e lexical nas línguas românica e germânica na formação do papiamento; uma aproximação entre crítica literária em termos de valor e a representação de sujeitos subalternizados permeada por uma fenomenologia da branquitude; as representações negativas sobre o Brasil quanto às políticas ecológicas do governo Bolsonaro; reflexões sobre experiência docente, identidade e infuncionalidade; um alinhamento da perspectiva teórica bakhtiniana e o paradigma indiciário; o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino presencial de inglês em escolas públicas; a discussão dos conceitos de letramento, tradução intersemiótica, etnomatemática e Aldravias; e, por fim, sobre o papel das tecnologias disruptivas e o necessário redirecionamento em aspectos centrais do fazer educativo.

Capa - a imagem descreve uma fusão cativante de conceitos e cores, entrelaçando os intrincados fios da experiência humana com base em nós e caminhos interconectados e que representam a intrincada rede de conexões que ligam a linguística, a plataforma ideológica, os estudos de letramento, a fenomenologia, a hermenêutica, as tecnologias de informação e comunicação, o enquadramento ético, etc. Cada nó e conexão na imagem significa uma faceta distinta do nosso entendimento coletivo. A paleta de cores e as formas exclusivas atribuídas a cada elemento evocam sua individualidade. Os tons vibrantes simbolizam a riqueza das diversas perspectivas, enquanto as linhas fluidas sugerem a interação dinâmica entre os domínios e campos de estudo deste número. À medida que os nós se fundem e divergem, eles refletem a natureza interdisciplinar dos tópicos, pois as ideias fluem, colidem e se transformam, criando novos caminhos de pensamento. As linhas fluidas sugerem movimento – uma dança perpétua de adaptação, crescimento, transformações e mudanças cuja essência é captada pela imagem. Por fim, em uma era de rápido avanço tecnológico, a composição abstrata da imagem convida à contemplação – uma sinfonia visual que harmoniza as complexidades do mundo interconectado.



Rubens Lacerda de Sá

Editor

 <https://doi.org/10.29327/2206789.20.35-1>

INFLUENCE OF ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES ON THE MORPHOLOGY OF THE DAYS OF THE WEEK IN PAPIAMENTU

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Abstract: In this paper, we investigated how the names of the days of the week were formed in a philological and lexical approach in the Romance and Germanic languages and how they influenced the formation of Papiamentu, based on philological research already carried out and consultation to various dictionaries and translation tools. We observed that, in semantic issues, Papiamentu had the formation of the names of its days of the week from Portuguese and Spanish influences; on the other hand, in morphosyntactic constructions, the Germanic structure prevails, especially Dutch. This is interesting when we keep in mind that, the more we understand about human cognition, the more we realize the importance of linguistic processes, both for the way man sees, thinks and represents the world, and for the definition of his own humanity.

Keywords: papiamentu, lexicon, philology, culture

Resumo: Neste trabalho, investigamos como se formaram os nomes dos dias da semana numa abordagem filológica e lexical nas línguas românica e germânica e como eles influenciaram a formação do papiamento, com base em pesquisas filológicas já realizadas e consulta a diversos dicionários e ferramentas de tradução. Observamos que, em questões semânticas, o Papiamento teve a formação dos nomes dos seus dias da semana a partir de influências portuguesas e espanholas; por outro lado, nas construções morfossintáticas prevalece a estrutura germânica, especialmente holandesa. Isto é interessante quando temos em mente que, quanto mais entendemos sobre a cognição humana, mais percebemos a importância dos processos linguísticos, tanto para a forma como o homem vê, pensa e representa o mundo, como para a definição da sua própria humanidade.

Palavras-chave: papiamento, léxico, filologia, cultura

¹Geraldo José Rodrigues Liska

¹ Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais
Docente, Universidade Federal da Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-9027-5926>
geliska@gmail.com

Recebido em 05/01/2024

Aceito em 21/01/2024

Publicado em 29/02/2024



Introduction

We began our research based on the words of Abbade (2008) that studying the lexicon of a language means following the history, customs, habits and structure of a people. The author states that the lexical study of languages is important to reveal secrets of social and linguistic history at specific moments in the history of each community. In other words, it is, «consequently, a dive into the history and culture of these people» (ABBADÉ, 2008, p. 716).

With this in mind, we can have a fine line between Philology, responsible for the advent of linguistic studies, from the 19th century onwards, and Lexicology. These studies influenced grammarians who sought to define the constitutive factors of language and languages. From this advent, according to Abbade (2008), Lexicology emerged, which studied language by analysing «the lexical content into conceptual elements («basic» meaning of the word), functional («specific» meaning) and morphosyntactic («accidental» meaning), and defending the formal and historical aspect of the word, subordinated to the semantic and sociocultural aspects” (2008, p. 716).

In this paper, we focus on conceptual elements in order to investigate a basic meaning that the days of the week have had over generations, based on philological research already carried out and consultation of various dictionaries and translation tools. We will discuss the origin of the word 'week' and how the names of its days were constituted in Papiamentu, having their origins made up of a mixture of languages that encompass both Romance and Germanic languages.

Next, considering that Papiamentu is the result of a mixture of languages from the Romance linguistic family, we researched how days are called in other languages belonging to this family. When observing the strong religious influence (whether monotheistic or polytheistic) in the formation of these names and, above all, in the cultural vision of the people of the time, we extended our research to Germanic languages, which also have strong ties with the formation of the language spoken in Curaçao.

As a result, we observe the uniqueness of Papiamentu in relation to other languages, although, as we will demonstrate, they all had religious influences that shaped the vision of how the world was seen at the time, whether through Christianity or doctrines known as pagan. Curaçao, mainly influenced by Christian-based religions (especially Catholicism, Protestantism and the Reformed Church) from European countries, has its

enslaved people adapting their Creole and African beliefs in a process of religious syncretism (Gerbner, 2018).

Background

In this section we will address initial questions about the relationship between lexicon, culture and cognition, the history of papiamentu, in addition to weaving the connections between the historical materiality of the language and philology in the formation of the names of the days of the week.

Notes on Lexicon, Culture and Cognition

Biderman (1978) points out that the lexicon of a language is the sum of all the accumulated experience of a society and the collection of its culture through the ages. When we talk about a natural language, Ferrarezi Júnior (2010) explains that we are facing “a socialised and culturally determined system of representation of worlds and their events” (2010, p. 12).

We then agree with Ferrarezi Júnior (2010) in arguing that language is constituted, constructed, functions and interferes in our own vision of the world to the extent that we need to represent with it the things that surround us, that is, our worlds (both the one we live in – as we see it – as those we can imagine). And, therefore, a language needs to be understood as an open system, which feeds and feeds back on man's own relationship with these same worlds.

As Silva (2008) argues, linguistic structures express conceptualisations, and conceptualisations carried out in and through language are intrinsically related to the way in which human beings experience reality, both physiologically and culturally.

Therefore, language is shaped by culture to the extent that culture demands from language appropriate forms of expression in all imaginable situations (Ferrarezi Júnior, 2010). But it should be noted that language is also a human construction and, therefore, is part of culture. However, at the same time as being part of a culture, language helps to build it. It is an inseparable relationship on three levels (at least), an inter-influence: our thinking, our already established culture and the language we speak, in which all elements influence and feed the others while feeding each other back.

Papiamentu: Cultural and Historical Issues

Papiamentu is a creole language spoken in Aruba, Curaçao and Bonaire, Caribbean islands with a lexical mix involving Germanic and Romance languages. This influence on the evolution of Papiamentu dates back to colonial times, when European powers explored and established their colonies in the region. We know that in the 17th century, the islands of Aruba, Curaçao and Bonaire were under the rule of European colonial powers. Portuguese, as the language of colonisers, was introduced to the region, interacting with African languages brought by the enslaved. The slave trade brought a diversity of African languages to the islands, creating a linguistic base that combined African elements with Portuguese. During this period, the Spanish also exerted their influence, as the islands were under intermittent Spanish control.

Then the Netherlands took control of the islands in the 17th century, and Dutch became the official language. However, local communities continued to use Papiamentu, which was developing as a unique creole language, incorporating elements of Portuguese, Spanish, Dutch and African languages. English, as a global lingua franca, has gradually been incorporated into the Papiamentu lexicon in the form of new imports.

As a result, we have creolisation evident in the simplified grammar and the fusion of elements from Romance and Germanic languages and often presents a phonetic simplification of words, making them more accessible to the local population. This is a common case in creole languages. The presence of elements of Romance and Germanic languages in Papiamentu reflects the cultural diversity of the Caribbean islands. This linguistic mix is a testament to colonial history and cultural interactions over the centuries.

During the 19th and 20th centuries, Papiamentu continued to evolve, consolidating its grammar and vocabulary. Portuguese, although it was no longer the official language, left an indelible mark on the linguistic structure of Papiamentu, so that, in the 20th century, the islands began to recognise Papiamentu as an official language alongside Dutch. This formal recognition consolidated the importance of the language in the cultural identity of local communities.

Over the centuries, Papiamentu has emerged as a living symbol of the cultural and linguistic diversity of the ABC islands. Its ability to absorb influences from several languages, including Brazilian Portuguese, highlights the resilience and adaptability of

creole languages.

Today, Papiamentu is recognised as an official language in Aruba and Curaçao, as well as being spoken in parts of Bonaire. The preservation of this language is crucial to keeping the islands' rich cultural heritage alive and celebrating the diversity that constitutes it.

The Days of the Week and Their Historical and Philological Connections

According to Svobodová (2012), the word 'septimana' is of Latin origin and was introduced by ecclesiastical Latin at the end of the 4th century. The meaning of the word was related to what was 'marked by the number 7'. At that time, civilisations already had the need to count time in intervals greater than one day, in order to mark the periodicity of events and religious events.

Svobodová (2012) explains that the seven-day system was developed by the Chaldeans, a people who originally lived south of Babylon, and was also known by the Hebrews, who started the week with the sabbath (the sabbath or shabbat was the Lord's day of rest), preceded by the six days of Creation).

Today, Saturday is the last day of the weekly calendar. Still according to Svobodová (2012), the Hebrews who lived in Rome called 'dies Solis' (day of the Sun) 'una/prima sabbati' (first day of rest) and the other days were called 'secunda sabbati' (second day of rest) to 'sixth sabbati' (sixth day of rest).

With Christianity, in 189 AD, the day of rest was changed to Sunday, under the influence of Pope Victor I, in honor of the resurrection of Christ. This decision interfered with the change of name from 'Dies Solis' (Day of the Sun) to 'Dominica/Dies Domini or Dies Dominicus) (Day of the Lord). The Jewish calendar was then taken advantage of by the Catholic Church with the introduction of the word 'Dominica', which was opposed to 'feria'.

Svobodová (2012) explains that Martinho de Braga (or Martin ho Bracarense), bishop of Braga and Dume, treated as a saint by the Catholic Church, considered it unworthy that Christians continued to call the days of the week by the pagan Latin names of Dies Lunae (day of the Moon, or Diana, in Roman mythology, or Artemis, in Greek mythology), Dies Martis (day of Mars, or Ares, in Greek mythology), Dies Mercurii (day of Mercury, or Hermes, in Greek mythology), Dies Jovis (day of Jupiter, or Zeus, in Greek mythology), Dies Veneris (day of Venus, or Aphrodite, in Greek mythology), Dies Saturni

(day of Saturn, or Cronos, in Greek mythology) and Dies Solis (day of the Sun, or Helios/Apollo, in Greek mythology), making use of ecclesiastical terminology (Feria secunda, Feria tertia, Feria quarta, Feria quinta, Feria sexta, Sabbatum, Dominica or Dies Dominicus).

Taking into account that each day was named after a Roman god, and this name was also given to the planets, Sagan (1996), in questions focused on Astronomy, warns that at the time the days could have been named according to the hierarchy of the brightness of the astronomical bodies. corresponding ones – the Sun, the Moon, Venus, Jupiter, Mars, Saturn and Mercury (and thus we would have, Solis, Lunae, Veneris, Jovis, Martis, Saturni and Mercurii), which was not done. Furthermore, he explains that if the days of the week had been ordered by distance from the Sun, the sequence would be Solis, Mercurii, Veneris, Lunae, Martis, Jovis and Saturni.

The problem is that the order of the planets was not known at the time the planets, gods and days of the week were named. Sagan (1996) concludes: «this collection of seven gods, seven days and seven worlds – the Sun, the Moon and five wandering planets – entered the minds of people throughout the world. The number seven began to acquire supernatural connotations” (Sagan, 1996, p. 78). Sagan further explains that this delimitation of seven days has no intrinsic astronomical importance, unlike days, months and years.

On the other hand, Porto and Porto (2008) explain that the ancient planetary system is Aristotelian and places the earth at the center. Aristotle's cosmology remained the only systematic thought from the 4th century BC until the 16th century AD. The order of the stars was established by assuming that the longer the star took to go around the Earth, the further away it should be. from the center. With the knowledge of the time, this order was: Moon, Mercury, Venus, Sun, Mars, Jupiter and Saturn. The planets Uranus, Neptune and Pluto had not yet been discovered because they were not visible to the naked eye (SIAE98-USP, 2000).

In addition to the astronomical questioning made by Sagan, Boléo (1941) reported that the problem of conserving the enumerative system of the days of the week has been an object of interest to several Romanists, bringing historical, linguistic and religious contributions. However, a decisive result has not yet been found.

The researcher lists several hypotheses for the addition of “feria” to the days of the week: because the Portuguese are more Catholic or have received greater influence from Church authorities, or are more conservative, or the language was formed in a center,

located further away, south, than the others and where the Moorish influence would have been accentuated.

In Portugal, the reference of the “holiday” week to the week following Easter Sunday still persists, as does any temporal situation in which people do not work. Likewise, the word ‘feria’ refers, in the working class, to the total salary for the working week.

In the work, Boléo (1941) refutes the statement by Giese (1939), from the University of Hamburg, that the names were created under the influence of the Moors who lived outside the city of Lisbon, due to the commercial relations they maintained with the capital. The Moors designated days using the enumerative system next to the word: «second day», «third day», for example, which would correspond to Portuguese, ‘segunda-feira’ (Monday) etc.

He explains the conservation of the system with “feria” by the Hebrew influence, through the Shabbat (a word that meant, in addition to rest, also week). The Jewish calendar was taken advantage of by the Church, introducing the word 'Dominica', which was opposed to 'feira'.

To contest the Moorish origin defended by Giese (1939), Boléo (1941) explains that the Muslim influence was stronger and more prolonged and even so, in Lisbon the enumerative system with «feira» was not maintained, although it was used for some time, as documents from the first half of the 12th century prove, but later giving way to the pagan system used to this day.

Boléo presents a study of how to date the days of the month throughout the Iberian Peninsula, consulting documents from Portugal, Galicia and Spain, and concluding by stating that the situation was the same throughout the peninsula: either by calends (periods separated by occurrence of the new Moon), or for consecutive days, or for holy days. To reinforce this further, the Moors have lost influence since the reconquest of Lisbon, which further highlighted the uniqueness of Portuguese in designating the days of the week and its independence from Moorish processes.

We noticed Boléo's concern in giving an explanation with historical, cultural, religious and linguistic foundations, in addition to being carefully documented. It is evident that the reason for preserving the Portuguese enumerative system with “feira”, which differs from all other Romance languages, is the most conservative and religious characteristic of the Portuguese people, alongside the strongest authority of the Church. We emphasise that this is a hypothesis, as we have not found ways to scientifically prove the greater

conservatism or greater religiosity of the Portuguese.

Materials and Methods

We consulted the following dictionaries to gather information about the words and their meanings:

1. Bluteau, R (1739). Dicionário da língua portuguesa. Ampl. Antônio de Morais. Lisboa: Oficina de Thadeo Ferreira.
2. GLOSBE (2023). Dicionário multilingüe online. Disponível em: <https://pt.glosbe.com/pt/pap/semana>. Acesso em 06 dez 2023.
3. Kroonen, G. (2013). Etymological dictionary of Proto-Germanic. Leiden/Boston: Brill. Ørberg, H. H. (1998). Latin-English Vocabulary II. Focus Publishing: Newburyport-MA. Orel, V. A (2003). Handbook of Germanic etymology. Leiden/ Boston: Brill.
4. Quicherat, L. et al. (s.d.). Novissimo diccionario latino-portuguez: etymologico, prosodico, historico, geographico, mythologico, biographico, etc. no qual aproveitados os trabalhos de philologia e lexicographia mais recentes (v. 1), 7^a ed. Rio de Janeiro, Garnier.
5. Roberts, J. et al. (2017). A Thesaurus of Old English. Glasgow: University of Glasgow. Disponível em <http://oldenglishthesaurus.arts.gla.ac.uk/>. Acesso em 01 abr. 2020.

We created the following table with the days of the week in several Romance languages to check the proximity of the lexias in each language according to the corresponding deity:

Table 1

Names of the days of the week in different Romance languages

Papiamentu	Portuguese	Spanish	French	Latim	Roman god
diadomingu, dia domingu, djadomingo	domingo	domingo	dimanche	Dies Solis	Sol
djaluna, dia luna, dialuna	segunda- feira	lunes	lundi	Dies Lunae	Lua
dia mars, diamars, djamars	terça- feira	marts	mardi	Dies Martis	Marte
djarason, dia rason, diarason	quarta- feira	miércoles	mercredi	Dies Mercurii	Mercúrio
diaweps, diaheubs, diahuebs	quinta- feira	jueves	jeudi	Dies Iovis	Júpiter
diabièrne, djabièrna, diabierna	sexta- feira	viernes	vendredi	Dies Veneris	Vênus
diasabra, djasabra, saba	sábado	sábado	samedi	Dies Saturni	Saturno

Source: From the author, with the exception of Latin [Ørberg, 1998; Quicherat, n.d.]

As we can see, the names of the days of the week in several Romance languages maintained similar forms, both with the respective deities honoured, as well as 'Sunday' and 'Saturday', which, as we have already explained, correspond to the 'Lord's day' and to the 'day of rest', due to Jewish and Christian influence.

Still, an exception is 'djarason', "ration day", which apparently derives from the Portuguese word for ration (ração), since Wednesday was the normal day on which slaves received their weekly rations. Others attribute the word to the Dutch word 'rantsoen', which has the same meaning, as Fouse (2007) explains.

The *Diccionario da Lingua Portuguesa* (Bluteau, 1739), which introduced Rafael Bluteau's legacy into the history of the Portuguese language and lexicography, defines the 'feira' as 'the place where on certain weekly, monthly or annual days merchants and farmers compete to sell the products of the land, arts and mechanics'. It also says that the word is added to the days of the week, except Saturdays and Sundays, but does not explain why this happened.

It is also interesting to highlight the formation of the names of the days of the week in Papiamentu with the addition of 'dja' or 'dia' to the respective days of the week, something very similar to what we see in Germanic languages, with the addition of 'dag'. Next, we present a table with the days of the week in several Germanic languages with the respective deity honoured:

Table 2

Names of the days of the week in different Germanic languages

English	German	Dutch	Proto-Germanic	Old English (Anglo-Saxon)	Norse god
Sunday	Sonntag	Zondag	Sunnōniz daʒaz	Sunnandæg	
Monday	Montag	Maandag	Mēnan daʒaz	Mōnandæg	
Tuesday	Dienstag	Dinsdag	Tīwas daʒaz	Tīwesdæg	Tyr
Wednesday	Mittwoch	Woensdag	Wōðanas daʒaz	Wōðnesdæg	Odin
Thursday	Donnerstag	Donderdag	Þunras daʒaz	Þunresdæg	Thor
Friday	Freitag	Vrijdag	Frijjōz daʒaz	Frīgedæg	Frigg
Saturday	Samstag	Zaterdag	Sætern daʒaz	Sætendæg	

Source: By the author, with the exception of Proto-Germanic [Kroonen, 2013; Orel, 2003] and Old English [Roberts; Kay; Grundy, 2017]

In English, the days were named after the gods of the Saxon (Germanic) and Celtic

communities of Britain. Oliveira (2019) clarifies that these people adapted the system introduced by the Romans, replacing Germanic deities with Roman ones, but still having some relationship between them. For example: 'Tuesday' (Tuesday) comes from 'Tiw's Day', referring to Týr, Norse god of war. In Greek mythology, the god of war is Ares, whom the Romans referred to as Mars. 'Dies Martis', as we have already explained, is the day of Mars and, like the day of Týr, both are war deities and represent the same day of the week. Still according to Oliveira (2019), this process must have occurred before the introduction of Christianity (7th and 8th centuries).

Successively, in English: 'Sunday' is equivalent to «Sun's Day»; 'Monday' is equivalent to "Moon's Day". And 'Tuesday' we already explained in the previous paragraph. 'Wednesday' (Wednesday) is equivalent to the day of the Germanic god Woden (known as Odin), loosely related to the corresponding Latin dies Mercurii, «Mercury Day».

Thursday is the form of "Thor's Day", god of thunder, related to the Latin Iovis (Jupiter), god of the sky and thunder for the Roman people ('Zeus' in Greek mythology).

Friday is equivalent to "Frīg's Day", meaning the day of the Anglo-Saxon goddess Frīg. The Norse term for the planet Venus was Friggjarstjarna (or 'Frīg's star'). In Latin, it corresponds to dies Veneris, 'day of Venus'. Frīg (also associated with 'Freya') is the divinity of love, fertility and beauty, both characteristics of Venus (in Roman mythology) and Aphrodite (in Greek mythology).

Saturday was the only term in which there was no replacement of Romanesque deities by Germanic ones. Literally, it means "day of Saturn". It did not originate from the Vikings, but from the Latin "dies Saturni".

As Oliveira (2019) explains, the Anglo-Saxon was brought to the British Isles by the Germanic tribes. As a result, during the first centuries of the Christian Era, a distinct dialect of Proto-Germanic began to form, as happened with the formation of Low German.

It is interesting to highlight that, in Icelandic, German and Finnish, respectively, the words 'Miðvikur', 'Mittwoch' and 'keskiviikko' mean 'middle of the week'. A similar situation occurs in ancient Italian, which also had the word "mezzadima", that is, 'middle of the week', to designate Wednesday. Therefore, little by little a term was created that was disconnected from religious motivation.

Curaçao is mostly Catholic (72.8%)¹ but has Brua followers. Brua is an Afro-

¹ According to research carried out by the Contemporary Portal of Latin America and the Caribbean, from the University of São Paulo (USP), <https://sites.usp.br/portalatinoamericano/espanol-curacao>

Caribbean religion and healing tradition practiced predominantly in the ABC islands and at its center is belief in the Christian God (called 'papa Dios' in Papiamentu - and we know that 'Dios' has its influence from the Romance languages), but prayers can also be directed to Catholic saints, who many adhere to Brua equated them to African gods and spirits. Individuals can even approach the almasola, the 'servant of the devil' or 'the devil himself' who supposedly resides in the ocean surrounding the islands, from where he can attack anyone. The Brua religion was banned by the Roman Catholic Church from the beginning and was often publicly frowned upon as "inferior" and "evil", remaining clandestine to this day, with practices taking place in places well hidden from the public eye but still frequented. by individuals from all social, ethnic and economic strata (Punski-Hoogervorst, Rhuggenaath & Blom, 2022), just as we return to Gerbner (2018). This is not a particular case of the ABC islands, but rather the entire enslaved community that was destined for the American continent. In Brazil, prejudice still exists towards Candomblé and Umbanda (Pereira, 2023).

Results

We observe a strong religious influence (whether monotheistic or polytheistic) in the formation of these names and, above all, in the cultural vision of the people of the time.

In the case of Papiamentu, we see that, as happened with 'Mittwoch' and 'keskiviikko', Wednesday receives a new name in Papiamentu due to the historical roots of the period of slavery, which shows the uniqueness of the languages in their processes of word formation and naming of the days of the week.

Papiamentu is a fascinating example of how languages can evolve and transform over time, reflecting complex cultural and historical interactions. The contribution of the Romance and Germanic languages to the formation of Papiamentu stands out as a significant chapter in this history, highlighting the importance of linguistic and cultural diversity in the construction of a community's identity. The preservation of Papiamentu not only honors the past, but also represents a commitment to the continuity of a unique and rich linguistic heritage.

This is interesting when we keep in mind that, the more we understand about human cognition, the more we realize the importance of linguistic processes, both for the way man sees, thinks and represents the world, and for the definition of his own humanity. This capacity is, according to Ferrarezi Júnior (2010), also a unique differentiating element of natural

languages in relation to artificial languages, such as those of computers, which gives a dimension of the importance of these phenomena in any linguistic system.

Discussion

In this work, we tried to focus on some conceptual elements in order to investigate a basic meaning that the days of the week have had over generations, based on philological research already carried out and consultation of various dictionaries and translation tools.

Future research could focus on a more in-depth analysis of the linguistic structure of Papiamentu, exploring how specific elements of the Romance and Germanic languages manifest themselves in grammar, phonology and syntax, as well as their adaptation to different social and historical contexts, which could provide insights valuable. Furthermore, an analysis of regional variation within Papiamentu could also be an interesting topic of research. As the language is spoken on different islands, there can be significant variations in terms of vocabulary, pronunciation and grammar. Considering the contemporary scenario, research can address how Papiamentu is responding to contact with other languages due to globalisation and tourism, in the case of English imports, which may include recent linguistic borrowings and changes in linguistic dynamics.

Conclusions

Religious views can significantly impact the lexicon of a language, as religious beliefs often play a central role in shaping cultural values, practices, and thought patterns. The influence of religion on language can manifest in various ways, including the adoption of religious terminology, the creation of religiously inspired expressions, and the integration of religious concepts into everyday language.

Papiamentu has been influenced by various languages, including Portuguese, Spanish, Dutch, and African languages, due to the historical context of colonisation and the slave trade. The names of the days of the week in Papiamentu show the influence of the region's historical and religious context, with clear links to the traditions of Roman Catholicism and the celestial associations often found in many cultures, in addition to the impact of Germanic languages on morphosyntax, with the addition of 'dja' very similar to the 'dag' seen in these languages.

For future research, we intend to more closely compare the similarities found in

languages with origins from different families, on the other hand, to present the singularities that make each of them, whether Romance, Germanic or Creole, unique within each grammar and linguistic system, linked to the formation of thought and interfaces with the culture of each community.

References

- Abbade, C. M. S. (2008). Filologia e o Estudo do Léxico. In Magalhães, J. S., & Travaglia, C. (Orgs.). *Múltiplas perspectivas em Linguística* (pp. 716-721). EDUFU.
- Biderman, M. T. C. (1978). *Teoria lingüística: Lingüística quantitativa e computacional*. LTC.
- Bluteau, R. (1739). *Dicionário da língua portuguesa*. Ampl. Antônio de Moraes. Oficina de Thadeo Ferreira.
- Boléo, M. P. (1941). *Os nomes dos dias da semana em português*. Coimbra Editora.
- Ferrarezi Júnior, C. (2010). *Introdução à Semântica de contextos e cenários: De la langue à la vie*. Mercado de Letras.
- Fouse, G. C. (2007). Slavery and the development of Papiamentu. *Journal of Caribbean Literatures*, 5(1), 61-72.
- Gerbner, K. (2018). *Christian slavery: Conversion and race in the Protestant Atlantic world*. University of Pennsylvania Press.
- Giese, W (1939). Segunda feira, etc. *Boletim de Filologia*, VI, 197-203. Centro de Estudos Filológicos.
- GLOSBE (2023). Dicionário multilingüe online. Disponível em <https://pt.glosbe.com/pt/pap/semana>
- Kroonen, G. (2013). *Etymological dictionary of Proto-Germanic*. Brill.
- Ørberg, H. H. (1998). *Latin-English Vocabulary II*. Focus Publishing.
- Orel, V. A. (2003). *Handbook of Germanic etymology*. Brill.
- Oliveira, J. B. (2019). A influência do nórdico antigo no inglês moderno. In XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, XXIII(3), 47-55. CiFEFiL.
- Pereira, C. J. S. (2023). *Registros culturais religiosos afro-brasileiros e(m) seus contextos de criação*, [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, não publicado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Porto, C. M., & Porto, M. B. D. S. M. (2008). A evolução do pensamento cosmológico e o nascimento da ciência moderna. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 30(4), 4601.1-4601.9.
- Punski-Hoogervorst J.L., Rhuggenaath S.N., & Blom J.D. (2022). Belief in Brua among psychiatric patients from Aruba, Bonaire, and Curaçao: Results from an explorative study in the Netherlands. *Transcultural Psychiatry*, 59(3), 249-262.

Quicherat, L. et al. (s.d.). *Novissimo diccionario latino-portuguez: Etymologico, prosodico, historico, geographico, mythologico, biographico, etc.* no qual aproveitados os trabalhos de philologia e lexicographia mais recentes, v. 1, 7^a ed. Garnier.

Roberts, J. et al. (2017). *A Thesaurus of Old English*. University of Glasgow.

Sagan, C. (1996). *Pálido ponto azul*. Companhia das Letras.

SIAE98-USP (2000). Concepções antigas sobre a estrutura do mundo. *Projeto Investigando a Terra 2000*. Instituto Astronômico e Geográfico da Universidade de São Paulo, IAG-USP.

Silva, A. S. (2008). Integrando a variação social e métodos quantitativos na investigação sobre linguagem e cognição: Para uma sociolinguística cognitiva do português europeu e brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, 16(1), 49-81.

Svobodová, I. (2012). Abordagem histórica dos nomes dos dias da semana (análise sintático- semântica). In Žitná, J. (Org.). *Segundas jornadas de estudos românicos: Novos modelos e teorias e sua aplicação na linguística, literatura e didática*, secção de Lusitanística. AnaPress.

 <https://doi.org/10.29327/2206789.20.35-2>

FENOMENOLOGIA (E HERMENÊUTICA) BRANCAS: EM TORNO DE ITAMAR VIEIRA JÚNIOR

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Tento sugerir uma aproximação entre crítica literária em termos de valor e a representação de sujeitos subalternizados, permeada por uma fenomenologia da branquitude. Para isso, utilizo a análise feita por Lígia Diniz, de *Salvar o Fogo*, de Itamar Vieira Jr., pensando, a partir da fenomenologia da branquitude, o quanto isso implica em uma hermenêutica também branca, causando uma quebra dentro do entendimento da representação das subalternas no romance, ao vê-las como menores e um fenômeno midiático, retirando, do debate, a possibilidade de seguir-se lendo o livro. Retomo, para isso, as discussões de Antonio Candido sobre o Regionalismo e a representação do subalterno, na última parte, para pensarmos, graças à desconstrução derridiana, que o problema do texto de Diniz já é repetido e diferenciado, nos termos da *diferença* e da iterabilidade do traço, a partir de uma segregação na teoria literária brasileira que tem, como prolegômeno, a universalidade como hermenêutica branca.

Palavras-chave: Itamar Vieira Jr, J. Derrida, Antonio Candido, valor, branquitude

Abstract: I try to suggest an approximation between literary criticism in terms of value and the representation of subalternized subjects, permeated by a phenomenology of whiteness. For this, I use the analysis made by Lígia Diniz, from *Salvar o Fogo*, by Itamar Vieira Jr., thinking, with the phenomenology of whiteness, how much it implies a hermeneutics that is also white, causing a break in the understanding of the subalterns' representation in the novel, seeing them as minors and as a media phenomenon, removing the possibility of continuing to read the book and debate it. For this purpose, I return to Antonio Candido's discussion on Regionalism and the representation of the subaltern, in the last part, to think, thanks to Derrida's deconstruction, that the problem of Diniz's text is already repeated and differentiated, in terms of *diffèrence* and iterability of the trace, based on a segregation in Brazilian literary theory that has, as its prolegomenon, universality as white hermeneutics.

Keywords: Itamar Vieira Jr, J. Derrida, Antonio Candido, value, whiteness

¹Fabio Pomponio Saldanha

¹ Doutorado em andamento em Letras, Universidade de São Paulo
Bolsista, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Brasil

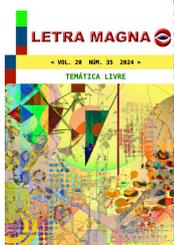
 <https://orcid.org/0000-0002-8655-1334>

 fabio.saldanha@usp.br

Recebido em 20/09/2023

Aceito em 19/11/2023

Publicado em 29/02/2024



Explicações do Tom, à Guisa de Introdução

Recentes tentativas (ou não) de silenciamento parecem revelar algo já antigo no conflito entre a liberdade da emissão de opinião e o ricochete possível daquilo a ser proferido, como necessidade de reconciliação, em algum nível, a partir de uma denúncia no conteúdo visto, na latência dos enunciados, por exemplo, em posicionamentos de críticos literários em artigos, jornais, sendo os mesmos partes de uma dicotomia entre a academia e o mercado, ou mesmo entre a crítica "jornalística" e a "acadêmica", como se as mesmas se diferenciasssem por algo já dito e tido como natural.

Dicotomias, sim, mas não diferenciações sem carregar, em si, um conteúdo apriorístico que as define enquanto inimigas e, dada tal caracterização, vê-se na passagem do tempo uma abrangente tentativa de diferenciação do que se faz de um lado e do feito pelo outro. Ou, ao menos, assim parece aos olhos de quem assina este texto, buscando contribuir com (mais) um arquivo em torno de acontecimentos recentes, desenvolvidos a partir das resenhas de *Salvar o fogo*, de Itamar Vieira Jr., tendo como início da discussão a publicada no jornal *Quatro Cinco Um*, por Lígia G. Diniz, assim como as respostas do autor do livro, publicadas na *Folha de S. Paulo*.

Se o início deste texto se imbrica em uma questão em torno do tom, não é somente pela preocupação de como tal conteúdo redigido será recebido por quem, porventura, tentar entender os argumentos contidos aqui. Mas sim, também, pela própria dificuldade em nomear certas questões, quando perpassadas por políticas de silenciamento racial, no Brasil, que envolvam respostas de sujeitos historicamente subalternizados, quando o direcionamento da resposta é, majoritariamente, a produções bem-recebidas de sujeitos, em termos dicotômicos, do "outro lado" da política de subalternização. Tal dificuldade advém, penso, da própria possibilidade de, a partir da nomeação de algo como um episódio de preconceito, a baliza, em termos de ricochete, poder ser a garantia de, em desníveis de poder refletidos pela sociedade brasileira, a partir da antinegitude, não se poder debater o que é um episódio racista para que não se pense, mesmo, no que são episódios racistas dentro da crítica literária brasileira.

Em termos mais precisos: a dificuldade na escolha de um tom para debater respostas àquilo entendido como episódios de racismo, advindo de pronunciamentos de pessoas brancas, exige uma reflexão, necessária, sobre qual o método a ser explicitado

aqui, além de o que se busca fazer, ao se encontrar, de antemão, em um problema que antecede a (e molda) todos os participantes atuais da discussão, ainda mais quando pensamos em produções de instituições majoritariamente dominadas também por políticas raciais, desde uma espécie de formação canônica nacional, como a literatura.

Quando me refiro a instituições que estão permeadas por questões raciais, além de estar previsto já neste debate a possibilidade de se pensar a presença ou não de sujeitos racializados sempre entendidos como "um outro" que precisa ser incluído, também se torna necessário perceber como, através de mecanismos de exclusão, um critério racial passa a ser experimentado e entendido enquanto palimpsesto de escrita da história e da historiografia literária: a branquitude. Uso o exemplo de Sara Ahmed:

[p]odemos também considerar "instituições" como dispositivos de orientação, que tomam a forma do que nelas reside. Afinal, elas fornecem espaços coletivos ou públicos. Quando descrevemos as instituições como "sendo" brancas (brancura institucional), estamos apontando como espaços institucionais são moldados pela proximidade de alguns corpos e não de outros: os corpos brancos se reúnem e se unem para formar as bordas de tais espaços. Quando entro em reuniões universitárias, é exatamente isso que encontro. Às vezes, me acostumo. Em uma conferência que organizamos, chegam quatro feministas negras. Todas entram na sala ao mesmo tempo. Sim, notamos tais chegadas. O fato de notarmos essas chegadas nos diz mais sobre o que já está acontecendo do que sobre "quem" chega. Alguém diz: "é como entrar num mar de brancura". Essa frase surge e fica no ar. O ato de fala torna-se um objeto, que nos reúne ao seu redor (Ahmed, 2007, p. 157, tradução nossa).

A determinação da brancura como ponto fulcral na fenomenologia se dá em detrimento de outros sujeitos, como conclui a autora. Isso significa dizer que falar de uma fenomenologia da branquitude envolve um raciocínio quebrado pois, ao buscar entender como falar da maneira pela qual pessoas brancas entendem suas relações com o mundo, podendo dali em diante falar a respeito das mesmas, exige-se um cuidado obrigatório pela própria possibilidade de se poder levar a uma certa cooptação do discurso, como falsa adequação da obrigatoriedade da discussão, em torno do entendimento da política racial, vendo nas respostas de pessoas brancas um ricochete a poder reforçar políticas de supremacia e silenciamento.

Em um regime de concomitância, falar a respeito de como a branquitude determina espaços institucionais como a regra universalizada e logo se apaga da conta, como mecanismo de supremacia racial, é também falar da brancura de sujeitos brancos envolvendo uma discussão correlata em torno de políticas racistas. Essas se tornam, geralmente, obnubiladas da querela como "identitarismos" frívolos para políticas que

respondem ao mercado, às disputas de poder em torno de quem poderia, ou não, acessar novos níveis de contato entre algo tido como bom, a literatura universal, e algo a ser considerado o inimigo disso, a literatura "negra", "LGBTQIAP+", por serem particularistas e só percebidos no dia-a-dia como necessárias em um regime que distende a própria conceituação da literatura, do cânone e da função de certa crítica no Brasil.²

Por outro lado, essas determinações adjetivadas, geralmente, tendem a colocar como correlato a necessidade de ver o cânone como também localizado no tempo, circunscrito a uma certa política identitário-racial: a de homens, brancos, heterossexuais e cisgêneros. Ou ao menos assim poderia ser feito, sem que se pense sempre no perigo de, ao determinarmos espaços antes entendidos como "universais" como permeados por uma fenomenologia branca, que tal resposta poderia acomodar "dois lados" na disputa, impedindo a contínua obrigatoriedade de discussões em torno dos próprios episódios racistas a ainda serem discutidos socialmente, também dentro do campo da literatura e da instituição literária. No texto que gera o paralelismo com a instituição literária feito por mim, conclui Ahmed:

[uma] fenomenologia da branquitude nos ajuda a perceber hábitos institucionais; traz à tona o que está por trás, o que não é visto como pano de fundo da ação social, de certa forma. Não nos ensina como mudar esses hábitos e isso é parcialmente o ponto. Ao não ser promissora, ao se recusar a prometer qualquer coisa, tal abordagem da branquitude pode nos permitir manter aberta a força da crítica. É mostrando como estamos presas, prestando atenção ao que é habitual e rotineiro no "o quê" do mundo, que podemos manter aberta a possibilidade de mudanças de hábito, sem usar essa possibilidade para deslocar nossa atenção para o presente, e sem simplesmente desejar novas artimanhas (Ahmed, 2007, p. 165, tradução nossa).

O que isso, todavia, insere na discussão da teoria e da crítica literária em torno dos problemas do tom, como dito no início deste texto? Vai defender Derrida que há uma disputa, interna, em teorias kantianas em torno da figura do filósofo e do mistagogo, que

² Ver, por exemplo, que critérios raciais sempre entendidos como "do outro", no caso de estudos críticos de raça, são considerados, ainda também no mesmo suplemento literário, dessa vez em um *podcast*, como "impossíveis" de criar uma associação nacional, ou sequer descrevê-lo, como no episódio no qual o entrevistado é Sérgio Alcides, em torno das ideias de Antonio Candido e a *Formação da Literatura Brasileira* (Alcides; Quatro Cinco Um, 2023). Ou, em outro caso, ainda, em resenha ao livro recém-lançado de Kawakami Mieko no Brasil, no qual a resenhista termina, em uma tentativa de associar uma espécie de "essência feminina" com a possibilidade de engravidar e a algo quase religioso, chegando, às vistas de quem escreve este rodapé, a algo muito parecido com um argumento transfóbico. Transcrevo-o aqui: "O catártico final, um elogio às mulheres e à humanidade, parece colocar na equação dos verões de Natsuko esse outro tempo, como se cada nascimento, inclusive o dela, fosse um acerto de contas não só com o futuro, mas também com o passado. Alguma personagem divaga em *Peitos e ovos* sobre a possibilidade de uma gravidez ser mantida em laboratório, *apesar de ser muito difícil que a ciência chegue até lá. Talvez o território divino, aquele jamais suplantado por tecnologia alguma, esteja no âmago do corpo de uma mulher. Deus talvez seja o útero. Mesmo vazio, em silêncio, em sua recusa de condescender com a humanidade.*" (Timerman, 2023, n.p., grifos nossos).

não se sustenta fora da mesma. Ou seja: o problema, de certa forma, em torno do tom de explicação para convencimento deturpado, como um sofismo, só pode existir enquanto tal porque se entende que o certo, na dicotomia causada pela argumentação kantiana, é o tom do filósofo, do verdadeiro filósofo (o espelho kantiano é o próprio autor), a parecer "sem intenções", ainda que a própria construção do texto seja voltada para o convencimento e "ilustração" daqueles a não serem considerados aptos ou capazes da/ para Filosofia (Derrida, 1984). Mistagogo e filósofo, logo, não são só dois lados da mesma moeda: só há um se houver o outro, só há um se ele for, ao mesmo tempo, tão indissociável, em alguma medida, do outro, que é necessário cindi-los através de uma argumentação a tentar provar a obrigatoriedade da separação.

Isso faz, necessariamente, com que não somente o mistagogo seja visto como alguém a possivelmente ter um ponto apriorístico, ou mesmo com alguma espécie de prolegômeno que virá a ser defendido, mas também o filósofo, exatamente por se considerar como aquele a não ser visto como o primeiro. De certa forma, implica-se, na afirmação que junta a dicotomia como um fator a se diferenciar ao longo do tempo, a partir de uma construção identitária entre as partes, que há também interesse, vindo da filosofia, nessa figura que se forma enquanto "ilustradora", aquela a trazer a *Aufklärung* a quem não é filósofo: logo, o pólo "desintencionado" é intencionado, tem como projeto algo a ser defendido, cuja adesão não deve ser sequer discutida. A primazia da Filosofia como o campo acima dos campos é, de certa forma resumida, tal projeto para Kant, como observa Derrida (2003) em *A Universidade sem condição*.

Tendo isso como paralelo, nas recentes discussões em torno dos livros de Itamar Vieira Jr., podemos pensar: qual é o tom adotado pela crítica literária considerada "clássica", que ainda busca certo local de pertencimento de volta a seu local "de origem", ou "ápice de importância", o jornal, como determinadora de certa política de atribuição inquestionável de valor, acima de seu caráter de opinião? Este que, por fim, também se vincula a certa postura acadêmica, pelos locais de enunciação de tais críticos, a quererem, de certa forma, unir uma dicotomia (academia/mercado) a trazer, para si, em uma aproximação confusa dos campos (acadêmicos que falam para o mercado), a possibilidade, um tanto paternalista, de demonstrar ao outro (o mercado) suas deficiências a serem superadas e encerrarem certo diagnóstico apressado (o de que livros "identitários" só vendem porque são somente isso, identitários).

A consequência disso seria: voltemos os olhos para a importância de outros livros, que não esses a serem, como caracteriza Diniz, reflexos do "espírito do tempo", pois a academia, através da dicotomia que cria e mantém, é avessa, resistente, às tendências do mercado, estando aquém e além desse. Investigarei, neste artigo, como certas noções de paternalismo são redobradas no texto da crítica ao se aproximar já com uma inimidade apriorística do livro de Vieira Jr., assim como tentarei elaborar a resposta do autor em torno de outras noções não só de crítica, mas de realocações crítico-semantâncias daquilo a importar no próprio texto da crítica literária: o valor, o lugar da literatura e do tom. Neste caso, já permeado por uma noção de que a crítica do valor é baseada e construída, historicamente, em uma supressão racial sustentada por uma fenomenologia da branquitude, que também determina, em termos "humanistas", a caracterização de "particular" a tudo que foge de seu modo de ser e estar no mundo, sendo também tão particular quanto o Outro, sempre menos humano, derivado, secundário.

As reflexões finais tentam demonstrar como essa questão, hoje, em torno de Vieira Jr., já é também repetida, derivada, só que mais truculenta, exatamente por ser repetida, derivada, diferenciada, nos sentidos estipulados por Derrida da diferença (Derrida, 2013), e quais são as possíveis consequências de não discutirmos exatamente tal tensão entre a crítica literária "do valor" da literatura e outras formas de se olhar para o que se faz na, dentro/fora da, e pela academia. Isso tudo se agrava por vermos, no caso específico puxado aqui como mola propulsora, de que se estaria, ainda mais uma vez, barrando novos olhares críticos a produções a se dizerem isentas de perspectivismo racial, enquanto o correlato disso segue sendo a subsunção e expulsão dos já subalternizados historicamente, que têm também acesso, liberdade e possibilidade de, através da veiculação de seus textos, falas e obras, questionar, responder, falar.

Para isso, tomaremos como pressuposto a ideia de que Vieira Jr., de certa forma, na crítica literária atual, pode ser visto dentro de uma longa tradição de pensamento que reatualiza pressupostos do Regionalismo literário, sem, no entanto, considerar tal escola como algo derivado, secundário e, logo, particular (Canarinos, 2023). A aproximação do Regionalismo como um problema para (e da) teoria literária brasileira se dará a partir da caracterização de Antonio Candido para tal escola, na última parte deste texto, buscando entender a interpretação do crítico como hermenêutica branca, ou seja, como aquela a dispor, como um prolegômeno, que o Regionalismo já é menor e problemático para o

esquema universal da literatura por retratar cenas de subalternização e atraso no Brasil, como o crítico chega a caracterizar tal escola literária.

Assim, ao fazermos o percurso crítico a partir de *Candido*, espera-se mostrar, de certa forma, que o problema a ser visto nos posicionamentos atuais, como os de Diniz em torno de *Salvar o Fogo*, repetem, de forma mais truculenta, por se manter em uma dicotomia forçosa e criada antes do lançamento do livro de Vieira Jr., questões já presentes em uma diferenciação universal/particular que não se sustenta fora da dicotomia em si, além de ser algo que pressupõe a hierarquização racial, ao ver no universal o signo do homem branco e, do outro lado, tudo aquilo a não ser exatamente isso.

De Polêmicas que, Todavia, Não Parecem Polêmicas

Salvar o fogo, de Itamar Vieira Jr., será, de certa forma, resumido,³ tendo em vista a economia textual do artigo, para proposição correlata dos próprios problemas enfrentados pela fenomenologia branca, em uma hermenêutica a ser assim também entendida. Na narrativa, Luzia e Moisés ocupam grande parte dos eixos narrativos, ao mesmo tempo em que uma segunda história, a da aldeia de Tapera do Paraguaçu, vai sendo contada como uma grande ferida aberta do colonialismo em terras brasileiras, unindo africanos escravizados e indígenas nativos da região à presença da Igreja como marca de opressão. Isso faz com que qualquer origem seja, ao menos, difusa; cito o romance: "[o] povo já não sabia quem tinha chegado antes, se os donos das terras, se o mosteiro, se a nossa gente. Mas a resposta não fazia muita diferença. O fato é que se houve uma ordem de chegada, isso não importava. A única certeza era que o mosteiro estava ali havia muito e a vida continua a mesma." (Vieira Jr., 2023a, p. 27)

Se no início se entende a relação entre as duas personagens como a de uma irmã mais velha e seu mais novo, que não tivera contato com a mãe por ela falecer pouco tempo depois de seu nascimento, com a desenvoltura da trama são reveladas todas as distorções temporais que imprimem, na história da família, a desenvoltura da violência colonial a partir, também, da violência física, sexual, e suas consequências.

Moisés, que é de fato filho de Luzia, é cuidado pela mãe como irmão mais novo para ser possível protegê-la, dado que a história de seu nascimento é também a narrativa de

³ Tenho ciência de que, ao mesmo tempo no qual estou, de certa forma, resumindo o texto, também já estou interpretando-o, colocando, a partir do meu ponto de vista, certo interesse em questionar aquilo a ainda ser apresentado, a hermenêutica branca como valorização de inferioridade a obras que lidam com a temática geral a ser resumida em *Salvar o fogo*.

uma violência contra a mãe cometida por um homem branco. Desvelar, portanto, o ocorrido com a mãe é ressaltar uma narrativa traumática a possivelmente quebrar toda a possibilidade de outros futuros desejados pela mãe ao filho: que estudasse e saísse da Tapera, sonho nunca consumado por ela. No entanto, a fuga da aldeia também se dá pela reiteração da violência assolada pela permanência da sobrevivida desse tempo, desconjuntado das consequências coloniais, quando o menino é vítima também de outro abuso, dessa vez por dom Tomás, monge responsável por sua educação na igreja.

Se a vingança passa a ser desde o título da primeira parte até as páginas finais do livro, ela adquire tons, construções e perspectivas das mais diversas, a atravessar a possibilidade de creditar ao passar do tempo⁴ a capacidade de retirar do evento traumático qualquer chance de resolução que também não passe por uma nova forma de entender o que significa reparação, assim como quais seriam os sujeitos a terem tal possibilidade de chegar a essa etapa. Destaco uma cena do romance:

Havia gritos e urros de morte. Cheiro de corpos doentes e gordura de peixe queimando nas paredes. Não havia sombra de Deus, nem de santo. Não havia graça nem paz. Estávamos sozinhos e contávamos apenas com a boa vontade das águas para que não fossem tantas a ponto de nos afogar. Não daquela vez. Meu corpo não se movia porque estava sob o peso das correntes e da tristeza e da fúria e das lágrimas dos que estavam presos. Não muito longe surgiu uma baleia e seus caçadores gritavam do alto do tumbeiro e a água foi se tornando rubra feito sangue. Sobre o teto se formou um longo caminho por onde corriam guerreiros vestidos de mantos de penas carregando flechas afiadas e incandescentes (Vieira Jr., 2023a, p. 183).

A cena restaura a Luzia uma conexão ancestral perdida (ou recalçada pelo trauma?)⁵ após encontrar Moisés no salão antigo do mosteiro reconstruído, única parte não destruída pela primeira vez em que o edifício pegara fogo, também ateadado pelos ancestrais que naquela terra viveram, em rebelião contra os primeiros jesuítas ali instalados. Ao perceber que duvidara de seu filho quando o mesmo denunciara os monges como abusadores, causando um racha final entre os dois, resultando na partida de Moisés para a cidade, e já não tendo mais como evitar aquilo que ia recuperando, a partir de seu

⁴ Há uma forma de interpretar o eixo da vingança como temporalidade tupinambá em Manuela Carneiro da Cunha e Eduardo Viveiros de Castro, "Vingança e temporalidade: os Tupinambá" (1985).

⁵ Sugiro ser a segunda hipótese quando se pensa que Luzia fora acusada de manter viva a tradição ancestral negro-indígena condenada pelos monges até a morte de Edite, sua amiga de infância também vítima de abuso por um menino branco, tendo sido seu corpo queimado após, interpretado eu, ter engravidado como decorrência de um estupro. Maria Cabocla, irmã mais velha de Luzia, em uma tentativa de homenagem e encaminhamento da memória traumática já na última parte do livro, consegue acessar em suas memórias, já decalcadas pelo tempo, o fato de ser o mesmo homem aquele que abusara tanto de Edite quanto de Luzia, dessa vez com a sobrevivência da descendência, Moisés.

contato com os ancestrais da terra, que a violência atual era também decorrente de um mesmo acontecimento passado, Luzia passa não mais a viver uma vida para a igreja, muito menos temente ao deus ali chegado — assim como Moisés fará anos depois, quando reencontra dom Tomás e dele tira o dinheiro acumulado com o passar do tempo, pela exploração dos locais de Tapera do Paraguaçu.

Ainda que todo resumo faça pouco jus e justiça ao livro, *Salvar o fogo* lida com a própria chance de não só encerrar um grande ciclo de abusos atuais no próprio narrar do presente, ao ver Luzia subir o morro em direção às terras da família ao fim do livro, vestindo o manto tupinambá refeito por suas próprias mãos, ao buscar reparar as feridas causadas em seus ancestrais, ou ao mostrar Maria Cabocla tentando fazer as pazes com o passado há muito tempo já soterrado por violências sobrepostas, mas sim que, ao sugerir uma sobreposição temporal causadora de novas reviravoltas a exigirem reparação e encerramento das violências ali instauradas, é não só ao presente o objetivo do encaminhamento, mas uma espécie de reparação, via contato com as dores do ancestral, que se busca nomear e cuidar, dar atenção a partir da volta àquilo outrora perdido.

Quando Luzia refaz o manto de seus ancestrais, os tupinambá, quando Moisés dá o dinheiro recebido de dom Tomás para a mãe, que refaz a arcada dentária outrora perdida, o tipo de cuidado ali estabelecido não só faz do presente certa construção pensada para ser um tempo melhor, mas também, concomitantemente, reiterando o passado como tempo vivente e condicionador do futuro como tempo outro, a ainda tentar honrar os que se foram, além do registro, salvaguardando o porvir como tempo do não esquecimento e da construção de novos olhares, fora de um modo de existir que condena o diferente (práticas afroindígenas) como o Mal: uma vingança (no sentido daquilo que vinga, é plantado, cria raiz e sobrevive) dos tempos passados para o presente, em vias de futuro.

E, no entanto, há aí, nessa conclusão mesma, certa paralaxe a ser notada quando a branquitude, em termos fenomenológicos e hermenêuticos, tenta acessar tais relatos a partir de suas regras, sem se colocar em suspeição (a sempre, também, ser necessário repensar o que é tal ato). Quando digo existir a necessidade de se pensar o tom adotado tanto aqui, quanto nos textos a serem discutidos, é pela obrigatoriedade de revermos o quão arraigados em perspectivas tidas como universalizadas se encontram os pressupostos dos próprios textos, a ponto de moldar a forma de olhar, agir e existir no mundo, tendo como correlato suas próprias inquietações e incômodos, ao ver, na resenha/análise de Lúcia G. Diniz, algo de (auto)elogioso no próprio esforço de se fazer o texto

como ato de coragem, da possibilidade mesmo de, prevendo uma enrascada, ir lá e escrever, inserindo-se no debate público da literatura contemporânea. Eis o início de seu texto:

[u]m mês antes de *Salvar o fogo* chegar às livrarias, mais de 35 mil cópias já haviam sido compradas, em sistema de pré-venda, por uma imensidade de fãs do fenômeno *Torto arado*, de 2018. No Instagram, o perfil @tortoaraders mostrava que os mais ansiosos já haviam até confeccionado bonequinhas de crochê e canecas estampadas com as figuras da capa do novo romance de Itamar Vieira Junior. Diante disso, qualquer coisa que uma resenha possa dizer sobre a obra será, na melhor das hipóteses, irrelevante; na pior, a resenhista se meterá numa enrascada (Diniz, 2023, n.p.).

Passado o texto, chega-se à conclusão de que:

[t]alvez, no entanto, a literatura de Itamar Vieira Junior encarne, mais do que qualquer outra no país, o espírito do tempo, e isso as vendas mostrarão melhor do que uma resenha. É mesmo um mérito saber sintetizar assim uma tendência. Para a literatura brasileira, porém, esse sucesso aponta o status enfraquecido da ficção imaginativa e o triunfo da narrativa didática e moralizante, que se esquivava da complexidade humana e finca o pé na prescrição de como o mundo deve ser encarado. Não se trata só de sucesso de público, no entanto, e é preciso refletir acerca das razões para que esse tipo de literatura obtenha tanto espaço institucional — dos prêmios à atenção recebida pela mídia, o que inclui esta longa resenha. É frustrante que essas razões apontem para o caminho do autoflagelo fácil, e nada produtivo, de uma elite ilustrada que, para expurgar a culpa por seus privilégios, celebra narrativas maniqueístas (e, ironicamente, muito cristãs) em que miséria é sinônimo de virtude, e a desigualdade brasileira se explica pelas ações de monstros muito, muito malvados (Diniz, 2023, n.p.).

Voltemos e interpretemos. A autora sintetiza, antes mesmo de sua análise, seu argumento de forma a, entre seu discurso anterior e aquilo a seguir os próximos parágrafos depois de sua abertura, de que 1) Itamar Vieira Jr. é um fenômeno midiático-mercadológico, sendo seu nome já atributo de qualidade (qual? não se sabe ao certo ainda pelo andar do parágrafo de Diniz) e, por isso, já angariara para si, independentemente do que faz, fãs, *status*, como uma espécie de subcelebridade mercadológica a anunciar qualquer objeto vindouro e ter na certeza seu lucro, tirando, disso, que 2) falar desse tópico significa, na melhor das hipóteses, nada e, na pior delas, uma enrascada, ao menos em primeiro plano, pois aí já parece haver, necessariamente, certo voto premeditado de que há vontade de na enrascada se meter e de que já se espera algo disso, de alguém a validar, em regime de concordância, tanto a proposta ali elaborada, quanto subsidiar o tom escolhido para enfrentamento.

Essa diferenciação já anuncia que, se a resenha/análise⁶ de fato está sendo publicada, contava-se, de antemão, com uma chance de já se ler a própria anúncio de Vieira Jr. como fenômeno um fato a ser questionado, bravamente inquirido, tomando controle da situação desgovernada com suas próprias mãos e, a partir dali, chamando para si uma disputa que até então a resenhista parecia assistir somente de fora ou, ao menos, sem expressar em um suplemento literário suas opiniões em torno do assunto. Sendo assim, o plano de fundo que, a partir do escrito pela crítica, passa para o domínio do visível, é uma certa "verdade" aparentemente já tida como correlata de concordância por toda e qualquer pessoa a ler a resenha, admirando e se reconhecendo ali, naquele escrito, a coragem da crítica ao dizer, por exemplo que

a abordagem maniqueísta das relações sociais e raciais, que parte do princípio, implicitamente acordado com o leitor, de que, nessas páginas, por uma questão de justiça histórica, os negros e indígenas estarão do lado certo e a elite branca estará do lado não apenas errado, mas diabólico (Diniz, 2023, n.p.).

A aposta final, dos (des)usos do discurso indireto livre (de "intuito pedagógico, como no caso em que uma personagem tem visões do passado e as reproduz para nós como se pensasse como os indígenas ao ver os portugueses chegando") revelariam uma curiosidade para a crítica, a ponto de encerrar sua resenha na constatação de que:

no empenho de trazer à ficção a realidade de uma população à margem da modernidade ocidental, *o autor recorra a expedientes gastos da literatura mais convencional [...]* Mesmo que se considere a motivação político-didática, é de se pensar por que não investir em procedimentos formais menos familiares ao leitor de modo a redobrar a sensação de estarmos diante de algo a que até então não havíamos prestado atenção (Diniz, 2023, n.p., grifos próprios).

Recorramos com maior atenção à ideia do uso da convenção e do didatismo como condenação em Vieira Jr. e ao uso da primeira pessoa do plural pela crítica que, em uma segunda leitura, parece apontar para uma lógica já aqui sugerida. Tal hipótese se dá na ideia pela qual há ali um consenso apriorístico de que Vieira Jr. faz algo com a literatura a ser de discordância com o esperado, não somente da obra literária em si, mas sim da instituição, quando a mesma deve, de alguma forma, representar o subalterno, de maneira

⁶ Vario entre um termo e outro por considerar que não se resenha sem que, de fato, se analise, imprimindo ali, de uma forma ou outra, certo conhecimento crítico que só pode existir a partir da manipulação da voz autoral que assina o texto e assume a responsabilidade pelo dito, sem presumir certa transparência do sujeito escritor. Se isso, todavia, seria contrário ao previsto pela ideia da publicação de resenhas no Brasil, parece-me mais produtivo imaginarmos e devolvermos a localização dos sujeitos enunciantários, como constantemente se faz àqueles que são, de uma forma ou outra, os "particularistas".

que essa se mantenha, enquanto tal, intacta. As conclusões dos momentos de acerto, que parecem cada vez mais rarefeitos já na segunda obra de Vieira Jr., são assim descritos pela autora:

[a] reconexão das duas irmãs se dá na terceira e melhor parte do romance, “Manaíba”, narrado em terceira pessoa, o que deixa Vieira Junior mais confortável. Essa voz, liberta da necessidade de mimetizar os pensamentos das personagens, traz mais convincentemente a experiência delas à nossa imaginação. É bem construída a cena em que a solidariedade entre Luzia e Mariinha se torna concreta em um ato de resistência tão potente quanto inútil contra aqueles que lhes tomam o pouco que têm [...] o autor parece não acreditar no poder da ficção e da imaginação, e quer garantir que os leitores recebam seus recados. Nenhum detalhe é lançado apenas para que o leitor capture sozinho a deixa; nenhum gesto de opressão passa sem ser destrinchado (Diniz, 2023, n.p.).

A denúncia "corajosa" da autora, então, funcionaria como ricochete para um tensionamento possível das forças estruturantes da instituição como até aqui mantida: nessa maneira de não se questionar o pressuposto da fenomenologia da branquitude como estruturante de um modo que torna a visão do branco um corpo sem corpo, a aporia da universalidade só consegue responder, perante o corpo "diferente", com uma tensão eminentemente a significar ameaça de exclusão, por indicar, de forma melancólica, a possibilidade de perder o controle de uma situação sem que se recorra já à dominação pela força e supressão da diferença. A formulação fenomenológica, portanto, cria, por correlação, uma proposta hermenêutica a sobredeterminar sua própria experiência como regra inquestionável, a seguir caracterizando todo outro movimento como aquele a prejudicar seu círculo retroalimentado — assim, por não obedecer ao pressuposto, tenta-se excluí-lo.

Antes de continuar esse ponto, no entanto, gostaria de apresentar a resposta de Vieira Jr. às, de certa forma, "acusações corajosas" de Diniz. O autor encerra seu texto da seguinte maneira, publicado na *Folha de S. Paulo*:

[...] O editor branco escolhe a crítica branca para resenhar um romance atravessado pela raça e pelo colorismo.⁷ Eles precisam nos lembrar que na literatura brasileira não há espaço para nós, então o pacto é deixar a avaliação entre eles. Um livro conquistar um bom número de leitores — como ocorreu com "Quarto de Despejo" ou "Torto Arado" — ainda vai, mas dois já é demais. [...] Então vou contar para vocês os adjetivos que ganhei de uma professora branca em redes sociais simplesmente porque decidi ignorar a "cusparada": "sujeito" (alguém inferior que não pertence à sua classe e raça), "arrogante" (já vi o mesmo adjetivo

⁷ Esta introdução já bastaria, por exemplo, para podermos começar a pensar as diversas ramificações do projeto da branquitude como explicitado por Cida Bento, em *O pacto da branquitude* (2022).

destinado a outros corpos negros altivos, como Djamila Ribeiro, Luiza Bairros e Silvio Almeida) e *"preguiçoso mental"* (será que é um insulto xenófobo por eu ter nascido e ainda viver na Bahia?).

Eu teria muito mais para escrever, mas o espaço desta coluna não me permite. *De chantagem à ameaça. A violência racial não nos dá um dia de trégua*. Mas como eu continuo a acreditar no humano, deixo como dica um livro que acaba de ser publicado e já faz parte do meu letramento: "Sobrevivendo ao Racismo" (Papyrus 7 Mares), de Luana Tolentino (Vieira Jr., 2023b, n.p.).

Um tanto antes, o autor menciona:

[p]essoas brancas são imbatíveis quando nos destinam adjetivos. Se rebatemos a piada racista, somos extremistas e estamos atacando a liberdade de expressão. Se escrevemos sobre nossas dores, somos maniqueístas, nunca será porque essa é a nossa história (Vieira Jr., 2023b, n.p.).

A contraposição é feita entendendo que pessoas brancas, em seu exercício de pensar sua ascendência, o fazem com orgulho, por se lembrarem da fase na qual o Brasil recebera imigrantes europeus (doravante, na maioria dos casos, brancos), tendo também ali uma grande diferenciação: o acesso ao próprio registro de quem foram essas pessoas, o que fizeram, de onde vieram, etc. Isso, inclusive, faz do futuro mesmo algo possível de ser totalmente outro: pensemos o caso de números recentes de pedidos de cidadania, assim como a mudança nas próprias leis, flexibilizadas para tais pedidos, após a mudança drástica nos quadros de natalidade e longevidade de vida na Europa. Seria isso possível "do outro lado"?

A diferença arquivística se dá, também, pela própria formulação do problema apontado por Vieira Jr.: a inexistência do arquivo quando se pensa na ascendência negra no Brasil, atravessada pela questão fundacional desta terra, o ódio antinegro e a violência da escravização. A fenomenologia da branquitude, a demarcar o outro como particularista exime a si da responsabilidade de se entender enquanto signo e significante cruzados pelas maneiras nas quais não só o futuro pode ser determinado, mas também a releitura (e a escrita) do passado, a se ver como, então, os problemas atuais denunciados, tendo paralelo na resposta de Vieira Jr., são o que são.

A crítica literária baseada no valor de uma obra, neste caso, também se enquadra nisso, a meu ver. Isso porque o problema, como já dito, é antigo e repetido, ainda que de outra forma: antigo pois, como Vieira Jr. mesmo relembra, assumir a existência de uma verdade "menor" em seus livros, por se tratar do narrar da história de pessoas subalternizadas no Brasil, já é "típico" de certa vertente de crítica, a do valor. E é repetido

pelos mesmos motivos, mas diferenciado pois, agora, a dicotomia do antagonismo é outro. Se o livro de Carolina M. de Jesus é lembrado por apresentar, de alguma forma, a realidade "dura" da subalternizada, o que se passa a ignorar é exatamente as vontades, os projetos, e o conteúdo escrito em livro, não somente nos posteriores a *Quarto de Despejo*, mas também nele. Desejar não ser vista como favelada e representante dos mesmos, ao perceber nesse risco a iminência de se tornar *token* a satisfazer todo um desejo de observar a realidade do outro distante de si, a partir do mercado, se torna quase figura constricta à autora, que continua a ser representada como o espelho dos cortes feitos por seu editor: uma favelada, em detrimento de seu próprio projeto literário, desde o início, já apresentado por ela mesma nos diários (Sousa, 2019)⁸.

Creio que uma forma de começar a tentar juntar os argumentos, apresentados até aqui, começa pelo texto de Fabiana Moraes, em resposta também a Vieira Jr., em 2021:⁹

Chamo a atenção, no entanto, desse mercado para dizer: nós não somos um hype. Chamo ainda atenção para que todas e todos nós, pretos, fiquemos atentos e não deixemos, novamente, a narrativa da boa ação branca "nos salvar" (criança, achei que devia minha vida à princesa Isabel). O jornalista e professor Pedro Almeida escreveu em novembro do ano passado um ótimo artigo no qual aponta justamente ser preciso estarmos de olhos abertos para que um direito legítimo não seja trabalhado como uma moda. Sintetizou ali o que eu levantei como ponto: "muitas vezes uma 'reparação' pode ser um meio de manter tudo exatamente onde estava" (Moraes, 2021, n.p.)¹⁰.

A possibilidade de repetição dos acontecimentos, ao seguirem transformando as publicações em algo a ser considerado fenômeno, sem que se considere um outro critério, vai indicando certo problema que, também, quando pensamos no texto de Diniz, é a própria teoria e crítica literária em si, ao não saber lidar com a representação do sujeito

⁸ As análises em torno de Carolina M. de Jesus a partir de novas perspectivas, a desafiar os lugares nos quais a autora fora inserida e as imagens em torno de si que foram criadas, unindo-as a um olhar que volte a pensar certa ética do cuidado como proposições para novas formas de amar são estudadas por Fernanda Sousa em seu doutoramento, o qual aguardo publicação e defesa, pela certeza das novas possibilidades de pesquisa que tais proposições proporcionarão.

⁹ O episódio difere, no entanto, e em muito, do acontecido entre Diniz e Vieira Jr. Compará-los seria, portanto, de certa forma, incabível. Se cito aqui o texto de Moraes é também para se pensar exatamente a diferença profunda em dois tempos: 1) a figura do didatismo como tentativa de transformar as personagens em excessivamente transparentes em *Torto Arado*, não deixando espaço para questionamentos, por exemplo, das complexidades e das tensões mesmo em torno de configurações de o que é ou o que poderia ser "humano" e 2) o tipo de resposta de Moraes a Vieira Jr. é também uma necessidade de se repensar, diferentemente do que Diniz parece sugerir, quais são os possíveis caminhos a partir das mudanças editoriais com o que a própria autora já escreveu: nada disso é *hype*, muito menos moda, nem passageiro.

¹⁰ Ver, também, o trabalho de Lourenço Cardoso, "Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista" (2010), em torno das questões do que significa uma branquitude crítica e acrílica, como possibilidade de cooptação (e permanência do silenciamento), a sujeitos outrora subalternizados.

subalternizado sem se colocar como objetivo de revisitação, sem se colocar "na conta". O texto de Moraes, ao questionar as respostas recebidas, de forma privada, de Vieira Jr., relembra o ponto no qual aquilo a ser debatido era, somente em parte, seu "didatismo": o ponto mais profundo era também uma crítica ao funcionamento não do que dava "palco" para o "nós" enunciado pela autora (pessoas negras), mas sim o fenômeno a aparecer em sua tela (pessoas brancas divulgando suas leituras, em redes sociais, de obras de pessoas negras).

O ponto fulcral se dava aí: qual a consequência disso? Quais os resultados e mudanças advindas exatamente disso, desse contato a poder ou não questionar o modo de se ver, existir e presenciar o mundo? A fenomenologia da branquitude entrava, ou não, em questão, nesse caso? Ou a fórmula final, como também relembra Spivak, seguiria girando em torno de uma benevolência branca a fazer com que homens brancos se sentissem em certa espécie de salvacionismo, tentando "socorrer" mulheres de pele escura de homens de pele escura? (cf. Spivak, 2014, p. 119) O ricochete, aqui, como constantemente busco referenciá-lo, tem relação, creio, com certa salvaguarda inquestionável do próprio lugar epistemológico-observacional criado a partir da branquitude e, em Teoria Literária, que demarca este espaço "certo" entre o eu-universalizado, representado por essa literatura "atual" e "ousada na forma", como aponta Diniz, e certa representação "clássica" do outro-particularizado, que "somente agora" estaria presente e visto como "fenômeno".

Tentarei me exemplificar, para reforçar, também, a ideia pela qual o momento atual recrudescer algo que segue estruturado pela, e estruturante da, maneira pela qual a Literatura, a instituição em si, segue intacta, enquanto o problema se diferencia a partir desse traço (cf. Derrida, 2013) criado entre o Eu e o Outro, o universal e o particular. O que vimos até aqui, de certa forma, tenta exemplificar, a partir do contraste da apresentação de Diniz, da resposta de Vieira Jr. e, até mesmo respostas anteriores ao autor, como a de Moraes, certos atritos dentro da teoria literária brasileira que observa a literatura como campo a ser possivelmente aferido como valor intrínseco à mesma, sem depender da movimentação do crítico.

O que se buscou mostrar, no entanto, é que o ponto de vista a assinar o texto é o próprio responsável pela impressão de valor ao texto literário e que esse não é universalizado em suas questões impostas ao objeto. Se há diferença extra-textual e mesmo extra-crítica, ou seja, se cada formulação possível é possível pela diferença estar

no cerne constitutivo de como se entende a própria construção da identidade, é com certa dificuldade que se poderia presumir que os questionamentos voltados à instituição literária só são restritivos quando pensamos na representação do subalterno, do sujeito racializado, e não também daqueles a serem caracterizados como beneficiários da própria exclusão, por serem parte constituinte da mesma, criados e mantidos pelas dicotomias, ou seja, brancos, a recusarem o entendimento de si enquanto também racializados, por exemplo.

Exemplifico, ainda de forma paralela: ao analisar o texto "Um teto todo seu", de Virginia Woolf, no qual a autora reivindica, como condição mínima para a manutenção da carreira de escritora para mulheres, uma renda fixa e um local separado das outras responsabilidades para se tornar possível o hábito da escrita, Gayatri C. Spivak responde, em *Death of a Discipline* (2003), que tais formulações só são possíveis pela exclusão de todo e qualquer sujeito colonizado, de toda e qualquer mulher indiana subalternizada. A renda woolfiana, por exemplo, só existe porque a fonte advinda dos lucros da tia é retirada da exploração de territórios na Índia, pelos ingleses; além disso, é, através de séculos de exploração, que se pode garantir reclusão e tempo para a escrita, sem que nada mais seja objeto de parada, para um país no qual certos trabalhos podem ser atribuídos de forma desigual e sustentados enquanto tais. Em uma espécie de lógica senhorial, como no Brasil, poderia ser possível fabular, até mesmo, para quais corpos/sujeitos recairiam os trabalhos manuais/braçais, as responsabilidades "domésticas" ao garantir que certa força intelectual pudesse se recolher e com mais nada se preocupar, enquanto escrevem.

Voltando ao "embate" aqui elencado entre os críticos e autores brasileiros, os questionamentos de Diniz parecem se valer da perspectiva de que retornar à certa "forma tradicional" de narrativa (o romance) para descrição das agruras de um Brasil fora do circuito citadino já é repetitivo e desgastado, além de sugerir, a partir de sua leitura de *Salvar o fogo*, que o apontamento da agrura colonial como racialmente interessado e beneficiador de pessoas brancas (Ahmed, 2011) é, no mínimo, uma vilanização, criação de "monstros malvados" a quem se deveria olhar com certa repulsa e bom-mocismo. A redução de tais apontamentos pela crítica não parece se justificar fora de um circuito a possivelmente ressaltar a própria vontade (de pessoas brancas) de não discutir a permanência de questões antigas na atualidade, buscando, com a repulsa ao debate e baseadas em certo bom-mocismo branco, sugerir algo que não muito dificilmente poderia ser entendido como uma defesa de ali estar acontecendo algo como preconceito reverso.

Para demonstrar, de certa forma, o estabelecido até aqui, recorro, por fim, a ponderações de Antonio Candido, em torno da escola do Regionalismo, para identificar, lá, pontos que, com o passar do tempo, tomando o escrito como prolegômeno, recrudesceram-se em regimes de certeza que, ao serem "desafiados" ou tirados de seu local privilegiado de ditame da verdade universalizada, expõe, como no caso recente de Vieira Jr., a junção entre fenomenologia, hermenêutica, branquitude e violência epistêmica.

Fundamentos Melancólicos de Uma Branca História (Considerações Finais)

Em "A literatura e a formação do homem" (1972/1999) Antonio Candido estabelece os primeiros passos para se pensar o que viria a ser um dos discursos mais conhecidos do crítico, "O direito à literatura" (1988/2011), ainda que o mesmo seja, talvez, mais citado do que propriamente lido. Afirmando isso com certa titubância pelo a ser desenvolvido logo a seguir: a noção apriorística da teoria candidiana segundo a qual a crítica tem como função estabelecer valor a obras,¹¹ pendendo para o elogio irrestrito a critérios "universalistas" a serem, majoritariamente, reconhecidos a partir de um centro, a Europa e, mais especificamente, a França, a Inglaterra e, por raras vezes, a Itália e a Alemanha. Defensor de que a literatura tem "função humanizadora", vemos a seguinte elaboração em torno do Regionalismo:¹²

[...] uma busca do *tipicamente brasileiro* através das formas de encontro, surgidas do contacto entre o europeu e o meio americano. Ao mesmo tempo documentário e idealizador, forneceu elementos para a auto-identificação do homem brasileiro e também para uma série de projeções ideais. [...]

Ele existiu, existe e existirá enquanto houver condições como as do subdesenvolvimento, que forçam o escritor a focalizar como tema as culturas rústicas mais ou menos à margem da cultura urbana. O que acontece é que ele se vai modificando e adaptando, superando as formas mais grosseiras até dar a impressão de que se dissolveu na generalidade dos temas universais, como é normal em toda obra bem feita. E pode mesmo chegar à etapa onde os temas rurais são tratados com um requinte que em geral só é dispensado aos temas urbanos, como é o caso de Guimarães Rosa, a cujo propósito seria cabível falar num super-regionalismo. Mas ainda aí estamos diante de uma variedade da malsinada [i.e.: condenada] corrente (Candido, 1999, p. 88, grifos do autor)

¹¹ Postulado desde, ao menos, o segundo prefácio de *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos (1750-1880)*.

¹² Os antecedentes eram descritos da seguinte forma: "O Arcadismo, no século XVIII, foi uma espécie de identificação com o mundo europeu através de seu homem rústico idealizado na tradição clássica. O Indianismo, já no século XIX, foi uma identificação com o mundo não-europeu, pela busca de um homem rústico americano igualmente idealizado." (Candido, 1999, p. 86)

A literatura, nessa altura, ainda sem definir se sempre toda a instituição, ou se, ao menos, somente parte da escola regionalista, tem como função a humanização de figuras consideradas fora dos regimes universais de humanidade. Sendo a obra literária capaz de humanizar, entende-se a mesma dentro de um paradoxo possível a, mediante o fato de ela dar ordem e sistematizar a fantasia, poder-se perceber nela que

a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, — pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. [...]

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (Candido, 1999, p. 84-85, grifos do autor).

Se ainda se considera possível questionar, afinal, para qual lado está o domínio da humanização, depois de diferenciar as obras de dois regionalistas, Simões Lopes Neto e Coelho Neto, é de Candido a postulação perante a qual somente o primeiro, e não o segundo, de fato tem uma obra considerada não só adequada, mas almejável e digna de entrada na historiografia literária por oferecer

uma solução linguística adequada; e dependendo dela é que o Regionalismo pode ter um sentido humanizador ou um sentido reificador. Dito de outro modo: pode funcionar como representação humanizada ou como representação desumanizada do homem das culturas rurais. [...] Esta mediação (nunca usada por Coelho Neto, encastelado numa terceira pessoa alheia ao mundo ficcional, que hipertrofia o ângulo do narrador culto)¹³ atenua ao máximo o hiato entre criador e criatura, dissolvendo de certo modo o homem culto no homem rústico. Este deixa de ser um ente separado e estranho, que o

¹³ Coelho Neto não só é considerado um autor ruim para a escola regionalista, mas também alguém a ser visto como um exemplo que precisa ser corrigido, quando se dedica a escrever a fala do subalterno. Candido chega a propor, em determinado ponto, correções à obra literária de Coelho Neto analisada, sendo suas sugestões a seguinte: “[...] o lógico seria (levando o critério adotado até às últimas consequências), que a escrita se apresentasse assim: — Não vô? ocê sabi? pois mió. Dácá mai zuma dirrubada aí módiu friu, genti. Unduch vaqueiruch passôlhocópo i Mandovi bebeu com gôchto, chticando a língua pra lambê ruch bigodich etc.” (Candido, 1999, p. 88) O que se observa é a narração de um cenário no qual a distância entre narrador culto/falante nativo precisaria ser marcada, de certa forma, a impor na literatura uma caricaturização aquém e além dos regimes e ditames da literatura “canônica”, culta, não o contrário, como aparentemente poderia sugerir a citação acima. Digo isso pois, ao sugerir a possibilidade de diluir o culto no iletrado, o primitivo no civilizado (termos muitas vezes usados por Candido para descrever o subdesenvolvimento como bolsões de atraso), tende a gerar, como correlato, a possibilidade de manter como salvaguarda a necessidade de fazer com que a literatura culta seja o parâmetro, não que a mesma se torne “inclusiva”. Ao sugerir a obrigação de diluir um no outro, pode se notar a chance de que, nesse mesmo movimento de síntese, seja o subalterno mesmo apagado, sem ser levado realmente em consideração, por ser “obrigado” a ser representado da forma como um homem culto faria. Para maiores aproximações em torno disso, ver Anita M. R. de Moraes, *Contornos humanos: primitivos, rústicos e civilizados em Antonio Candido*. Recife: Cepe Editora, 2023.

homem culto contempla, para tornar-se um homem realmente humano, cujo contacto humaniza o leitor (Candido, 1999, p. 88-89).

Os postulados candidianos podem ser, sem exceção, vistos em Diniz, não da mesma forma, muito menos no mesmo tom. Se o projeto candidiano lida com as mesmas condenações à representação do subalterno (certo uso da linguagem, certa forma de representar subalternizados e o próprio discurso indireto), ali se concentram, na economia do método do autor uspiano, formulações que, com a passagem do tempo e a mudança de perspectiva, parecem revelar já recrudescimentos dessa mesma maneira de olhar para o outro sempre como particularizado.

Se a dialética candidiana não lida com o Eu e o Outro, mas com o Eu e o Mesmo (Arantes, 2021), o método dicotômico estabelecido pelo autor só pode ser entendido como uma supressão da diferença para transformar o subalterno em conteúdo relevante na entrada do eterno jardim das musas da Filosofia, a literatura canônica, "erudita", humanizadora, sendo a derivação desse próprio movimento o entendimento pelo qual o Outro, quando representado por formas "regionais", "menores", estará sendo visto em detrimento de outras formas, tidas como provisórias, exatamente por não se encaixarem no modelo previamente entendido como bom de Candido. A consequência máxima, ao beirar o determinismo econômico-cultural, pode levar ao entendimento no qual os humanos representados por formas "menores", "regionais", subdesenvolvidas, são rústicos, menos humanos (cf. Moraes, 2023) que aqueles a serem representados pela literatura "universal", "canônica", europeia, branca.

Se nessa versão de crítica literária que, antes do juízo, estabelece de antemão a base do parâmetro como um cerceamento do que deve ser a literatura, para que a mesma seja posteriormente creditada como boa ou não, de valor ou não, o Eu cuja primazia se estabelece a fonte do juízo é também o determinante da política supremacista. Ou seja, se o Eu emanador da universalidade do valor a ser experimentada no mundo é o signo do homem, branco, cisheterossexual, precisa, mesmo dentro do embate com o Outro, reconhecer *em si* algo do Outro a colocá-lo como o Mesmo, não mais em um regime de alteridade, só se obtém da formulação um certo elogio ao qual não se torna necessário um sair de si, de sua própria maneira de ser e estar no mundo, mas somente de acomodar qualquer outra demanda de acordo com seu próprio vocabulário, sem tensioná-lo, questioná-lo, encontrar nele furos e diferenciações a, quem sabe, questionar não só o

futuro, mas o próprio passado a determinar como primazia do juízo de valor as próprias bases de tal Eu.

O Regionalismo, portanto, não poderia ser entendido como parte da construção literária-nacional como tão representativa quanto períodos anteriores, exatamente por se dedicar a pensar e narrar problemas, para o molde candidano, menores, restritos, que, vistos de outra forma, colocariam em questão seus próprios moldes teóricos, fato que, quiçá, não chegaria a ser imaginado pelo próprio crítico ao colocar na certeza de que sua teoria carece de discussão. A resposta de Candido se torna, ao que alguns chamarão de método dialético (Arantes, 2021), uma tentativa de assimilação pelo aniquilamento da diferença: é necessário cortar a separação entre cultos e rústicos a partir da inclusão do segundo no primeiro, retirando daquele tudo a diferenciá-lo deste, tornando-o, por consequência, o Mesmo do Eu. Essa perspectiva, logo, beira o etnocídio (Moraes, 2023), a tentar sugerir que bolsões de atraso, como Candido interpreta a zona rural, o sertão e até mesmo cidades a não serem o Rio de Janeiro e São Paulo, só podem deixar de ser assim se passarem a se assemelhar com a cidade europeia cosmopolita¹⁴:

Candido trata o regionalismo como algo que "ainda" é justificável, "enquanto" o quadro do subdesenvolvimento persistir; em sociedades mais avançadas, seria um "anacronismo". O desenvolvimento coincide, assim, com o predomínio da vida urbana; o subdesenvolvimento, com suas margens (incluindo "situações e lugares do negro"). É evidente que aquele que resta à margem, que é deixado à margem, é o colonizado (indígena ou africano) e seu descendente. Certa elite letrada empenhada na construção de uma sociedade mais avançada e justa deverá trabalhar pela sua integração, entenda-se, por meio da difusão da chamada cultura erudita (nesse sentido, é de se destacar o comentário de Candido, em "O direito à literatura", acerca dos esforços de Mário de Andrade à frente do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo). A heterogeneidade cultural surge, assim, associada à permanência de bolsões de atraso, ou seja, como a outra face da desigualdade social. Certamente, tal associação entre diferença cultural e pobreza supõe [...] premissas do evolucionismo cultural (Moraes, 2023, p. 61)

Isso, no entanto, só acontece a partir do momento no qual o Outro-diferente já está presente e não é mais representado como parte do Mesmo, ou até um espelho afastado do molde universalista, como o "escravo sequestrado" da narrativa em *Memórias de um Sargento de Milícias* (Candido, 2023b). É a tentativa de barrar a própria presença de quem já está ali que se cria um novo modelo, não para encaixe, mas para diferenciação, no esquema metafísico da presença, do eu-universalizado da literatura "canônica" para o

¹⁴ Caso contrário, de forma a beirar o determinismo, tanto os espaços, quanto aqueles a ali estarem, por não serem moldados ou moldáveis ao estabelecido pelo crítico como correto, passam a ser considerados como atrasados, menores, desumanizados.

outro-particularista da literatura "regional", específica, "identitária", e, a partir do momento no qual tal termo é cunhado e aplicado, só se pode criar, a partir dali, dessa origem fantasiosa, mais diferença, mais traços, mais restos a serem escondidos pela escrita da Historiografia como palimpsesto da exclusão da diferença (Derrida 2013; Spivak, 2014)¹⁵.

E, assim, novas incursões sobre a pretensa (não) humanidade de outros humanos que não homens, brancos, cisheterossexuais, se dão, na Historiografia, já sobredeterminadas por outras incursões anteriores. Se, depois da representação reificadora-humanizante do Regionalismo, já vimos aqui, também, o exemplo de Carolina M. de Jesus, assim como também poderíamos citar as tensões em torno do racismo de Monteiro Lobato (Natali, 2020), ao chegarmos no exemplo de Vieira Jr., quais são as possíveis chaves interpretativas que poderíamos sugerir, a partir daqui, para também não só uma mudança nos termos, mas no tom e na própria configuração do a ser possivelmente entendido como a construção de uma Historiografia do porvir, tendo como noção também certas outras chances e formas a surgirem, sempre entendendo a desconstrução como uma abertura para outras noções de futuro já no presente?

A discussão em torno das figuras de quem são os humanos em *Candido* nos mostra, por exemplo, que o próprio termo "humano" e suas derivações (humanização, humanismo, etc.), já se encontram em uma limitação a ser suplementada por outras questões demarcadas pela própria noção do que é e de quem podem ser tais humanos¹⁶. Se o *apartheid* é também uma demonstração dos limites do humanismo, a serem obrigatoriamente tensionados para que a história não se repita e se entendam todas as causas e consequências de dominações racistas, advindas de certa parte da Europa nos exercícios de colonização e criação de aparatos jurídicos capazes de legalizar a segregação e determinação da não humanidade de uns perante outros (Derrida, 1985), outras formas de tensão são ainda hoje percebidas, em discussões, por exemplo, em torno da misoginia (Manne, 2016), a serem, de certa forma, englobadas por uma outra camada que se bifurca e diferencia, de uma mesma base, para diversos problemas, a melancolia branca (Manne, 2018).

¹⁵ Eis, por exemplo, que depois da criação e "aclimatação" do subalterno representado como menor no Regionalismo, é necessário criar o "Super-Regionalismo", "Supra-Regionalismo", entre outras variações dos termos, quando *Candido* se depara, por exemplo, com Guimarães Rosa (*Candido*, 2011).

¹⁶ Ver, por exemplo, a própria caracterização da antinegitude como marcação para o surgimento do que pode vir a ser a categoria do humano, trocando o próprio paradigma de humanos e não humanos para negros e não negros, tendo em mente a baliza a partir da figura do escravizado, em *Afropessimismo*, de Frank B. Wilderson III (2021).

Se a melancolia, como entendida em termos psicanalíticos, é o conceito a ser aproximado aqui para determinar a construção da crítica literária do valor, se tensiona em uma negativa ao exercício do fim do luto, sem que o trabalho em si tenha a conclusão possível, ao realizar as etapas necessárias para que a dor infligida no sujeito tenha sua elaboração pela fala e escuta no consultório (cf. Freud, 2010), fica assim, ao menos apresentado, o possível problema a juntar a fenomenologia da branquitude, a crítica do valor e as tensões criadas pelo seu próprio aparelho teórico.

Ao não permitir o dissenso como ferramenta de revisão da própria maneira pela qual se entende o campo, a teoria e crítica literária cuja função é atribuir juízo e qualidade, mediante padrões permeados por critérios de uma instituição cravada em questões de distinção racial, o universal da teoria literária se encontrará, de certa forma, estanque neste movimento melancólico, por estar frente a frente com seus Outros, que tensionam seus modelos teóricos fechados em torno do centro ocidental (a Europa, a figura do homem, branco, cisheterossexual), cuja devolutiva é um desejo de conservação através da pretensa assimilação, ao tentar transformar o Outro no Mesmo e, assim, subsumindo a própria questão da diferença.

Se exercícios recentes, ou nem tanto, como desde o próprio projeto enunciado de Carolina M. de Jesus, demonstram a não aceitação dessa tentativa de assimilação, uma teoria literária que não se questione e não se abra exatamente para uma realocação semântica de seus próprios pilares, terá como consequência essa mesma estratégia melancólica de, a cada vez de forma mais virulenta, rechaçar produções cujo cerne seja o exato desafio do Outro perante o Eu: o entendimento de que nem toda caixa, nem toda categoria, é obrigatoriamente subsumível ou, ao menos, de que a obrigatoriedade da demonstração da categorização envolve, necessariamente, violência, nem sempre somente epistêmica, como se, todavia, essa significação fosse menor.

Encerro este texto, mais uma vez, citando Derrida, em torno do futuro da pintura, de seu grito silencioso, frente ao *apartheid*, e sua mensagem como a última palavra do racismo, esperando, talvez, que tal exercício aqui feito, como uma tentativa de caracterizar a crítica literária do valor como uma teoria da branquitude em Teoria Literária, possa ser também mais um traço, para que se repense a base, evitando a propagação da violência como ricochete de tentativa de assimilação. Nas palavras de Derrida:

Além de um continente cujos limites eles apontam, cercando ou atravessando-o, as pinturas olham e gritam, em silêncio. E o silêncio delas é justo.

Um discurso mais uma vez nos obrigaria a levar em conta os estados atuais de força e direito. Isso desenharia contratos, dialetizaria-se, deixaria-se reapropriar novamente. Este silêncio clama incondicionalmente; vigia o que não é, o que ainda não é e a chance de ainda se lembrar de algum fiel dia (Derrida, 1985, p. 299; tradução nossa).

Referências

- Ahmed, S. (2007). Phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), 149-168.
- Ahmed, S. (2011). Problematic Proximities: Or Why Critiques of Gay Imperialism Matter. *Feminist L. Studies*, 19, 119-132.
- Alcides, S. (2023). *Armadilha para Antonio Candido* [Podcast]. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/3SNNC8RCvSzsSMiTUEVQ1Z?si=29a709e24e324a89>
- Arantes, P. E. (2021). *Sentimento da dialética na experiência intelectual brasileira: Dialética e dualidade segundo Antonio Candido e Roberto Schwarz*.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Canarinos, A. K. (2023). A viagem das ideias ao Brasil e o regionalismo de "Torto Arado". *Remate de Males*, 43, 42–156.
- Candido, A. (1999). A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, núm. esp., 81-90.
- Candido, A. (2011). *Vários escritos*. Ouro Sobre Azul.
- Candido, A. (2023a). *Formação da Literatura Brasileira: Momentos decisivos (1750-1880)*. Todavia.
- Candido, A. (2023b). *O discurso e a cidade*. Todavia.
- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 8(1), 607-630.
- Cunha, M. C., & Castro, E. V. (1985). Vingança e temporalidade: os Tupinambá. *Journal de la Société des Américanistes*, 71, 191-208.
- Derrida, J. (1984). Of an Apocalyptic Tone Recently Adopted in Philosophy. *Oxford Literary Review*, 6(2), 3-37.
- Derrida, J. (1985). Racism's Last Word. *Critical Inquiry*, 12(1), 290-299.
- Derrida, J. (2013). *Gramatologia*, (M. Schnaiderman & R. J. Ribeiro, Trad.). Perspectiva.
- Diniz, L. G. (2023, abril). Espírito do tempo, *Quatro Cinco Um*, (n.p.).
- Freud, S. (2010). *Freud (1914-1916) - Obras completas volume 12: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos*, (P. C. Souza, Trad.). Companhia das Letras.
- Manne, K. (2016). Humanism: A critique. *Social Theory and Practice*, 42(2), 389-415.
- Manne, K. (2018). Melancholy Whiteness (or, Shame-Faced in Shadows). *Philosophy and Phenomenological Research*, 96(1), 233-242.

Moraes, A. M. R. (2023). *Contornos humanos: Primitivos, rústicos e civilizados em Antonio Candido*. Cepe Editora.

Moraes, F. (2021, fevereiro). Sobre a minha avó, 'Torto Arado' e uma língua apunhalada, *The Intercept*, (n.p.).

Natali, M. (2020). *A literatura em questão*. Editora da Unicamp.

Sousa, F. S. (2019, março 25). *Literatura Inteira — Lima Barreto e Carolina Maria de Jesus* [Vídeo]. YouTube. www.youtube.com/watch?v=5VFsRunLuxg

Spivak, G. C. (2003). *Death of a Discipline*. Columbia University Press.

Spivak, G. C. (2014). *Pode o subalterno falar?*, (S. R. G. Almeida, M. P. Feitosa & A. P. Feitosa, Trad.). Editora UFMG.

Timerman, Natalia. (2023, setembro). Mieke Kawakami, o corpo feminino e o espaço da mulher, *Quatro Cinco Um*, (n.p.).

Vieira Jr., I. (2023a). *Salvar o fogo*. *Atualmente*.

Vieira Jr., I. (2023b, maio). Vini Jr. ensina que devemos erguer a cabeça e ir até o fim contra o racismo, *Folha de S. Paulo* (n.p.).

Wilderson III, F. B. (2021) *Afropessimismo*, (R. W. Galindo & R. C. de Freitas, Trad.). *Atualmente*.

 <https://doi.org/10.29327/2206789.20.35-3>

PASSANDO A BOIADA: REPRESENTAÇÕES DO DISCURSO ECOLÓGICO SOBRE O BRASIL

© Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Tomando como pressupostos teóricos e metodológicos a Análise do Discurso Crítica, neste artigo analisamos manchetes de agências de notícias, jornais e revistas de repercussão internacional, publicadas nos Estados Unidos, que abordam o discurso ecológico do/sobre o Brasil durante a gestão do governo Jair Bolsonaro (2019 a 2022) à presidência da república. A análise teve como objetivo identificar elementos lexicais, construções sintáticas, figuras de linguagem e aspectos semânticos que se constituíssem em representações discursivas sobre o Brasil e, conseqüentemente, revelassem práticas discursivas e sociais dos atores sociais que se inscrevem nas manchetes. Como resultados, pudemos concluir que as representações sobre o Brasil no que se referem às políticas ecológicas e/ou ambientais do governo Bolsonaro foram majoritariamente negativas, o que representavam as práticas sociodiscursivas do governo em geral e do próprio presidente da república em particular.

Palavras-chave: discurso ecológico, manchetes de notícias, governo Bolsonaro

¹Adelino Pereira dos Santos · ²Aleffe Silva Araújo

¹ Doutorado em Letras, Universidade Federal da Bahia

Docente, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil

² Graduação em Letras, Universidade do Estado da Bahia

Docente, Centro de Cultura Anglo Americana, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-9920-3649> · <https://orcid.org/0009-0002-7777-1973>
 adesantos@uneb.br · aleffe.araujo@outlook.com

Recebido em 25/09/2023

Aceito em 26/01/2024

Publicado em 29/02/2024



Abstract: Taking Critical Discourse Analysis as theoretical and methodological assumptions, in this article we analyse headlines from news agencies, newspapers and magazines of international repercussion, published in the United States, which address the ecological discourse of/about Brazil during the administration of Jair Bolsonaro (2019 to 2022) to the presidency of the republic. The analysis aimed to identify lexical elements, syntactic constructions, figures of speech and semantic aspects that would constitute discursive representations about Brazil and, consequently, reveal discursive and social practices of the social actors that appear in the headlines. As a result, we were able to conclude that the representations about Brazil regarding the ecological and/or environmental policies of Bolsonaro's government were mostly negative, which represented the socio-discursive practices of the government in general and of the President in particular.

Keywords: ecological discourse, news headlines, Bolsonaro's government

À Guisa de Introdução

O discurso ecológico ganha, cada vez mais, proeminência nas diversas discussões em diferentes áreas, principalmente na arena política e, conseqüentemente, no relacionamento entre os países. O Brasil ocupa uma posição privilegiada no que concerne a questões ecológicas porque é um país central em quaisquer discussões que envolvam o equilíbrio do meio ambiente no planeta Terra, por sua biodiversidade ímpar entre as nações.

A preocupação com o meio ambiente no Brasil e no exterior perpassa diversas representações do discurso ecológico porque há uma gama de interesses econômicos, humanos, políticos, geopolíticos, entre outros, na proteção do meio ambiente e na manutenção do equilíbrio do ecossistema, pois diante do uso exploratório pelos seres humanos e por um sistema econômico que busca o crescimento e o lucro contínuos acima de tudo, os recursos naturais estão cada vez mais escassos e as disputas sobre eles serão, gradualmente, mais intensas.

Essa realidade já se faz presente em diversas regiões do mundo e o Brasil está, paulatinamente, sendo cobrado em diferentes frentes no que diz respeito às questões ambientais. Diante disso, os brasileiros e todos aqueles preocupados com a sobrevivência do ser humano no planeta Terra precisam estar atentos para os “ecos” presentes nos discursos que se apresentam como ecológicos, pois esses discursos não são homogêneos. O movimento ecológico é diverso e utiliza-se de diferentes enfoques.

Por conseguinte, o público em geral, que está cada vez mais se conscientizando da importância da preservação do meio ambiente, pode ficar atordoado com os enfoques desse movimento e não compreender bem os múltiplos interesses subjacentes ao discurso

ecológico. Dessa forma, o trabalho de pesquisa que apresentamos neste artigo teve por objetivo analisar elementos lexicais, construções sintáticas, figuras de linguagem e aspectos semânticos de manchetes de notícias publicadas na imprensa dos Estados Unidos, que versavam sobre questões ambientais e/ou ecológicas do Brasil durante a gestão do presidente Jair Bolsonaro (2019 a 2022), a fim de identificar representações sobre o Brasil através das práticas discursivas dos diferentes atores sociais que se instituem nas manchetes.

A maior parte do texto deste artigo foi primeiramente apresentado como trabalho de conclusão do curso de graduação em Letras: Língua Inglesa e Literaturas de um de seus autores, elaborado no âmbito do projeto *Gêneros textuais e práticas discursivas para a sala de aula*, de complementação docente às atividades de dedicação exclusiva à Universidade do Estado da Bahia. Em termos metodológicos, direcionamo-nos pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso Crítica, para os procedimentos de análise. A seleção das notícias foi feita pelo mecanismo de busca da plataforma Google, a partir da seguinte fórmula: site: websitename.com [topic/keywords], tendo como critério principal a seleção de agências de notícias, jornais e revistas de grande repercussão internacional, em língua inglesa.

O Que é o Discurso Ecológico?

A Ecologia e, conseqüentemente, o discurso ecológico são uma temática central nas discussões atuais, pois as questões ambientais e climáticas estão, cada vez mais, afetando os seres habitantes no planeta e o próprio planeta Terra. Esse discurso apresenta mudanças, alterações e modulações ao longo do tempo e dos usos, dependendo de qual perspectiva ele está embasado.

A Ecologia se estabeleceu enquanto campo de conhecimento científico em 1866, após a proposição do biólogo alemão Ernest Haeckel em seu livro *Morfologia geral dos organismos*. A palavra ecologia significa “ciência da casa” e essa ciência teria a função de “[...] estudar as relações entre as espécies animais e o seu ambiente orgânico e inorgânico” (Lago & Pádua, 1984). Esse conceito, a princípio, puramente, biológico, tornou-se mais aprimorado ao acoplar-se a diferentes áreas do conhecimento como sociologia, economia (“ordenação da casa”), política, agronomia, urbanismo etc.

Antônio Lago e José Augusto Pádua (1984) dividem as fases da ecologia e, conseqüentemente, do movimento ecológico, em quatro. A ecologia natural, a ecologia social, o conservacionismo e o ecologismo. Através das bases de Haeckel, desenvolvidas no século XIX, o conceito foi posteriormente aprimorado por cientistas no século XX e o primeiro ramo da ecologia começou a se desenvolver.

A ecologia natural é “[...] a área do pensamento ecológico que se dedica a estudar o funcionamento dos sistemas naturais (florestas, oceanos etc.), procurando entender as leis que regem a dinâmica de vida da natureza” (Lago & Pádua, 1984). Esse estudo dos mecanismos da natureza preocupava-se apenas com os aspectos biológicos, deixando de lado os aspectos sociológicos que impactam no biológico, pois o homem, muitas vezes, interfere bruscamente na natureza, desequilibrando a homeostase do ecossistema.

A ecologia natural, portanto, estuda o funcionamento da natureza e “[...] revela que os elementos da natureza não existem isolados uns dos outros, mas sim tendem a se combinar em sistemas complexos, estabelecidos a partir de uma série de relacionamentos físicos e biológicos” (Lago & Pádua, 1984). Ou seja, mostra a integração entre os diversos elementos e seres habitantes em determinado ecossistema e, conseqüentemente, na ecosfera.

Contudo, o ser humano e seus impactos na natureza não eram estudados pela ecologia natural. A relação entre natureza e ser humano, que impactava o ambiente cada vez mais, precisava de um estudo mais acurado. É a partir dessa necessidade que surgiu, na década de 1960, a ecologia social, pois esse ramo da ecologia “[...] não nasceu da cabeça de alguns iluminados, mas sim das próprias contradições reais engendradas pela sociedade urbano-industrial” (Lago & Pádua, 1984). A degradação e o desequilíbrio do meio ambiente estavam atingindo níveis alarmantes e, para além do estudo, entendimento e compreensão dessas questões, suas gravidades e suas conseqüências estavam se delineando.

A ecologia social, portanto, aborda “[...] os múltiplos aspectos da relação entre os homens e o meio ambiente, especialmente a forma pela qual a ação humana costuma incidir destrutivamente sobre natureza” (Lago & Pádua, 1984). Essas relações entre homem e meio ambiente e os impactos da ação humana precisam ser analisadas com cuidado porque não podemos somente individualizar o problema, desconsiderando o sistema de produção em que estamos inseridos. Essa falta de cuidado, intencional ou não, pode nos levar a uma representação do discurso ecológico denominada ecofascismo.

Outro ramo da ecologia é o conservacionismo. A percepção da destrutividade da ação humana e a conseqüente degradação do meio ambiente tornaram impositivas a necessidade de se criar um “[...] conjunto das ideias e estratégias de ação voltadas para a luta em favor da conservação da natureza e da preservação dos recursos naturais” (Lago & Pádua, 1984). O conservacionismo busca sanar essa necessidade de conservação da natureza e apresenta-se como “[...] a luta pela conservação do ambiente natural, ou de partes e aspectos dele, contra as pressões destrutivas das sociedades humanas” (Lago & Pádua, 1984).

Desde o século XIX, já era possível encontrar iniciativas nessa perspectiva, porém, no século XX é que há uma intensificação desse movimento. No antigo Império Russo e na antiga União Soviética, por exemplo, já se encontravam unidades de conservação. No Brasil também havia e, atualmente, há várias unidades de conservação, de proteção ambiental e de proteção às populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas dentro do território brasileiro. Apesar de ser uma ação importante e meritória, pesquisadores alertam que só a conservação pode não ser mais suficiente para amenizar a destruição da natureza porque já não atende às urgências advindas das questões ambientais.

A utilização desenfreada da natureza como recurso infinito já está ocasionando graves conseqüências que são perceptíveis para a maioria das pessoas, especialmente em áreas mais social e ambientalmente vulneráveis. Sendo assim, além de desenvolver medidas de conservação, são necessárias medidas que busquem a reparação, restauração e regeneração porque já estamos próximos e, segundo estudos mais recentes, já passamos de pontos reversíveis. Logo, as conseqüências são imprevisíveis.

Assim sendo, projetos que buscam uma abordagem integral dessas questões são necessários e, com isso, o ramo do pensamento ecológico chamado ecologismo “[...] vem se constituindo como um projeto político de transformação social, calcado em princípios ecológicos e no ideal de uma sociedade não opressiva e comunitária” (Lago & Pádua, 1984). Segundo ainda esses autores, o ecologismo não busca somente a defesa da natureza e sua conservação, mas objetiva uma abordagem integral, passando pelo questionamento do sistema social.

Esse projeto busca a transformação social, a alteração do *status quo*, pois entende que a permanência desse sistema de produção desenfreado, ideologia do crescimento infinito e lucro acima de tudo, levarão à destruição das condições que permitiram e permitem a sobrevivência dos seres que compõem todos os ecossistemas do planeta

Terra. O projeto ecologista “não se preocupa apenas em garantir a sobrevivência da espécie humana, mas sim em garantir essa sobrevivência pela construção de formas sociais e culturais que permitam a existência de uma sociedade não opressiva, igualitária, fraterna e libertária (Lago & Pádua, 1984).

Para esse projeto político de transformação social, percebe-se a necessidade de revolucionar as formas de produção e, conseqüentemente, a relação homem e natureza, além das relações entre os diferentes países. É necessário pensar em questões nada ingênuas como imperialismo (em suas diversas facetas, incluindo o ecológico), poder político, capacidade de operar essas transformações, que desagradará a muitos, para esses projetos não se tornarem somente idealismos abstratos e desconectados da realidade material.

Esse projeto ecologista, apresentado por Antônio Lago e José Augusto Pádua em 1984, apresenta-se hoje de diferentes maneiras, inclusive com perspectivas ainda mais abrangentes e integrais que buscam trazer ao debate conceitos como poder político, dependência e desenvolvimento e as reais possibilidades de estabelecimento de projetos alternativos de sociedades. Por isso, é preciso saber discernir as intertextualidades e interdiscursividades no/do discurso ecológico porque esse discurso acopla e perpassa diferentes áreas do conhecimento (Ciências Biológicas, Exatas, Humanas e Sociais), além de muitas ideologias, plataformas e projetos políticos diferentes.

Algumas das representações desse discurso não buscam uma sociedade da forma apresentada pelo exemplo de ecologismo acima mencionado, portanto, apesar de os autores defenderem um projeto ecologista com os princípios mencionados acima, a defesa ecológica e/ou ambiental não está, necessariamente, restrita aos apelos humanistas do ecologismo que eles vislumbraram. Ou seja, da mesma forma que, como já dito, o discurso ecológico nem sempre se apresenta sob essa nomenclatura, o discurso ecológico nem sempre está prioritariamente preocupado com o ecológico, como poderemos comprovar pelos resultados das análises apresentadas neste trabalho.

Entretanto, antes de deter-nos nas diferentes interdiscursividades do discurso ecológico, é importante definir o discurso ecológico para o escopo desta pesquisa. Buscamos trazer uma historicização do desenvolvimento da Ecologia, na perspectiva de Lago e Pádua (1984), e seus respectivos discursos “oficiais”, sem considerar, de forma explícita, as interdiscursividades, pois a Ecologia Social e o Ecologismo, principalmente, já deixam vestígios dessas interdiscursividades. Mais adiante algumas intertextualidades e

interdiscursividades desse discurso serão pormenorizadas, durante o processo de análise das manchetes.

O discurso, para Fairclough (2016), é uma “[...] forma de prática social [...]” e não individual ou “[...] reflexo de variáveis situacionais [...]”. Portanto, para o autor, o discurso é tanto “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros [...]” quanto “[...] um modo de representação” (Fairclough, 2016). Ressalta-se que, para Fairclough (*apud* Oliveira, 2013), o discurso possui uma conceituação mais ampla como uma representação multimodal de aspectos linguísticos, não linguísticos, semióticos, imagéticos, gesticulações, entre outros, e discurso como uma representação restrita de formas particulares de prática social.

Fairclough (2016) considera uma relação dialética entre discurso e a prática social e entre prática social e estrutura social, sendo a estrutura social “[...] tanto uma condição como um efeito [...]” da prática social. A estrutura social restringe e molda o discurso, discursiva e não discursivamente, e, conseqüentemente, a prática social. Porém, não é de forma determinista, mas dialética. Portanto, as práticas sociais dos diferentes atores sociais envolvidos no movimento ecológico moldam os diferentes discursos ecológicos, isto é, as diferentes representações particulares utilizadas por esses atores.

Na significação dual do termo “discurso”, o que interessa, neste momento, é a concepção restrita, particular de discurso. No caso, as representações do discurso ecológico, as práticas discursivas e sociais dos indivíduos, instituições, organizações, entre outros, envolvidos nos processos produtivos desses discursos. Entretanto, o discurso ecológico, de uma forma mais ampla, é “[...] um modo de ação, uma forma que as pessoas podem agir sobre o mundo [...]” (Fairclough, 2016), ou seja, o discurso ecológico é uma forma de as pessoas agirem (ou não) sobre os aspectos que impactam e desequilibram a relação ser humano e natureza, buscando, em suas práticas sociais, agir para mitigar (ou disfarçar) os efeitos provenientes dessa interação iníqua.

Embasando-nos na abordagem faircloughiana, portanto, entendemos o discurso ecológico, a partir deste ponto, como uma representação particular. Ou seja, compreendemos as representações particulares do discurso ecológico como discursos ecológicos, isto é, as representações que esse discurso abrange. Primeiro, consideramos o discurso ecológico “bruto”, *hard Science*, como uma representação particular do discurso “técnico-científico”, pois, como apresentado, as Ciências Biológicas tiveram uma preponderância no desenvolvimento da Ecologia. Contudo, quando mencionamos o

discurso “técnico-científico”, não desconsideramos os saberes populares e/ou tradicionais de uma “ciência popular”. Por mais que essa “ciência popular” não goze do prestígio (embora as resistências estejam diminuindo) do discurso “técnico-científico” oficial, tanto o discurso “técnico-científico” quanto o “científico-popular”, muitas vezes, estão associados intertextualmente e interdiscursivamente a outros discursos particulares do campo religioso, político, social, econômico etc.

Segundo, o discurso ecológico, em sua representação “técnico-científica”, é uma das bases principais e, portanto, está de forma intertextual, manifesta e/ou constitutivamente, presente nas outras representações do discurso ecológico. Esse discurso quando evocado nos diferentes domínios como o Político, Religioso, Legal, Empresarial, entre outros, é constituído, intertextual e interdiscursivamente, pelo gênero situado, que é “[...] um tipo de linguagem usado na performance de uma prática social particular” técnico-científico (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Portanto, os diversos atores em diferentes domínios que evocam o discurso ecológico, sejam eles especializados ou não, direta ou indiretamente, utilizam-se da literatura “técnico-científica” e/ou “científico-popular” sobre as questões ambientais e/ou ecológicas.

Terceiro, o que diferenciara as representações do discurso ecológico desses atores é a prática discursiva e social. A estrutura social em que estão inseridos, a classe social, o nível instrucional e de consciência dos indivíduos irão moldar e restringir (ou não) as representações do discurso ecológico que encampam. Os diferentes atores sociais em diversos domínios se utilizam, para uma maior credibilidade, da *hard Science* para embasar suas representações particulares. Por conseguinte, uma representação particular do discurso ecológico pode abarcar outros discursos e, conseqüentemente, engendrar outras representações. As representações particulares desse discurso, por exemplo, “técnico-científica” e “científico-popular” podem ser chamadas de sub-representações, pois essas sub-representações que em vários momentos também chamaremos de representação do discurso ecológico, de forma mais geral, fundamentam outras sub-representações discursivas que já encampam as Ciências Humanas e Sociais como a política, a economia, a sociologia etc.

A representação “técnico-científica” é, muitas vezes, tida como “isenta” de valores. Enquanto as representações que encampam as Ciências Humanas e Sociais são tidas como “ideologizadas” e “não isentas”. As ciências, de um modo geral, não estão imunes aos jogos de poder, às disputas ideológicas e às mudanças discursivas e sociais que

perpassam a sociedade, portanto, mesmo as *hard Sciences* precisam ser vistas com cautela. É preciso analisar as metodologias utilizadas. O mesmo vale para as Ciências Humanas e Sociais. Embora mais subjetivas, não deixam de estabelecer critérios que devem ser coerentes porque as inclusões e omissões, conscientemente ou não, na elaboração de uma representação do discurso ecológico podem ter efeitos discursivos diversos, inclusive manipulativos.

Os sentidos do discurso ecológico estão em disputa. Ainda mais os dados provenientes da representação “técnico-científica” porque, por exemplo, até mais do que a representação “científico-popular”, podem validar, por meio de uma metodologia científica e academicamente reconhecida, sua própria representação, além de ser imprescindível para embasar as outras representações desse discurso. Entretanto, sem uma análise proveniente das Ciências Humanas e Sociais, esses dados são apenas números, bases e referências “brutas”. É preciso uma interpretação desses dados à luz dos diferentes enfoques que são observados pelas diferentes representações. E, nesse ponto, a ciência, que já não era “isenta” antes, deixa, definitivamente, essa “isenção” para trás porque o tratamento dos dados, por mais objetivo e criterioso que seja, é parte de julgamentos subjetivos que são concernentes aos diferentes enfoques de cada representação.

É bom que assim seja, pois cada representação, inclusive a “técnico-científica”, pode ser destrinchada. Por exemplo, no aspecto discursivo, por meio da análise de discurso crítica ou, no aspecto científico, por meio de mais pesquisas que evidenciem todos os aspectos metodológicos, critérios de análise e tratamento dos dados, entre outros mecanismos de questionamento dos dados. Perguntas simples como “o que produziu?”, “quem produziu?”, “como produziu?”, “por que produziu?”, “para quem produziu?” podem contribuir muito nas investigações e desvelamento dessas representações do discurso ecológico, pois “a representação do discurso não é uma mera questão gramatical, ao contrário, é um processo ideológico cuja relevância deve ser considerada” (Resende & Ramalho, 2019). Se a representação do discurso ecológico busca suprimir as disputas entre as diversas sub-representações, pode-se questionar, analogamente, “qual sub-representação produziu?”, “quais grupos, entidades, atores sociais etc. estavam envolvidos na produção dessa sub-representação?”, “de que forma, por quais meios e procedimentos produziram essa sub-representação?”, “por que, visando qual objetivo, produziram essa sub-representação?” e “para quem ou para quais grupos, entidades, atores sociais etc. produziram essa sub-representação?”

Portanto, o discurso ecológico é uma representação que possibilita diversas sub-representações que encampam diferentes domínios discursivos e sociais. Essas sub-representações estão em disputas em torno do sentido da representação do discurso ecológico. Compreendemos que as sub-representações “técnico-científica” e “científico-popular” estarão embasando as outras sub-representações nas disputas pela preponderância representativa do discurso ecológico. E, no processo de análise das manchetes de notícias, conforme apresentamos neste trabalho, diferentes sub-representações desse discurso, derivadas principalmente do discurso “técnico-científico” e “científico-popular” poderão estar presentes porque as Ciências Sociais e Humanas são profícuas em estabelecer critérios para tratamento de dados que engendram diferentes perspectivas sociais, políticas, econômicas etc. Ressalta-se que, como mencionado acima, também chamamos, de forma mais geral, as sub-representações de representação, para facilitar a sistematização da exposição, pois, evidencia-se que as sub-representações particulares disputam pela hegemonia representativa desse discurso e, portanto, pela dominância de sua sub-representação como a representação do discurso ecológico.

Essas diferentes perspectivas, que consideramos sub-representações do discurso ecológico, são, muitas vezes, complementares e/ou concorrentes entre si. Entretanto, muitas delas não se abstêm de explicitamente defender um ponto de vista político, econômico, religioso e/ou social, entre outros. Entre críticas construtivas e destrutivas, essas sub-representações do discurso ecológico estão presentes no dia a dia, em diferentes domínios, concorrendo para estabelecer-se como o sentido hegemônico para a representação do discurso ecológico, mesmo sabendo que qualquer hegemonia estará sempre sofrendo questionamentos e, conseqüentemente, fissuras que serão exploradas por atores sociais nas construções das sub-representações (ou representações) discursivas do discurso ecológico.

As Representações do Discurso Ecológico em Manchetes Internacionais

No governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022), as manchetes internacionais sobre as questões ecológicas e/ou ambientais do/sobre o Brasil não são favoráveis ao país nem ao seu gestor. A forma como o presidente Jair Bolsonaro lidou com os incêndios e queimadas na Amazônia, por exemplo, rendeu inúmeras manchetes que retratavam o governo e o país com desprestígio. Precedentemente a esses incêndios, uma

manchete publicada pelo jornal The New York Times, escrita por Ernesto Londoño, em 2 de agosto de 2019, reporta:

Figura 1

“Bolsonaro Fires Head Of Agency Tracking Amazon Deforestation In Brazil”



Fonte: The New York Times

A manchete traz referência explícita ao gestor do país, Bolsonaro, o sujeito dessa frase, e sua ação. A utilização do sobrenome do presidente indica, neste caso, a interferência direta do presidente nesse fato. Não uma decisão governamental e/ou institucional da presidência, impessoal, conseqüentemente, mas do presidente, portanto, mais pessoal. A manchete revela o que o sujeito “Bolsonaro” fez e com quem. A pessoa que sofreu a ação do sujeito foi o “Head of Agency”, chefe da agência, cuja responsabilidade era “tracking Amazon deforestation” no país. O sujeito demite, “fires”, um verbo transitivo, o “head of agency”. A manchete explica quem o presidente do país demitiu e a função do demitido, mas não explica o porquê. Entretanto, está implícito que a atividade do demitido se tornou incômoda para o presidente. E, na conjuntura em que se apresenta, não restam dúvidas de que as práticas sociais do governo do Brasil, gerido por Bolsonaro, engendraram práticas discursivas que se refletiam nas representações do país nas manchetes.

“Bolsonaro”, “Head of Agency”, “Amazon” e “Brazil” apresentam-se como atores sociais. Entretanto, “Bolsonaro” representa o “Brazil” e a “Amazon” está no “Brazil” e o “Head of Agency” trabalha em uma agência governamental do país. Então, esses atores sociais estão interligados e, portanto, a demissão do “Head of Agency” reverberou no mundo porque a função dele era rastrear o desmatamento na Amazônia “tracking Amazon deforestation”. Essas ações do presidente do país alimentaram ainda mais o descrédito discursivo do presidente e, conseqüentemente, do Brasil em relação à proteção do meio ambiente naquela conjuntura política, mas, ao mesmo tempo, está em consonância com a

construção discursiva de quando candidato e, conseqüentemente, do presidente Bolsonaro. Seus discursos engendraram práticas sociais, sendo, muitas delas, realizadas por ele mesmo.

Essas ações do governo comprometiam as relações com outros atores sociais como, por exemplo, essa manchete no *The New York Times*, em 23 de agosto de 2019, escrita por Ernesto Londoño, Manuela Andreoni e Letícia Casado, reporta:

Figura 2

“As Amazon Fires Become Global Crisis, Brazil’s President Reverses Course”



Fonte: The New York Times

Essa manchete apresenta uma situação em que o Brasil esteve nas discussões globais sobre meio ambiente durante o governo Bolsonaro, não como um líder nessas discussões, mas como um problema, um causador de uma crise global, “global crisis”. “Amazon” e “Brazil’s President” são atores sociais, mas as ações de “Brazil’s President” estavam condicionadas ao que “Amazon Fires” se tornou, “become”. Essa frase, sintaticamente é construída por uma relação de subordinação, pois a conjunção “as” funciona, neste enunciado, como um elemento condicional adverbial, indicando que, se determinado fato não tivesse acontecido, outro também não aconteceria. O presidente do Brasil reverte, “reverses”, suas ações devido aos incêndios da Amazônia se tornarem uma crise global. Está implícito que não aconteceria essa mudança se não houvesse a “Global Crisis” em torno do “Amazon Fires”.

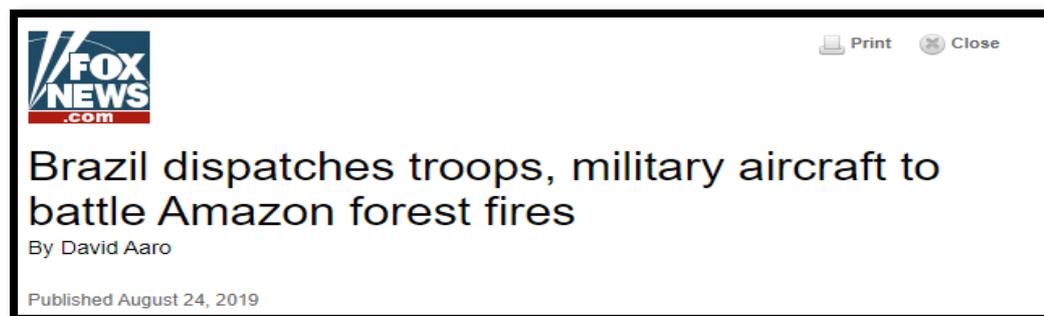
Embora incêndios na Amazônia não sejam uma coisa incomum, a construção discursiva de um país que está revertendo políticas ambientais, saindo de encontros de discussões internacionais, demitindo especialistas que fazem levantamentos a respeito do desmatamento (responsável também pelos incêndios), entre outras práticas, constroem discursivamente a responsabilidade sobre a política do país sob a gestão Bolsonaro. O conjunto de palavras “Global Crisis” indica como as políticas internas no Brasil resultaram

em problemas que levaram a uma preocupação global, diferentemente de outros momentos em que ela também estava sofrendo com incêndios, em relação aos incêndios recentes na Amazônia. A utilização do “Brazil’s President” e não somente “Brazil” e a atitude de rever as ações, mesmo que condicionada, evidenciam um reconhecimento de que as políticas, nesse caso, defendidas pelo Presidente, não estavam no caminho certo. Ou ainda essas políticas, embora com relativo apoio interno, começavam a prejudicar nas relações e, por conseguinte, no apoio externo.

O governo também buscou mostrar que estava contribuindo para combater esses incêndios. Em manchete do site Fox News, escrita por David Aaro, em 24 de agosto de 2019, reporta-se:

Figura 3

“Brazil Dispatches Troops, Military Aircraft To Battle Amazon Forest Fires”



Fonte: Fox News

Utilizando-se de metáfora de guerra para ilustrar combate, a manchete evidencia ações do país que buscam conter os incêndios, mas também estabelece um efeito midiático e/ou discursivo para contrabalancear a representação de negligência. Os substantivos como “troops” e “military aircraft” cumprem a função de fazer essa alusão, porém os verbos “dispatches” e “battle” também. Portanto, o sujeito “Brazil” está agindo contra os incêndios florestais na Amazônia, “Amazon forest fires”, como se estivesse lutando uma “batalha”, uma “guerra”. O verbo despachar, “dispatches”, a respeito das tropas, “troops”, e aeronaves militares, “military aircraft”, mostra a diligência do governo na disponibilização de recursos para enfrentar os incêndios. E o verbo “battle”, também transitivo nessa frase, expõe a natureza das ações em que o governo disponibilizou seus recursos.

É claro que, diante de tantas representações de negligência, uma ação nesses moldes possui um forte apelo discursivo e, conseqüentemente, midiático. Contudo, possa

ser que essas ações não sejam realmente eficazes e sejam apenas mascaramentos das práticas sociais, almejando engendrar práticas discursivas que dissimulem ou atenuem as discursividades criadas e acumuladas em relação ao país. A manchete, da forma que é construída, não explica nada além das ações, maneiras e recursos que o sujeito “Brazil” pretende executar para enfrentar “Amazon forest fires”. Ao fazer a alusão de guerra, o “Brazil” enxerga nesses incêndios um problema, um inimigo que precisa ser combatido para o bem do país. Esse combate é benéfico tanto nas práticas sociais porque os efeitos que as queimadas causam ao meio ambiente e à saúde das pessoas são conhecidos, quanto nas práticas discursivas porque mostram um país agindo, pelo menos aparentemente, e não inerte diante de uma situação que chamou a atenção do mundo.

A utilização da metáfora de guerra e o uso de aparatos militares, tanto para efeitos discursivos quanto para efeitos nas práticas sociais, combinam com o estilo do presidente Jair Bolsonaro, um ex-capitão reformado do Exército, que gostava de lembrar e estabelecer associação entre seu governo e os militares. O presidente sempre demonstrou uma afeição ao modelo militar e, diante disso, tanto o presidente se apoiou nas Forças Armadas quanto as Forças Armadas (ou setores delas) utilizaram-no como um artifício para retornarem ao poder e, por conseguinte, governarem o país dentro de uma formalidade democrática. Alguns analistas políticos até consideram o governo Bolsonaro como um “governo militar” porque existia mais milhares em cargos-chave na gestão Bolsonaro do que no regime militar brasileiro.

Além de combinar com o estilo do presidente, evidencia-se também que o “Brazil” tem “troops” e “military aircraft”, portanto, o país pode defender seu território contra as queimadas, reafirmando a soberania do país sobre a região, principalmente diante de discursos de líderes de outros países falando a respeito de uma “internacionalização da Amazônia”. O presidente, enquanto pessoa, não enquanto instituição, contudo, não contribuía para melhorar a representação do país na seara ambiental. Bolsonaro, como reporta a agência de notícia Reuters, no jornal The New York Times, em 30 de novembro de 2019:

Figura 4

“Brazil’s Leader Falsely Blames Leonardo DiCaprio For Amazon Fires”



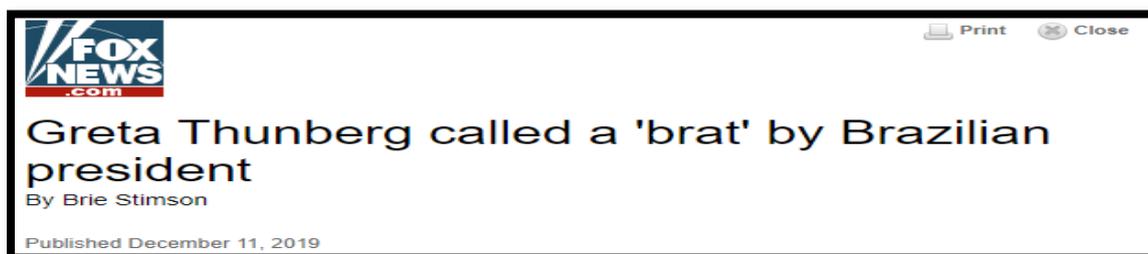
Fonte: The New York Times

O presidente do Brasil e Leonardo DiCaprio são atores sociais nessa manchete. O Líder do Brasil, “Brazil’s Leader”, é o sujeito que age em relação ao Leonardo DiCaprio. O presidente acusa, “blames”, o ator pelos “Amazon Fires”. Contudo, a própria manchete coloca o verbo “blames” após um advérbio de modo “falsely”. Esse advérbio indica o modo em que a ação foi realizada e, no caso, “Brazil’s Leader” acusa, de forma falsa, o ator, internacionalmente conhecido, DiCaprio, como responsável pelos incêndios na Amazônia. Falsamente, “falsely”, é uma forma eufêmica para não colocar que o “Brazil’s Leader” mentiu, “lied”. Até porque a palavra de uma pessoa considerada importante supostamente deve ter credibilidade, então, é mais adequado para a manchete utilizar “falsely”.

Não só DiCaprio, também um defensor de causas ambientais, foi criticado por Bolsonaro, mas a ativista Greta Thunberg, como evidencia a notícia na Fox News, por Brie Stimson, em 11 de dezembro de 2019:

Figura 5

“Greta Thunberg Called A ‘Brat’ By Brazilian President”



Fonte: Fox News

A construção sintática dessa frase é a voz passiva, evidenciando quem chamou, “called”, a ativista dessa forma, no caso, o presidente brasileiro, “Brazilian president”. A voz passiva faz com que a pessoa que recebeu a ação passe a ser o sujeito da ação. No caso, “Brazilian president” chamou a ativista “Greta Thunberg” de “brat”, portanto, “Brazilian president” é o sujeito da ação. Contudo, a construção da manchete é realizada para colocar a ativista como sujeito dessa frase. Essa utilização sintática pode ocorrer quando quem recebeu a ação é mais famoso do que quem realizou ou a pessoa que recebeu a ação precisa ser colocada em maior evidência. No caso, a ativista é mais conhecida mundialmente, principalmente no ativismo ecológico, do que o presidente brasileiro, mas também a ativista, à época, era o centro, controversamente, das atenções nas questões ambientais, sendo convocada para palestrar em diferentes países, institutos e organizações. Portanto, pode não ser uma escolha do mais famoso, mas do mais relevante à época.

O termo que o presidente chamou a ativista é “pirralha” que, em inglês, é “brat”. Esse termo possui uma conotação pejorativa, especialmente ao se referir a uma pessoa jovem, indicando mal comportamento e/ou imaturidade, supostamente características da juventude. Bolsonaro quis, provavelmente, referir-se de forma crítica ao ativismo de Greta Thunberg. Ele não era o único ator político relevante a criticá-la, porém a forma e o emissor da crítica, por suas práticas discursivas e sociais, contribuíram para a contínua construção de um país que passou a desdenhar das normas ambientais. Apesar dessas contendas e das críticas, o governo Bolsonaro seguiu, recuando poucas vezes, com suas políticas ambientais.

Nesse contexto, o mundo, já em 2019, porém mais intensamente em 2020, presenciou o surgimento de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), que engendrou uma doença (COVID-19) altamente infecciosa. Na época, existiam poucas informações precisas e muita falsa informação, desinformação e má informação a respeito de como lidar com essa realidade desafiadora. A ciência buscava explicações, além de combater as falsas, sobre como impedir essa infecção e, conseqüentemente, como tratar as pessoas infectadas. Contudo, diante da necessidade de urgência nas respostas, as conclusões ainda eram primárias. Essa realidade se impôs globalmente porque mais de 100 países já tinham detectado casos dessa doença. Por isso, Tedros Adhanom, então diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020, declarou que a COVID-19 seria elevada à categoria de uma pandemia e, diante desse contexto, existiu a

necessidade de restringir a circulação de pessoas como uma forma de conter o avanço do vírus.

Essas medidas impactaram as dinâmicas sociais, econômicas e políticas. O governo brasileiro encarou essa questão de forma controversa, nacional e internacionalmente, e não consensual entre os diferentes atores políticos no país. Assim, lamentavelmente, o país destacou-se como um dos lugares em que a COVID-19 vitimou, fatalmente, mais pessoas. Essa discussão, embora perpassasse questões ecológicas e/ou ambientais, não será destrinchada porque foge ao escopo específico desta pesquisa. Além disso, a pandemia é um fato histórico recente, cujo vírus e sua consequente doença não estão completamente erradicados. Apesar de menos “grave” do que no início, da existência de mais informações precisas a respeito da doença e suas formas de contágio, vacinas e medicações para aumentar a resistência às formas graves da doença, variantes da mesma doença desafiam os esforços para tentar eliminá-la.

Porém, mesmo na pandemia, a degradação ambiental continuou, pois como demonstra uma manchete do jornal The New York Times, escrita por Ernesto Londoño, Manuela Andreoni e Leticia Casado, em 6 de junho de 2020:

Figura 6

“Amazon Deforestation Soars As Pandemic Hobbles Enforcement”



Fonte: The New York Times

Essa manchete estabelece uma relação entre “Amazon Deforestation” e “Pandemic”, sendo uma relação sintática de subordinação porque “Pandemic” afeta “Amazon Deforestation”. O sujeito, sintático, dessa frase é “Amazon deforestation” e é o que sofre ação semântica, pois o verbo “soars”, intransitivo, não necessita de complemento, pois já indica um aumento, um crescimento dramático do desmatamento da Amazônia. Contudo, a manchete, sintaticamente, condiciona esse aumento ao período da pandemia, “pandemic”, porque contribui para uma aplicação claudicante do cumprimento das medidas

necessárias, “hobbles enforcement”, para coibir o desmatamento. Diante disso, a pandemia condiciona, de forma negativa, o incremento da “Amazon deforestation”. Não a pandemia em si, mas os efeitos advindos de ações que são utilizadas para conter a pandemia e, conseqüentemente, interferem em diversas outras atividades direta e/ou indiretamente.

Essa frase busca também estabelecer um contraste, pois está implícito uma suposição de que a pandemia poderia reduzir o desmatamento, justamente porque a pandemia interrompeu atividades em diversas cadeias produtivas no mundo todo. Contudo, diante dessa situação, não se confirmou essa suposição, pois o “Amazon deforestation” aumentou. O fato de a pandemia ter engendrado ações claudicantes, “hobbles”, de combate ao desmatamento, a aplicação “enforcement” dos dispositivos e mecanismos legais também dissimulam o que discursivamente já está construído, pois o Brasil, sob a gestão Bolsonaro, buscou desmontar muito do “enforcement” disponível para coibir o desmatamento.

O próprio Ministro do Meio Ambiente do governo Bolsonaro foi considerado por ativistas e defensores das causas ambientais como um adversário das regulações ambientais, tanto que já foi condenado por ações contra o meio ambiente e, em infame reunião ministerial divulgada em 22 de maio de 2020, o ministro disse que aproveitaria a pandemia para “passar a boiada” (Salles, 2020) , ou seja, aproveitaria a distração mundial em torno de uma questão grave de saúde pública para avançar em desregulamentações que julgava necessárias, pois em sua visão essas regulamentações atrapalhavam o desenvolvimento do país, mas, de acordo com críticos, escancarariam ainda mais as áreas ambientais para ação de grupos que depredam a natureza. Nenhuma dessas práticas sociais do governo e de seus atores sociais engendraram práticas discursivas que são favoráveis ao país nas representações do Brasil nos conseqüentes veículos de comunicação internacionais.

Uma manchete da revista Times, do dia 01 de outubro de 2020, escrita por Ciara Nugent, reporta:

Figura 7 –

“Brazil Is Burning – And President Bolsonaro’s ‘Terminator’ Environment Minister Is Rolling Back More Protections”



Fonte: Time

Os atores sociais dessa manchete são o país, “Brazil”, o presidente do país, “Bolsonaro”, e seu Ministro do Meio Ambiente, “Environment Minister”. A manchete afirma, de forma declarativa, que o Brasil está queimando, “Brazil is burning”. Mas não somente, pois utiliza uma conjunção aditiva “and” para adicionar mais informações a essas afirmações. Informações adicionais que não contribuem em nada para a boa imagem do país e, direta e/ou indiretamente, acusa os seus gestores, o Presidente e seu Ministro do Meio Ambiente, como responsáveis pelo que está sendo informado na afirmação declarativa no início da manchete. A frase introduzida após a conjunção “and” contextualiza e faz uma menção à fama que o Ministro do Meio Ambiente tem como “terminator”. “Terminator” faz referência a um filme sobre “acabar” com o futuro.

Essa referência às vozes críticas ao ministro são intertextualidades manifesta e constitutiva, que são utilizadas para compor a manchete. Ao colocar “President Bolsonaro’s ‘Terminator’ Environment Minister”, a manchete estabelece a relação direta entre o Presidente e seu Ministro, pois Bolsonaro é um entusiasta das políticas do seu então Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles. O verbo transitivo “rolling back” também enfatiza a destrutiva ação do ministro Ricardo Salles porque, ao ser um verbo que exige complemento, explica que são proteções, “protections”, que estão sendo revertidas pelas ações do “terminator”. “Terminator” é uma referência interessante para o público internacional porque a referência ao filme de Arnold Schwarzenegger é popular e relativamente conhecida do grande público e, além disso, é uma referência que se encaixa nas representações que são constituídas a respeito da ligação entre “Amazon” e “Planet” e

como o futuro de um está interligado ao do outro. Ou seja, as ações internas do ministro podem estar interferindo no futuro de pessoas para além das fronteiras do país, pois ações locais podem engendrar consequências globais.

A utilização do termo “more protections”, mais proteções, indica que não é a primeira reversão de proteções engendradas pelo ministro e, com isso, o sentido de “rolling back” alude alegoricamente a um “rolo compressor” que está revertendo as proteções anteriores sem se preocupar. Portanto, o esforço de diversos períodos para engendrar esses mecanismos estão sendo revertidos pelas ações do Ministro do Meio Ambiente do Presidente Bolsonaro. Diante disso, fica praticamente impossível dissociar a afirmação declarativa “Brazil Is Buning” das responsabilidades desses atores sociais, pois suas práticas discursivas engendram práticas sociais que, em seus efeitos, conseqüentemente, engendram práticas discursivas que são reportadas de diversas formas pelo noticiário. Contudo, torna-se cada vez mais evidente a percepção de uma construção discursiva cumulativa, negativa em relação ao país.

Tanto que, em manchete de notícia, escrita por Manuel Andreoni e Ernesto Londoño, em 21 de abril de 2021, no The New York Times, reporta-se:

Figura 8

“*Bolsonaro’s Sudden Pledge To Protect The Amazon Is Met With Skepticism*”.



Fonte: The New York Times

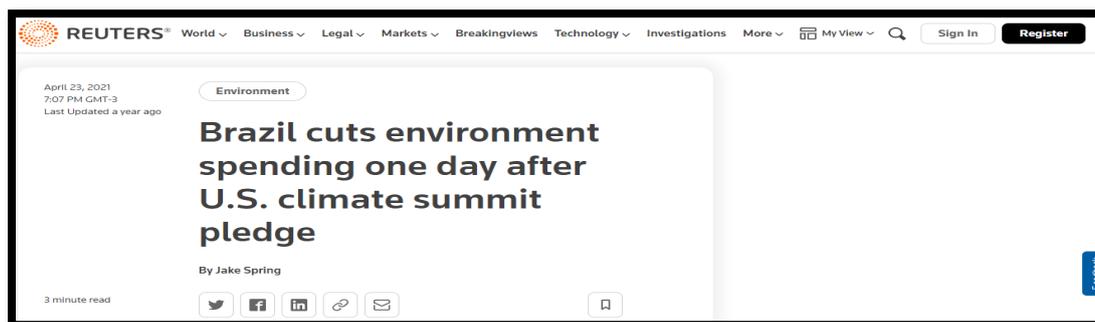
Essa manchete discursivamente apresenta um contraste em relação a outras, pois coloca “Bolsonaro” e “Protect the Amazon” como relacionados e o primeiro agindo em favor do segundo. Mudança em relação ao que vinha sendo reportado, que não deixa de se fazer presente por meio do adjetivo “sudden” antes do substantivo “pledge”, promessa, indicando que as ações de “Bolsonaro” em relação à “Amazon” foram súbitas, “sudden”. Discursivamente, está representado um presidente que, embora não seja conhecido por

práticas discursivas e sociais a respeito de “Protect the Amazon”, está preocupado e fez até uma “pledge” em relação a isso. Contudo, a manchete já explicita esse rompimento na representação discursiva do presidente do país, pois coloca que a “sudden pledge” do presidente é recebida com, “met with”, ceticismo, “skepticism”, justamente pelo fato de, nos últimos anos, o presidente e conseqüentemente o país que representa estarem nas manchetes com uma construção discursiva desafiadora e provocativa em relação às questões ecológicas e/ou ambientais.

Esse “skepticism” seria discursivamente reforçado com as posteriores práticas sociais do governo brasileiro sob a gestão de Jair Bolsonaro porque, em manchete da agência de notícia Reuters, escrita por Jake Spring, no dia 23 de abril de 2021, portanto 02 dias após a manchete anterior, esse fato fica bastante perceptível:

Figura 9

“Brazil Cuts Environment Spending One Day After U.S. Climate Summit Pledge”



Fonte: Reuters

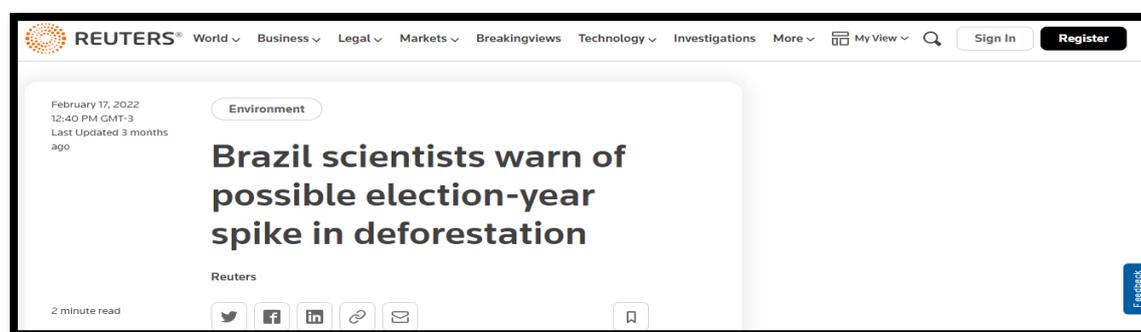
Essa manchete não colabora para mostrar veracidade na prática discursiva, se as práticas sociais não vão ao encontro desses discursos. É o que evidencia essa manchete, onde o sujeito “Brazil” age em relação aos gastos ambientais, “environment spending”. O sujeito da frase, no caso, o país, “Brazil”, é gerido pelo Presidente Bolsonaro e, com isso, ações do país, nesse momento, direta e/ou indiretamente, têm seu aval, especialmente nas áreas de execução orçamentária, que é atribuição do Poder Executivo. Uma ação dessa, dias após realizar uma “pledge” a respeito da proteção da Amazônia, evidencia uma dissimulação que, se não planejada, é discursivamente ainda mais comprometedora da imagem do país naquela conjuntura e, nesse caso, da credibilidade que as práticas discursivas do presidente, quando diferentes daquelas pelas quais ele é conhecido, têm de engendrar práticas sociais críveis.

A prática discursiva do presidente em defesa de “Protect the Amazon”, especialmente em organismos internacionais, foi distribuída por meio de vídeos, notícias, reportagens, entre outros meios, para diversos atores sociais, desde ativistas a países e organizações, interessados na questão. Porém, suas práticas sociais internas engendram práticas discursivas que também circularão por esses meios e levarão ainda mais descrédito a respeito de suas práticas, sejam discursivas e/ou sociais. A própria manchete da Reuters, que produz, distribui e promove a circulação de diversas notícias ao redor do mundo, está evidenciando a contradição porque coloca através da preposição “after” que a ação do país ocorreu um dia após promessa na cúpula climática nos Estados Unidos, “one day after U.S. climate summit pledge”.

A exposição desse conjunto de palavras “one day after” busca reforçar o descrédito dessas promessas, pois supõe-se que, mesmo em caso de governos que não querem cumprir suas promessas, há uma tentativa de mascarar suas intenções ou esperar que o assunto não esteja mais em evidência. Entretanto, esse não é o caso porque o Brasil realizou esse corte, “cuts”, apenas um dia após promessa em evento. Portanto, está implícito um questionamento sobre como se pode confiar em um país que promete discursivamente algo em um dia e no outro está com práticas sociais que não respaldam suas promessas. Além de suas promessas de proteção da Amazônia serem enxergadas com ceticismo, embasado em suas próprias ações, seus discursos de campanha e seus discursos no governo engendraram práticas sociais danosas ao meio ambiente, conforme reitera a manchete de uma notícia da agência Reuters, do dia 17 de fevereiro de 2022, que reporta:

Figura 10

“Brazil Scientists Warn Of Possible Election-Year Spike In Deforestation”



Fonte: Reuters

Essa manchete reporta indiretamente a opinião dos “scientists”, ou seja, opinião de “experts” que informam e/ou explicam a um público maior, não especializado, sobre algo. No caso, os cientistas do Brasil, “Brazil scientists”, portanto, sujeitos dessa frase, estão realizando uma ação visando a informar o público a respeito do desmatamento, “deforestation”. A utilização de “Brazil scientists” busca também trazer legitimidade à declaração, pois está colocando de forma impessoal e objetiva “Brazil scientists” e não um cientista em específico, o que daria um tom mais pessoal e subjetivo. Pelo menos é o que se pode inferir da construção discursiva da manchete porque pode ser que a equipe de reportagem tenha colhido a opinião de apenas um cientista e colocou como representativa de todo o corpo científico (ou uma área científica específica) do Brasil. Contudo, não é possível afirmar isso apenas com a manchete porque só a leitura do corpo textual pode confirmar ou não essas indagações.

A utilização do verbo “warn”, transitivo, indica um aviso, um alerta. A manchete, por meio de um objeto direto, está explicitando a respeito do que se trata o alerta feito por “Brazil scientists”. O aviso trata a respeito de um pico, “spike”, na “deforestation” no país durante o ano eleitoral, “election-year”. O ano de 2022 foi um ano eleitoral, eleições gerais no país, portanto está alertando para o fato de que nesse ano seria possível, “possible”, aumento no desmatamento, “deforestation”. Há uma suposição de que, em um ano eleitoral, pode existir mudanças nas políticas para se contrapor e/ou defender a alguns grupos de apoio e, portanto, diante das construções discursivas de outras manchetes, a aproximação do presidente incumbente com grupos que são responsáveis por grandes degradações ao meio ambiente e desmatamento no país pode ser um fator a mais de preocupação no “election-year”. Essa manchete põe em contexto uma possível, “possible”, situação ainda mais delicada a respeito da “deforestation” no Brasil porque está implícita uma pressuposição que, de acordo com as manchetes anteriores, a situação do país em relação a essas questões já não estava boa devido às práticas sociais do governo brasileiro, então um pico “spike”, no ano eleitoral pode ser ainda mais destrutivo.

O fato de 2022 ser um “election-year” também é determinante para o futuro das políticas ambientais no país. O então presidente buscava a sua reeleição e, aparentemente, iria enfrentar o adversário que foi impedido de disputar as eleições em 2018 por uma prisão controversa. O juiz que o julgou, 7 meses após sua decisão, abandonou o cargo para servir ao governo Bolsonaro. Durante esse período, mensagens obtidas por meio de heackeamento foram divulgadas na mídia e as irregularidades e

controvérsias, que alguns já alertavam sobre a operação “Lava Jato”, tornaram-se mais evidentes e contavam com o respaldo do conteúdo dessas mensagens. De acordo com a legislação nacional, provas obtidas ilegalmente (como é o caso do heackeamento) não podem integrar as bases para uma condenação, mas podem constar como base para absolvição. Ou seja, os perpetradores de práticas ilegais na operação “Lava Jato” não poderiam ser incriminados pelas mensagens obtidas por meio da ação de hackers, mas os alvos dessa operação poderiam utilizar-se dessas mensagens para (com)provar e/ou estabelecer uma linha de defesa.

Embora já criticada em alguns setores políticos e jurídicos da sociedade brasileira e internacional, a credibilidade política e social conquistada por essa operação perante a opinião pública sofreu um duro revés porque as mensagens evidenciavam muitas das acusações que os críticos da operação argumentavam e eram tidos como lenientes com a corrupção e malversação de recursos públicos. Esses críticos eram tidos como muito apegados às formalidades e tecnicidades do Direito, revelando que os críticos dos críticos da operação “Lava Jato”, em grande parte, consideravam (alguns ainda consideram!) essas peculiaridades enquanto menos importantes nos processos e ritos jurídicos. Além de temerário, não é consequente que agentes estatais cometam irregularidades e/ou crimes para combater irregularidades e/ou crimes porque essa perspectiva e, por conseguinte, atitudes, comprometem, paulatinamente, a institucionalidade de um país.

Após alguns desgastes e desencontros, o ex-juiz da operação Lava Jato, Sérgio Moro, com a imagem e reputação fortemente abaladas pela divulgação das mensagens, rompeu com o governo Bolsonaro e outros eventos se sucederam como a tentativa de o próprio ex-ministro se consolidar como uma alternativa eleitoral à presidência, mas sem muita tração política nem eleitoral para o cargo de presidente da república. O ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva teve suas condenações anuladas e seus direitos políticos foram retomados, colocando-se como um candidato que poderia mudar os rumos e as representações do Brasil nos cenários nacional e internacional, sobretudo no que diz respeito às temáticas ecológicas e/ou ambientais.

Considerações Finais

O presente estudo traçou, de acordo com Lago e Pádua (1984), um percurso do movimento ecológico, passando pela ecologia natural, ecologia social, conservacionismo e ecologismo. A ecologia natural é compreendida como uma preocupação meramente biológica a respeito da integração e regulação entre os diversos elementos e seres habitantes em determinado ecossistema e, por conseguinte, na ecosfera, desconsiderando os impactos sociais nesse processo. Assim sendo, a ecologia social adiciona as preocupações biológicas aos aspectos sociológicos, pois o ser humano e seus impactos na natureza geram um desequilíbrio na homeostase do sistema. Esse desequilíbrio e, conseqüentemente, degradação, tem suas conseqüências e gravidades delineadas, tornando os aspectos biológicos e sociológicos cada vez mais indissociáveis.

Isso posto, o conservacionismo, embora a prática não fosse recente, é visto como uma solução, porém a atitude de conservar áreas, dentro de certos parâmetros, apesar de meritória, já não atende às urgências advindas das questões ambientais, pois a utilização desenfreada da Natureza como recuso infinito está cobrando suas graves conseqüências. A conservação já ocorria e ocorre em diversos países como no Brasil, mas, infelizmente, também é ameaçada por mudanças nas políticas governamentais. Entretanto, se não existir políticas integrais que abarquem o todo, o ato de preservar e conservar determinada área pode tornar-se inócuo e acarretar mais problemas porque certas comunidades sobrevivem e garantem sua subsistência, por exemplo, com a utilização, em pequena escala e não industrial, de suas respectivas áreas.

E, diante disso, há o ecologismo, que os autores apresentam como um projeto de transformação social integral porque não busca somente a defesa, conservação e/ou preservação do meio ambiente, mas uma alteração do *status quo* e das atuais condições de produção, pois há um entendimento que já não é possível manter o equilíbrio do metabolismo da Natureza diante do mesmo sistema econômico produtivista e exploratório que enxerga a natureza como uma fonte ilimitada de recursos. Essa visão da Natureza serve para sustentar a ideologia do crescimento infinito e, com isso, contribui aceleradamente para a degradação e, por conseguinte, a destruição das condições de sobrevivência de todos os seres que compõem os ecossistemas que formam o planeta Terra.

Caracterizamos, seguidamente, o discurso ecológico, a partir de uma análise crítica das diferentes representações desse discurso, tal que poderíamos classificá-lo, de acordo com Alier (2018), em “culto à vida silvestre”, “evangelho da ecoeficiência” e “ecologismo dos pobres”. Dentro de cada uma dessas categorias, é possível encontrar o discurso ecológico “técnico-científico” e/ou “científico-popular” engendrando diferentes representações, pois estão intertextualmente presentes nessas representações, constituindo essas representações, mas também sendo constituído, intertextualmente, por elas. Essas representações são provenientes das intertextualidades manifestas e/ou constitutivas do discurso ecológico em relação a outras práticas sociodiscursivas porque as práticas sociais de determinados grupos concebem práticas discursivas e, por conseguinte, essas práticas discursivas geram práticas sociais, contribuindo para uma amplitude nas representações do Discurso Ecológico. Esse discurso nem sempre se representa discursivamente dessa forma, contudo, as práticas sociais de determinados grupos podem ser percebidas e consideradas como partes dessa representação discursiva.

Essas representações do discurso ecológico estão, intertextualmente, de forma constitutiva e/ou manifesta, interligadas com o Discurso Político, discursos que buscam se apresentar como apolíticos, Discurso Econômico e/ou mercadológico, Discurso Feminista, Discurso Indígena, Discurso Religioso, entre outros. Esses discursos, que também possuem suas representações, contribuem para as diversas representações do Discurso Ecológico que, diante de suas próprias representações, ainda é enriquecido e ampliado com as representações discursivas de outros discursos e, conseqüentemente, com práticas sociais de diferentes discursos que contribuem, direta e/ou indiretamente, para as práticas sociais e discursivas do Discurso Ecológico.

A depender de qual representação advoga, as práticas discursivas e sociais do discurso ecológico são perigosas porque, em diversos países, inclusive no Brasil, atores sociais, em suas práticas discursivas e/ou sociais, sob a égide de certas representações do discurso ecológico, são sacrificados. Entretanto, apesar do trágico destino desses atores, algumas vezes as interrupções das práticas sociais de determinados atores contribuem ainda mais nas práticas discursivas e sociais de outros atores que carregam o legado e continuam com as práticas sociais provenientes das representações (ou não) do Discurso Ecológico que encampam.

A mídia, em seus diversos meios e formatos, tem um papel fundamental na contemporaneidade, pois em um mundo cada vez mais mediado e mediatizado pela

linguagem, é a maneira de formar e/ou deformar as formas de representação, benéficas ou malélicas, a respeito de determinado fato, pessoa, instituição e/ou país em larga escala. Recorremos às notícias, em especial com a análise de manchetes, dado que, de acordo com pesquisas acadêmicas e não acadêmicas, muitas pessoas informam-se pela leitura das manchetes, sem ler o corpo da notícia. Portanto, a forma de construir discursivamente a manchete de uma notícia pode ser determinante para a construção discursiva da representação de fatos, pessoas, instituições e/ou países, para um grande número de pessoas.

Realizamos um levantamento de manchetes mediante a aplicação de uma fórmula em um mecanismo de busca para filtrar, em diferentes veículos de comunicação, manchetes de notícias provenientes de jornais, revistas e agências de notícias que produzem, distribuem e circulam informações a respeito das questões ambientais e/ou ecológicas do Brasil na mídia estadunidense, neste trabalho a partir do recorte 2019-2022, durante a gestão do Governo Bolsonaro à presidência da república. Essa coleta de manchetes sucedeu-se por meio da inserção de palavras-chave dentro da fórmula de busca aplicada ao mecanismo de busca da plataforma Google, objetivando encontrar manchetes relacionadas às questões ambientais e/ou ecológicas no período supracitado. Observamos, na seleção das manchetes, a representatividade tanto de práticas discursivas quanto práticas sociais do governo e como essas práticas engendraram construções discursivas que contribuíram para as representações, supostamente benéficas e/ou malélicas, do Brasil nas mídias que circulam para o público estadunidense, com repercussões internacionais.

Referências

- Alier, J. M. (2018). *O ecologismo dos pobres: Conflitos ambientais e linguagens de valoração*. (M. Waldman, Trad.). Editora Contexto.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Fairclough, N. (2016). *Discurso e mudança social*. Editora UnB.
- Lago, A., & Pádua, J. A. (1984). *O Que é ecologia*. Editora Brasiliense.
- Oliveira, L. A. (2013). *Estudos do discurso: Perspectivas teóricas*. Editora Parábola.
- Resende, V. M., & Ramalho, V. V. S. (2019). *Análise de discurso crítica*. Contexto.

LETRAMENTO E INFUNCCIONALIDADE: DESINTERESSE E NECESSIDADE DO PRODUZIR NA ESCOLA

Publicado em acesso aberto sob uma licençã [Creative Commons](#) 

Resumo: O presente ensaio reúne uma série de reflexões acerca de nossa experiência inicial em sala de aula, reverberando argumentos entornados pelas referências teóricas com as quais tivemos contato durante a licenciatura, resgatando-as memorialística e pessoalmente, sobretudo as discussões sobre identidade e infunccionalidade discutidas por Ponzio (2010) e Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015). Desse modo, encontram-se aqui uma série de fruições advindas das impressões apreendidas no estágio de docência, clareadas à intenção de complementar às problemáticas do ensino e aprendizagem baseando-se em nossa recém-nascida bagagem docente e, simultaneamente, deslocando o enfoque às mudanças de hábito atestadas no contato com os alunos, às ligeiras inovações tecnológicas e seus impactos sobre o cotidiano escolar. Premidos por essas percepções, é nosso intuito responder à seguinte questão: Como agir em situações protagonizadas pelo desinteresse e quais as possíveis causas que levam a essa postura em ação docente que busca a integração discente em prática de uso da linguagem? Assim, muito do conteúdo abarcado ao longo de nossas reflexões destaca hábitos corriqueiros, porém prejudiciais ao ensino e à aprendizagem, ecoando vontades teóricas fundamentadas à luz de uma predisposição à formação crítica por meio do infunccional, investigando possíveis causas às dificuldades vivenciadas, designados ao cargo de ser professores.

Palavras-chave: professor-estagiário, letramento, prática, teoria

¹Anderson Jair Goulart · ²Leonardo Schneider · ³Leonardo Hasse

¹ Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Santa Catarina
Docente, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, Brasil

² Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina
Discente, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, Brasil

³ Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina
Discente, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, Brasil

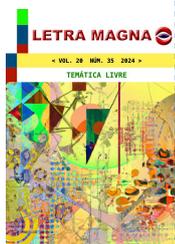
 orcid.org/0001-5158-0656 · orcid.org/0002-0257-6949 · orcid.org/0009-0008-0464-5849

 anderson.goulart@ufsc.br · leo.schneider.los@gmail.com · leohasse40@gmail.com

Recebido em 25/09/2023

Aceito em 26/01/2024

Publicado em 29/02/2024



Abstract: This essay brings together a series of reflections on our initial classroom experience, echoing arguments from the theoretical references we encountered throughout our degree course. We revisit these references in a personal and memorial way, particularly the discussions on identity and infunctionality by Ponzio (2010) and Cerutti-Rizzatti and Irigoite (2015). This way, we present a series of insights derived from our impressions during our teaching internship, with the intention of complementing the issues of teaching and learning based on our nascent teaching experience. We shift our focus to the changes in habits observed in our interactions with students, as well as the subtle technological innovations and their impacts on daily school life. Motivated by these perceptions, our goal here is to answer the following question: How should we act in situations characterized by disinterest, and what are the possible causes that lead to this attitude in teaching practices that seek to integrate students through language use? Thus, much of the content covered in our reflections highlights common but harmful habits in teaching and learning. In parallel, we echo theoretical desires based on a predisposition towards critical formation through non-functionality, logically investigating possible causes for the difficulties we experienced as teachers-in-training.

Keywords: intern-teacher, literacy, practice, theory

Introdução

Ainda nos primeiros dias de observação do estágio de docência, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o desinteresse foi a mais certa das impressões que tivemos a respeito do comportamento dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, turma que passamos a acompanhar em nosso percurso docente inicial. A partir disso, tornou-se uma questão complexa compreender e apontar possíveis motivos para essa valoração negativa, fazendo com que dúvidas, tais como a seguir, viessem à tona: Seriam a dispersão e o desinteresse frutos de um sistema extremamente mecânico e direcionado ao funcional? Haveria parcela culposa à metodologia aplicada? Ou apenas uma necessidade ainda não respeitada, no ambiente condizente, de saber ‘portar-se’ como aluno e dar espaço à palavra outra? Dessas inquietações, adiantamos, não surgiram respostas fatídicas e/ou concretas, mas certamente originaram-se diversas problematizações/reflexões que entendemos bastante proveitosas aos campos teóricos da educação e do ensino.

Dito isso, sucedem-se daqui em diante, importantes experiências de sujeitos, docente e alunos do curso de Letras — Literaturas e Língua Portuguesa da UFSC, cuja posição pareceu corriqueiramente imprecisa e intercalada num triângulo importante, quase que abstrato, entre um conhecimento transposto, o professor e seu aluno, ou melhor definido: um professor-estagiário. Este, ainda que menos professor do que aluno, reflete muito sobre o querer ser e o de fato ser, pois enquanto aluno, o estagiário ainda se

posiciona a espiar desde uma posição discente, reconhecendo e retomando nas práticas do docente observado muitas das teorias norteadoras da educação com as quais teve contato nas disciplinas do curso de licenciatura, ainda que o faça subjetivamente ou sem pretender; por outra perspectiva, quando regente passa a aplicar aquilo que antes assistia de outro lugar, assumindo a posição responsável de transpor conteúdos aos que, agora, ocupam sua — quase — passada posição. Logicamente, configura-se um ambiente dúbio e abstrato, pois a posição de professor como intocável e somente ativa, definida e concreta, não condiz com a concepção vivida por nós, estagiários, e professor orientador, em período de docência, que, pelo contrário, ainda pouco compreendemos, com certeza, o que é ser, de fato, professor, mas ratifica a importância de darmos concretude a esta definição. Seguindo essa lógica, todo o conteúdo sequenciado nas próximas seções explorará uma curta e indispensável experiência introdutória da carreira dos então futuros responsáveis pela arte de lecionar, concomitantemente, problematizando as intenções de uma persona docente preocupada com além da mera produtividade e do consequente anseio por ter, entretanto, localizada num ambiente amplamente mercadológico — de lógica mecânica e funcional — e, por conseguinte, hostil ao que se propõe, em acordo com discussões de Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015).

Definimos aqui, portanto, nossa intenção para este ensaio: espera-se poder investigar teoricamente vivências na posição de professor-estagiário e, assim, contribuir aos argumentos que reverberem implicações da necessidade de se criar um ambiente propício à horizontalidade em sala de aula, bem como da importância de colocar-se na posição de aluno, mesmo quando docente — ensinar aprendendo — e, concomitantemente, a necessidade de (res)significar conteúdos na intenção de resgatar o interesse e a participação ativa dos alunos, mesmo que num ambiente, várias vezes, desestimulante a ambas as partes envolvidas nos graduais e simbióticos processos de ensinar e aprender. Logo, visamos denotar, ainda que nas entrelinhas, a importância das experiências linguísticas e literárias infuncionais, despreocupadas com o utilitarismo das reificações humanas, para a formação de alunos do ensino básico, considerando-os não somente como futuros trabalhadores, profissionais habilitados, mas também cidadãos em processo de descobrimento e formação crítica acerca do imenso mundo que os cerca — no qual, prender-se somente ao funcional, distante da intenção crítica e reflexiva, tende a os objetar, limitar e alienar suas perspectivas de mundo. Seguindo essa lógica, encaminhamos, a partir daqui, reflexões acerca da dificuldade de se resgatar o interesse e

estimular alunos à interação durante as aulas e quais foram as possibilidades eficazes a contornar as dificuldades advindas a nós em sala de aula.

Prática Como Roteiro Para a inFuncionalidade

Não é novidade que informações nos chegam, hoje, sob intensa frequência e de forma extremamente abrupta e que, em decorrência, torna-se cada vez mais próxima da realidade a alegoria hiperbólica de se dizer que crianças compreendidas nas gerações mais recentes já emergem ao mundo segurando celulares, assistindo a vídeos no YouTube — ao estilo *Flash Jump Cut* — e intercalando todo tipo de conhecimento generalizado, tudo isso enquanto atualizam seus status nos seus imensos acervos de redes sociais, principalmente quando consideramos que “as gerações Z [...] e alpha [...] nasceram em um mundo onde os algoritmos os mantêm clicando e navegando em um ritmo frenético” (BBC Worklife¹⁷, 2019).

Relacionado a isso, até no senso comum, assume-se o ritmo de funcionamento cotidiano como influente sobre os demais hábitos humanos, o que, certamente, tende a incutir de alguma forma nos sujeitos que ainda estejam descobrindo-se sob o gigantesco mundo que os entorna. Logo, é claro que, ocupando a mesma realidade, a abordagem sobre o tema está longe de ser inédita, fazendo com que a preocupação deste ensaio não se restrinja a si e, pelo contrário, permitindo elevar nossas memórias pessoais às teorias e argumentos de pesquisadores, professores e alunos atentos ao fenômeno de mudança comportamental atestado em salas de aula do mundo inteiro. A problemática já vem sendo pautada há um bom tempo, sinalizando sobretudo para possíveis riscos da desenfreada consumação tecnológica e do encontro prematuro das crianças com as mídias digitais, enfocando, inclusive, na questão de penalização sobre as experiências escolares, a exemplo do que se reflete em texto temático publicado na BBC Worklife:

O desenvolvimento inicial do cérebro é um assunto complexo, mas, nos últimos anos, pesquisadores em todo o mundo manifestaram preocupações sobre o impacto que smartphones e o hábito de consumir diferentes mídias simultaneamente podem ter sobre a capacidade de concentração. (BBC Worklife, 2019)

Aglutinado a isso, no decorrer do artigo, as implicações dos cientistas se voltam —

¹⁷ Periódico americano destinado à publicação de artigos, ensaios, reportagens e textos de temática relacionada à qualidade de vida no trabalho, sobretudo no que toca os impactos qualitativos relacionados aos hábitos cultivados nessa esfera com reflexões que impactam diretamente na educação e na saúde humana.

para nós, professores de Língua Portuguesa — à maior das penalidades desse desenfreado consumo: o efeito negativo nos hábitos de leitura, especialmente quando sob influência de mídias digitais baseadas em imagens, tais qual o Instagram (BBC Worklife, 2019). Logicamente, nossa intenção docente esbarra nessa questão, pois como professores de uma disciplina de línguas, para a abordagem que seguimos, a leitura e análise atenta é extremamente basilar àquilo que a sucede: a escrita como parte sustentadora das práticas de letramento (Street, 1984), assim moldadas pela apropriação discursiva obtida por meio do contato atento com os gêneros inseridos nos eventos de letramento (Heath, 2001 [1982]) — por sua vez, muito caracterizados pela infuncionalidade, como abordam Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015).

E porque é tão importante em tempos como os de hoje fortalecer uma educação em linguagem sob a ótica da infuncionalidade? Ponzio (2010) reflete sobre a lógica do infuncional dando-nos como exemplo o modo como tendem a se gestar as relações amorosas. Nós amamos o outro simplesmente porque ‘sentimos’, por nada, nas palavras do filósofo italiano, em uma ótica que reacende o sentido do amor despido de qualquer interesse. Bakhtin, por exemplo, encontra na Filosofia e nas Artes esse mesmo desprendimento.

Como pesquisadores e professores da área de Linguagem, concordamos com Ponzio (2010) na compreensão de que o infuncional só se concretiza nas relações que fogem aos interesses de mercado, acepção que gostaríamos de estender aqui para também pensar o processo de educação em que nossos alunos estão inseridos, mesmo que muitas vezes essa mesma educação seja colocada em xeque por ‘servir’ a uma ótica fortemente funcional, em um país capitalista como o Brasil. Na esteira desse pensamento, vale-nos como profissionais da linguagem provocar debates na academia e para além dela que particularizem e defendam uma educação comprometida com a emancipação humana, que não compreenda o sujeito como alguém substituível, descartável e isento de história. Vale realçar a compreensão geraldiana de que não somos reprodução fidedigna do nosso status quo. Defender esse pensamento é negar a história que cada um de nós (re)constrói ao longo da vida. Por isso os conceitos de infuncional e de encontro nos são tão caros; ambos ancorados no ideário bakhtiniano e basilares para as reflexões que emergem ao longo desse artigo. Tais conceitos caminham juntos no sentido de dar luz a uma educação em Língua Portuguesa que precisa aprimorar as habilidades discentes de escutar, ler, reler, escrever, reescrever e intervir no mundo por meio de diferentes práticas de linguagem.

Seria possível intervenção sem escuta? Acreditamos e defendemos que não. Educar para simplesmente ‘conseguir um emprego’, ‘passar no vestibular’ ou até mesmo ‘melhorar a condução de vida’ não podem anular a função maior a que a educação deve se prestar: conduzir os diferentes sujeitos a compreensão da sua história e da história alheia, permitindo-lhes transformar e ampliar sua capacidade de intervir nela por meio da criticidade que também lhe é de direito conquistar.

Em se tratando de globalização e avanço tecnológico, constituintes nodais para se pensar os encontros na infuncionalidade que buscamos nas aulas de Língua Portuguesa, cabe-nos também refletir sobre como a frequente distração e o consequente desinteresse ‘em tudo’ que possa vir a tomar tempo e concentração de grande parte de nossos alunos para analisar — e, em seguida, cultivar e formular ideias — como algo extremamente prejudicial às intenções do compilado de processos intrínsecos ao conceito do letramento é o fato de o sucesso das intenções linguísticas e literárias na escola não se restringir ao saber mais, mas, sim, pela efetiva proposição de referências aos alunos. Isso porque esse encontro, crítico e reflexivo, com textos e gêneros que os compreendem é fulcral para a formação de ideias e a posterior maturação de seus acervos opinativos, discursivos e argumentativos. Logo, temos como uma das maiores intenções visadas pela persona docente de Língua Portuguesa, aqui trabalhada, o que parece compor justamente o conjunto de habilidades mais afetado pelas tecnologias do século.

Sendo assim, como cautelosamente discutido por Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), muito se acusa ao teor dinâmico das tecnologias recentes e à sua relação com práticas irresponsáveis durante o encontro dos jovens estudantes com o que, pelo contrário, poderia ser utilizado de forma benéfica por pais, alunos, professores e demais envolvidos. Entretanto, cabe ressaltar que não seguimos embasados por um saudosismo superficial, intencionado ao total desapego das tecnologias, mas sim por uma necessária atenção àquilo que nos consome enquanto sujeitos constituintes de uma sociedade gerida por um sistema enviesado a breves retornos, conquistas e suas recompensas, “[...] como fenômeno social, porém, há muitas faces constitutivas dessas redes, dentre as quais a que tratamos aqui: um forte comprometimento com uma lógica funcional do mercado global” (Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015, p. 262).

Considerando a contribuição das autoras, cabe ressaltar que a lógica de mercado não afeta somente a educação, mas também interfere sobre a forma como acontecem as aulas, várias vezes, direcionando-nos quase que implicitamente a uma aplicação

utilitarista, originada daquilo que Danesi (2013) chama de revolução tecnológica. Fato é que, implementada uma lógica de rápida produção e da explícita formação de futuros produtores, surgem empecilhos à trilha traçada por uma disciplina como a de Língua Portuguesa que se fundamente em experiências infuncionais, tanto quanto as priorize como sendo função primordial da escola. Mantendo o raciocínio proposto, encontramos, então, o que se quer relacionar às experiências dolorosas vividas por nós durante o estágio de docência, mas nem por isso menos instigadora do debate que vimos aqui propondo:

[...] à luz dessa lógica, nossos alunos se caracterizam pela necessidade de mudanças constantes de foco de atenção, evidência disso parece ser como dividem sua atenção entre vários focos ao mesmo tempo e mudam tais focos com uma rapidez pouco compreensível para adultos imigrantes nas novas tecnologias. (Danesi, 2013 *apud* Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015, p. 262)

Seguindo na ampliação da discussão feita pelas pesquisadoras, cabe o registro que essa disputa pelo foco de atenção dos alunos pode ser complementada pelas implicações propostas por Ponzio (2008-2009), o qual, em suma, afirma haver uma tendência, hoje, à passibilidade de tudo se tornar mercadoria, inclusive o ensino. Logo, encontramos-nos às margens da imensa dificuldade de resgatar a atenção de alunados e (res)significar conteúdos, algo que nos leva a sentirmo-nos representados pelas palavras das autoras:

[...] desafiam-nos a pressa do foco da atenção de nossos alunos e a forma como lidam com as novas tecnologias, o que, a exemplo de discussão que registramos anteriormente, provoca mudanças do mercado ao mesmo tempo em que as referenda. (Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015, p. 254)

Ainda assim, não nos ateremos, nas seções seguintes, à questão de como são, ou não, utilizadas as recentes mídias e inovações tecnológicas dentro e fora das salas de aula, mas, sim, à questão da dificuldade de se promover a apropriação de conteúdos para além deles, enquanto, não raras vezes, sequer se consegue resgatar espaço à voz docente. Esperamos, contudo, que a problemática acerca da lógica de mercado e a nossa quase anacrônica proposta infuncional de vivências com a linguagem materializadas em práticas sociais reais oportunizadas na/pela disciplina de Língua Portuguesa — dado o ambiente recheado de sujeitos movidos por imediatez e dinamicidade — sejam consideradas no restante deste ensaio, que segue após a necessária reflexão das autoras.

De todo modo, vale a pergunta: Implicariam dispositivos como estes últimos um tempo e um recolhimento com que não estamos mais habituados? Estaríamos hoje nos tornando reféns da necessidade de postar com rapidez e de, também com rapidez, acessarmos as respostas, em si mesmas também apressadas, de outrem? [...] Se pensarmos na forma como lemos textos mais densos na tela de computadores comuns, com várias 'janelas' abertas em paralelo de modo a não perder nossos 'tempos de resposta' às demandas da pressa de outrem, parece que de fato esse 'recolhimento' é uma inviabilidade na vida contemporânea, na qual 'desconectar-se' implica, não raro, uma sensação de 'estar ficando à margem de' um tempo em mudanças velozes. (Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015, p. 264-265)

Evidentemente, faz-se explícita a rapidez com que se adequam os sujeitos às novidades que lhes surgem, o que, consolidada nossa preocupação para com a formação crítica e o futuro reflexivo do alunado, cai-nos de bandeja como uma problemática série de obstáculos para as quais precisamos construir inteligibilidades. Se buscamos enquanto docentes a emancipação dos sujeitos, cabe-nos um trabalho voltado à ausculta do outro, à inter-relação da outra palavra com a palavra outra (Ponzio, 2010), num constante tensionamento entre o conhecido e o que se dá a conhecer pelas práticas sociais de uso da linguagem, e isso constitui seguramente um dos pilares nodais da conduta docente, quer o trabalho se dê com apoio das diversas tecnologias, quer sua consolidação se efetive na ausência delas, mas sem perder de vista o foco requerido pelo compromisso político que temos, enquanto docentes de Língua Portuguesa, com a humanização dos sujeitos e com a sua participação efetiva em práticas sociais de uso da linguagem nas mais variadas instâncias.

Em Busca do Interesse nas Práticas da Linguagem

Como afirmamos na seção introdutória — acerca dos períodos de observação e regência no nono ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina — muitas foram as frustrações envoltas pelo desinteresse encontrado nos hábitos escolares da maioria dos alunos e por uma sucessão de atitudes desrespeitosas para com a nossa posição. Tais alunos, na grande maioria de faixa etária condizente à etapa final do Ensino Fundamental, pareciam não reconhecer a posição que ocupam numa sala de aula, limitando, corriqueiramente, o espaço de fala dos professores e até o direito à escuta por parte dos outros discentes — o que chegou a culminar na postura inadmissível de estudantes solicitarem ao professor auxiliar (ainda fora do período de regência) que chamasse a atenção dos demais por atrapalharem seu envolvimento com a exposição feita pelo professor. Em outros termos: por conta do barulho e da postura

descabida ao contexto, alguns estudantes não conseguiam sequer ouvir a fala do regente durante a aula expositiva.

Tamanha foi a problemática nesse sentido que se tornou um desafio aplicar aulas de caráter expositivo-dialogado, já que — se sequer respeitavam a voz docente e a participação de seus colegas — esperar suas iniciativas, de forma ativa e voluntária, distanciou-se a um lugar cada vez mais utópico, opaco e aparentemente inalcançável. Assim, entendendo a necessidade de esclarecer e evidenciar quais foram as práticas vivenciadas desde o início do período de estágio de docência, retornaremos agora à problemática do foco e da intenção docente, objetivando expor, de maneira breve, alguns dos momentos registrados por nós em cada período (observação e regência), com a devida criticidade e embasamento teórico e metodológico.

Aprendendo a Ensinar: Uma Conduta Necessária

Em síntese, entrar em uma sala de aula — desempenhando, dessa vez, o papel de professores — nos proporcionou extremo nervosismo, fazendo-se uma experiência viva numa sala pulsante e inquieta. Nossas aulas preparatórias, que tivemos na faculdade, deixaram-nos previamente idealizados para lidar com um ambiente submerso em núcleos subdivididos de indivíduos, que, por si só, são únicos e singulares às suas maneiras (Geraldi, 2010) e, em decorrência, projetando uma forte intenção em nós de procurar engajá-los e fazê-los se sentirem acalentados pela regência. Além disso — talvez relacionado aos empecilhos —, se contrastarmos ao que vivenciamos enquanto discentes no Ensino Fundamental, várias foram as novidades encontradas ao entrar em sala, como a massiva presença de celulares; as saídas frequentes e aleatórias da aula; as retrucadas incessantes; os constantes hábitos desrespeitosos para com o momento de fala dos professores e demais colegas; dentre outras várias questões explicitamente relacionadas à postura e ao respeito para com o próximo. O que mais nos impactou, nesse sentido, foi a rispidez e a desvalorização da palavra outra (Ponzio, 2010), o que, frequentemente, encaminhava-se à desconsideração daquele que lhes lecionava, não importando quem ou quando fosse.

Contudo, fechamos esse subtópico com uma importante impressão do contexto em que os alunos estavam inseridos no momento da observação, a qual se fez variadas vezes abrupta, culminante em receios catalisados por uma dúvida inevitável a despeito das questões disciplinares vivenciadas: se os alunos pouco respeitavam o espaço da

professora regente, possuidora de uma vasta experiência docente — a qual nos parecia amparada pelo contexto social do colégio, reconhecendo os alunos, as turmas, os protocolos e demais informações necessárias ao conhecimento docente —, o que seria de nós, estagiários ainda pouco experientes, no período da regência que se aproximava? Fato é que o receio, diferentemente da utopia — que constantemente nos alimentava —, tornou-se realidade plena já no início da regência.

Entendemos que, à intenção de um ensaio, as frustrações tendem a cair bem, pois ampliam o leque de questionamentos e tendem a atentar vozes e olhares às problemáticas existentes em determinado campo de estudo, o que não exclui as produções teóricas acerca da educação. Logo, o que ocorreu depois, junto à quebra de expectativas, pode agora nos ser de extremo proveito, já que a maneira nada gradual com que os desafios nos surgiram, durante o período seguinte, resultou em uma rica reflexão acerca de como, porquê e para quê recorrermos a determinadas práticas, conseqüentemente, problematizando a escolha dos métodos em relação a quando podemos/devemos abdicar de determinadas abordagens — o que incide sobre a questão da singularidade e a característica comportamental não só das gerações, generalizadamente, mas das turmas, dos sujeitos singulares que a compõem e de seu ritmo particular.

Lecionando e Aprendendo Ainda Mais...

Dividido em etapas, o estágio nos inseriu, primeiramente, na observação. Nesse momento inicial, observamos as aulas da professora regente a fim de estudar o ritmo da turma, o método aplicado, as relações existentes entre as funções constituídas na organização da escola, os eventos, as atividades, o caminho a ser seguido pelo plano de ensino, dentre outras várias questões relacionadas ao funcionamento quase que orgânico do colégio em questão. No entanto, contrária às ‘tranquilidades’ previstas a esse primeiro momento, o que se seguiu foi uma crescente sensação de que algo estava prestes a dar errado. Enquanto sonhávamos com as piores das possibilidades, surgiam as indisciplinas, os desrespeitos e o desinteresse. Longe de querermos aqui criar qualquer movimento de rotulação, o que não condiz com o olhar epistemológico que vimos defendendo, entendemos que não havia justificativa aparente para o comportamento negligente dos alunos para com a posição que ocupavam, mas, ainda assim, tais situações se tornaram cada vez mais frequentes. Assim, de antemão, podemos sentenciar que, após iniciarmos a regência, houve a intensificação de um sentimento inicial de certa frustração, mas não

somente.

Encarregado de trabalhar o gênero entrevista, o primeiro professor-estagiário do período optou por introduzir o conteúdo de maneira expositiva, propondo, além da projeção de vídeos e textos, intercalados por comentários e discussões, alguns longos momentos de fala. Infelizmente, os encontros, tal qual compreendido por Ponzio (2010), não renderam positivamente, reproduzindo, inclusive, massivos momentos de conversa paralela em que alunos simplesmente levantavam e circulavam pela sala sem sequer se importar com o professor, de pé, à frente da lousa. Decorrentemente, as chamadas de atenção passaram a ser cada vez mais necessárias, pois, do contrário, não haveria como prosseguir, uma vez que sem escuta, o movimento proposto de ressignificar práticas de uso da língua seria tomado por mera posição silente (Ponzio, 2010). Ainda assim, os alunos insistiam frequentemente em conversar junto à fala do professor, levantar-se e ir a até a mesa de outro colega, deixar de aplicar os registros da aula no caderno, mexer no celular e, principalmente, distrair-se com qualquer coisa que não fosse a exposição docente, a lousa ou a projeção do retroprojeter. Assim, reiteramos: discussões como essa não podem passar em vão, sem uma cuidadosa exposição referendada teoricamente, o que requer espaços de interlocução interessantes em espaços como os que encontramos neste artigo.

Desse modo, a posição de professor auxiliar (ainda fora da regência) se tornou um lugar favorável ao segundo professor regente, pois avaliando o que parecia, ou não, resgatar o interesse dos alunos durante essas primeiras aulas, pôde repensar seu planejamento a fim de contornar os problemas disciplinares encontrados até então. Assim, acompanhadas as aulas expositivas, foi numa determinada dinâmica de entrevista e transcrição em grupo que se fortaleceu uma quase certeza: os alunos, sob a finalidade da prática e do convite a ocuparem posições às quais não estavam acostumados até então, tensionavam seus interesses à aula e, conseqüentemente, abatia-se parte dos problemas disciplinares acima abordados — entre os quais, principalmente, o desinteresse. Cabe-nos então o registro de que a auscultação é condição primordial para que o encontro aconteça (Ponzio, 2010), pois sem acolhida não há predisposição para uma participação ativa nas atividades propostas, e esse inevitável movimento está ligado diretamente ao modo como o professor pensa, conduz e convida seus interlocutores as/às aulas. Reside nessa atenção do ‘outro com o eu’, do ‘eu com o outro’ e do ‘outro com o outro’ o sentido que concretiza o encontro, metáfora tão bem traduzida por Ponzio (2010) que carrega em si o

sentido bakhtiniano da procura incessante pelo 'outro' que nos faz sentir, pensar, agir (com base em Bakhtin (2010 [1920-1924])). Dizendo de outro modo, não há encontro sem ausculta, sem a palavra outra que movimenta e intensifica o diálogo com a outra palavra, no sentido de dar vida à palavra própria (Ponzio, 2010).

'Encontrar' o outro nas aulas de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, não significa fazê-lo concordar ou ratificar as nossas palavras/reflexões/inquietações como professores, mas permiti-lo pensar, experienciar e conhecer novas possibilidades de existência no mundo para além das já vivenciadas em sua própria órbita. Sem essas novas vivências, não há (res)significação possível diante das experiências dos sujeitos com os objetos do mundo por meio das práticas de linguagem. Insistimos, desse modo, que o professor tem papel crucial no modo como tais vivências serão encaminhadas em sala de aula, tanto quando repercutirão no modo como cada um dos sujeitos pensa, vê, sente, analisa e participa das práticas sociais das quais passa a integrar.

A fim de intensificar esse debate, podemos lembrar o momento em que, assim que convocados à atividade, a grande maioria dos alunos se direcionou à transcrição e desenvolveu ótimos trabalhos, inclusive de maneira crítica acerca daquilo com que se depararam durante o processo. Por exemplo, um dos alunos, que vinha sendo motivo de preocupação por várias questões disciplinares não só em Língua Portuguesa, apontou que as respostas da entrevista que aplicou foram muito diretas e os participantes entrevistados não desenvolviam de forma bem elaborada o que lhes era perguntado. Torna-se nítida a apropriação, nesse caso, dos artifícios e características do gênero entrevista, já que uma das possibilidades das perguntas excessivamente objetivas e superficiais é a resposta pouco elaborada, curta e mal desenvolvida. Assim, reconheceu-se que o aluno, que antes dispunha de seu tempo para dormir e conversar durante as aulas, participou de forma ativa, proporcionada pela dinâmica, e compreendeu um dos artifícios do gênero com o qual teve contato, demonstrando relativo interesse e escuta nesse processo. Houve, assim, em nosso entendimento, encontro (Ponzio, 2010), gerido principalmente pela intervenção docente no processo de ouvir e responder os/aos alunos e agir para ressignificar suas práticas de linguagem, aqui mediada pelo gênero entrevista.

Assistindo à mudança de comportamento, após a troca de regente, optamos por seguir outro caminho, inclusive distante do previamente planejado. A começar pela primeira aula, deixou-se claramente definido o novo método de avaliação: não se restringindo a conteúdos e a notas escolares, agora avaliaríamos o processo de consolidação da

participação, a fim de estimular o reconhecimento por parte deles sobre o lugar que passaram a ocupar e a importância de se respeitar o espaço do próximo — não somente do professor, mas também dos demais alunos. Não é preciso afirmar, entretanto, que a partir da troca, as aulas seguintes foram à contramão de qualquer metodologia expositiva, sempre que possível, convocando a interação ativa dos alunos e, em igual medida, sua valoração diante das propostas do professor.

Desde a escolha do tema, passando pelo processo de roteirização das perguntas, depois retextualizando em conjunto com a turma, na lousa, promovendo a análise linguística, no sentido *geraldiano* do termo, e aplicando uma entrevista em sala, na qual todos deveriam ocupar alguma posição — fosse entrevistador, entrevistado ou mesmo espectador —, foi visível a mudança de conduta dos alunos. Antes desinteressados, de costas, conversando massivamente e ignorando qualquer referência, criou-se — mesmo que ainda havendo momentos de conversa e indisciplina — um ambiente mais favorável ao andamento das aulas, o que implica no fenômeno que movimenta este ensaio em sua totalidade: a abordagem participativa fundamentada na interação prática fez do ambiente desinteressado um espaço favorável à análise crítica e à produção reflexiva, o que entendemos ser condição para emancipação discente, frente às variadas práticas de uso da linguagem que precisarão exercer no e com o mundo ao longo de suas vivências.

Apesar dessa nítida mudança comportamental e de uma predisposição mais aguçada para o encontro (Ponzio, 2010), não houve o mesmo comprometimento na entrega da última atividade proposta, a ser desenvolvida em casa e entregue via plataforma Moodle, findando nosso período da regência. Lamentavelmente, num intervalo de quase duas semanas definido para o desenvolvimento e a posterior entrega da atividade, apenas cinco alunos, de um total de vinte e quatro, enviaram os textos à plataforma. Ainda assim, reafirmamos: à intenção deste ensaio, frustrações nos servem mais do que certezas movidas pela satisfação, pois são essas mesmas frustrações que nos permitem (re)significar a trajetória complexa que entendemos envolver o docente, as escolhas que ele precisa fazer no percurso, bem como a reapropriação que precisa reativar em cada posicionamento de conversa e escuta diante do ato de ensinar e aprender junto dos alunos.

Das Frustrações às Satisfações: Ensinar e Aprender

A partir da brevíssima descrição do movimento de mudança comportamental da turma em questão, é certo dizer que encarnar a posição de professores-estagiários gerou uma certa dualidade — uma ‘névoa cerebral’ — entre o que aprendemos teoricamente, a realidade e a prática. Reluzente a isso, uma implicação importante a qual chegamos, nesse período, foi de a questão comportamental estar intrinsecamente relacionada à época, não muito distante, em que ocupávamos seus lugares, ou seja, por não termos uma grande diferença de idade em relação aos alunos. Entretanto, reconhecemos, num primeiro momento, a questão da idade pelas aparentes relativizações vindas dos alunados — tais quais as contrastantes diferenças do tratamento entre eles para com os orientadores, demais professores e a nós —, o que remetemos ao fato de não nos considerarem ‘realmente’ professores, mas estagiários. Seguindo a lógica que traçamos, faz-se contundente replicar a contribuição de Geraldi (2010):

[...] professores e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos. A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final — o conhecimento fixado e aprendido — já que esta não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas. (Geraldi, 2010, p. 77-78)

Logicamente, na relação de mediação descrita pelo autor, ao encontrar tais obstáculos, resta ao professor procurar alternativas que possam engajar os alunos e direcionar suas ‘energias’ às finalidades da disciplina, aproximando-se do ritmo da turma e visando o resgate dos ‘desinteressados’ — em nosso caso, a grande maioria. Assim, tomamos como caminho ideal a, talvez, mais óbvia das possibilidades. Contudo, não nos eximindo da responsabilidade da docência e de considerar as contribuições teóricas ao alternar entre possíveis abordagens, ressalta-se que:

Um fator importante no processo de ensino e aprendizagem são as relações estabelecidas entre professor-conhecimento, essas, conseqüentemente serão refletidas tanto na atuação do professor como nas futuras práticas dos que estão em formação, uma vez que, dependendo do modelo apropriado poderão propiciar novos olhares para o processo de ensinar e aprender, considerando a categoria da totalidade na formação profissional e humana do sujeito. Com tal característica, o professor poderá fundamentar suas ações pedagógicas no sentido de pensar a elevação das capacidades do aluno no processo de sua aprendizagem. (Barros *et al.*, 2020, p. 314-315)

Torna-se nítido, em vista disso, o que argumentamos: se o mundo como idealizado atualmente se faz ligeiro, dinâmico e baseado em rápidos retornos, a aula expositiva, restrita à participação ativa voluntária dos alunos, distancia-se imensamente dos hábitos que os contextualizam enquanto jovens estudantes, assim, ofuscando a possibilidade de resgatá-los ao que se quer lecionar — a significação de que tanto se fala nos campos teóricos da educação. Especificamente a partir dessa primeira desilusão, passamos a ter como nova preocupação a ideia de como proporíamos um conteúdo cuja maior referência é audiovisual, sem perder estudantes ao desinteresse e à distração, considerando que a grande maioria das possibilidades de contato com o gênero entrevista é mediada por vídeos e áudios? Essa questão está diretamente ligada à questão-chave a que nos incumbimos de responder ao longo deste texto e que vale brevemente retomar: Como agir em situações protagonizadas pelo desinteresse e quais as possíveis causas que levam a essa postura em ação docente que busca a integração discente em prática de uso da linguagem?

Entendemos que o ‘como’ utilizado no início da pergunta requer de nós uma postura gerida pelo diálogo constante, realçado na reflexão e na busca da palavra outra (Ponzio, 2010). Encontramos a participação ativa discente no polo mais pragmático da relação teoria e prática, ou melhor, chegamos ao benefício do resgate do interesse por meio de um convite ao praticar a teoria lecionada, assim contornando aquilo que Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015) denominam como a “pressa do foco”.

Dentre as principais funções das aulas práticas, essa autora cita: despertar e manter o interesse dos alunos; compreender conceitos básicos; desenvolver a capacidade de resolver problemas; envolver os estudantes em investigações científicas e desenvolver habilidades. (Krasilchik, 2018, apud Pagel, Campos & Batitucci, 2015, p. 15)

As mudanças constatadas nos hábitos discentes, entretanto, sustentam-se em contribuições teóricas tais como a de Prigol e Giannotti (2008, p. 12), os quais afirmam que “quando o professor utiliza as práticas [...], o aluno passa a apreciar as aulas, deixando de ser uma aula monótona, despertando e estimulando o interesse ao conhecimento.” Por sua vez, “o aluno passa ter predisposição para aprender”, o que facilita a conseguinte (res)significação do conteúdo. Todavia, não surpreende que a problemática já tenha sido muito estudada para além da disciplina de Língua Portuguesa, principalmente quanto à questão de qual o limite necessário para a abdicação de aulas expositivas em detrimento das interações ativas permitidas pela prática.

Retomando, antes distantes e desinteressados, os discentes apresentaram mudanças não só quanto à postura para com os professores e demais alunos, mas também na participação e no modo como o faziam. Quando se passou a convocá-los a responderem determinadas perguntas e a trabalharem em grupo, por exemplo, o efeito foi palpável. Ainda assim, tenhamos firmado a concepção da prática como simbiote da abordagem teórica, assim exigente de uma prévia, ou paralela, fundamentação daquilo que se quer aplicar na e pela interação para não cair na superficialidade dos conteúdos trabalhados. Pagel, Campos e Batitucci (2015), ao analisar alguns estudos desenvolvidos acerca do ensino e da aprendizagem na disciplina de Biologia, reafirmam a necessidade da retroalimentação que abordamos:

Analisando estudos que investigaram a maneira como os docentes desenvolvem as atividades de experimentação foi possível perceber que a promoção da reflexão, o estímulo à curiosidade e a um ambiente que proporcionem a investigação e formulação de hipóteses para explicar os fenômenos em estudo não são o objetivo principal das aulas práticas, e sim o reforço e memorização do conteúdo previamente estudado [...]. (Pagel, Campos & Batitucci, 2015, p. 16)

Há, portanto, um cuidado necessário ao optar pelo caminho por nós seguido, dado que tais limitações devem ser contornadas, porém, sem cair no utilitarismo do ensino ou, mesmo, numa justificativa simplista de um conteúdo a partir da apresentação e/ou experimentação de sua utilidade prática, em outros termos: sem abdicar inteiramente da fundamentação teórica e expositiva ao se dirigir às práticas. Isso, inclusive, já vem sendo discutido com intensidade premente desde a publicação dos PCN's, em 1998, do qual destacamos excerto que complementa muito bem ao que argumentamos até aqui, principalmente por ressaltar ser:

[...] fundamental que as atividades práticas tenham garantido o espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de ideias, ao lado de conhecimentos de procedimentos e atitudes. Como nos demais modos de busca de informações, sua interpretação e proposição são dependentes do referencial teórico previamente conhecido pelo professor e que está em processo de construção pelo aluno. Portanto, também durante a experimentação, a problematização é essencial para que os estudantes sejam guiados em suas observações (Brasil, 1998, p.122).

Voltando-se também à abordagem teórica contrária a um utilitarismo superficial do ensino e, pelo contrário, favorável à promoção de um espaço crítico ancorado na infuncionalidade (Ponzio, 2010; Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015), notamos a relação do conteúdo referenciado com algumas frequentes retomadas com as quais nos preocupávamos em fazer durante os encontros, por exemplo: de apontar aos alunos a

importância do contato reflexivo por meio da exposição de artifícios que caracterizam o gênero pautado, a fim de fugir da simplista reificação de conteúdos. Por fim, compilando os argumentos amostrados até então, ressaltamos: nossa tomada de decisão foi menos benéfica do que preocupante, considerando a inevitável necessidade de renunciar a uma abordagem em detrimento de empecilhos disciplinares e do ritmo truncado com que vinham ocorrendo as aulas de teor expositivo-dialogado. Assim sendo, esperamos, ao encerrar o presente artigo, que não haja dúvidas da existência de um problema crítico em contínua emergência, o uso desenfreado das tecnologias e suas influências no comportamento discente e, portanto, se não problematizado e demarcado com a devida cautela, cada vez mais prejudicial aos envolvidos nos processos de ensinar e aprender.

Considerações Finais

Sintetizando o que refletimos até aqui, o breve contato que tivemos com a posição docente nesse primeiro estágio foi, de fato, de extrema importância para o amadurecimento de nossa concepção sobre o que realmente é lecionar. Isso porque ter a possibilidade de repensar/problematizar a teoria apreendida no curso de licenciatura à prática de regência, a jovens e enérgicos estudantes de contexto distante do que geralmente encontramos no meio acadêmico — mesmo que correspondendo às limitações temporais de um estágio —, fez de curtos momentos ricas experiências, paulatinamente enriquecidas por desafios. Assim, não obstante da definição de um estágio, tentativas e erros fizeram-se frequentemente assíduos, o que em decorrência, por outro lado benéfica, permitiu-nos aperfeiçoar práticas e, conseqüentemente, repensar sobre ferramentas disciplinares das quais dispúnhamos enquanto professores.

Torna-se claro, nesse sentido, como os obstáculos vivenciados no estágio foram benéficamente construtivos à nossa percepção — antes restrita ao plano teórico, a discussões e reflexões ocorridas enquanto graduandos — e que somente pisando na sala de aula, ocupando a posição de docentes, pudemos notar, concretamente, do que se tratava tal desinteresse e a decorrente dificuldade de se (res)significar conteúdos. Entretanto, não omitimos o que nos define, pois ocupamos há não muito tempo a posição de alunos do ensino básico e, certamente, já apresentamos esse desinteresse a uma ou outra disciplina e suas práticas. O que expomos aqui é, na verdade, a quebra de expectativa ao experienciá-lo, vivenciando hábitos e constatando a dificuldade de ensinar e

aprender de um polo outro, dessa vez ocupando a posição docente.

Em vista disso, podemos firmar que o embasamento teórico apropriado durante a graduação — principalmente nos componentes curriculares de Metodologia de Ensino, Linguística Aplicada e Literatura e Ensino — fez-se importantíssimo para que houvesse essa reapropriação, culminando na retroalimentação entre teoria e prática. Portanto, das expectativas aos choques de realidade, das frustrações às inflexões, das mudanças às reanálises, encerramos o presente ensaio com uma das únicas certezas resultantes do período de estágio: ser professor, além de designar-se a transpor e mediar conteúdos, ressignificá-los e estimular perspectivas críticas, consiste-nos, agora, em compreender um lugar próprio na imensidão do espectro escolar, ou seja; o docente, antes de tudo, é frequentemente convidado às diversas singularidades dos alunos e das turmas (Geraldí, 2010), seus distintos obstáculos e, conseqüentemente, às diferentes dificuldades encontradas ao lecionar.

Sendo assim, o processo do qual tratamos ganha materialidade. Estávamos já com uma rica bagagem acadêmica e, por conta disso, possuímos expectativas; ao entrar em sala, tomamos um imenso choque de realidade; passando o período de observação, o que se seguiu só complementou as já existentes frustrações; assim, alternando e replanejando nossa metodologia, redirecionamos os sentimentos a novas intenções; por fim, nos desprendemos substancialmente das intenções prévias, o que nos trouxe um retorno efetivo, o que nos reforçou a preferência pela continuidade pela nova abordagem.

Por fim, cabe-nos, nesse importante espaço memorialístico, reiterar a real e palpável impaciência, e conseguinte desinteresse, encontrada na maneira como decorre o ensino e a aprendizagem hoje, o que, já nítido, implicamos firmemente às rápidas dinâmicas intrínsecas ao cotidiano da humanidade usuária de mídias digitais. Por outro lado, de forma otimista, esperamos que, como nos casos descritos em nossa exposição reflexiva, possamos, a partir daqui, enriquecer crescentemente nossas práticas e abordagens a fim de contornar o ritmo acelerado com que compassa a métrica mercadológica, mecânica e funcional de nossa sociedade — consonando, assim em harmonia, intenções críticas, tanto por meio da teoria quanto pela prática referendada por ela, porém, fugindo-se de qualquer imersão superficial e decadente num mero utilitarismo.

Referências

Barros, M. S. F., Paschoal, J. D., Vicentini, D., de Almeida, J. D. F., Ferreira, A. L., & Barros, P. C. S. (2020). A relação teoria e prática na formação docente: Condição essencial para o trabalho pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 305-318. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13303>

BBC Worklife. (2020, fevereiro 20). *How can a distracted generation learn anything?*

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. MEC/SEF.

Cerutti-Rizzatti, M. E., & Irigoite, J. C. S. (2015). A aula de português: Sobre vivências infuncionais. *Alfa: Revista de Linguística*, 59(2), 255-279.

Danesi, M. (2013). *La comunicazione al tempo di Internet*. Progedit.

Érnica, M., & Batista, A. A. G. (2011). *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: Um caso na periferia de São Paulo*. Cenpec.

Geraldi, J. W. (1997). Concepções de linguagem e ensino de português. Em J. W. Geraldi (Org.), *O texto em sala de aula* (pp. 39-46). Ática.

Heath, S. B. (2001). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. Em A. Duranti (Org.), *Linguistic Anthropology: A reader* (pp. 318-342). Blackwell.

Nunes, D. R. P. (2007). Teoria, pesquisa e prática em educação: A formação do professor-pesquisador. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 135-160.

Pagel, U.R., Campos, L.M., & Batitucci, M.C.P. (2015). Metodologias e práticas docentes: Uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia. *Experiências em Ensino de Ciências*, 10(2), 14-24.

Ponzio, A. (2008). *A revolução bakhtiniana: O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea* [V. Miotello (Coord. Trad.)]. Contexto.

Prigol, S., & Giannotti, S. M. (2008). *A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor* [Apresentação de pôster]. Simpósio nacional de educação XX semana da pedagogia.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. CUP.

 <https://doi.org/10.29327/2206789.20.35-5>

RASTROS DE UMA ESCRITA EM CONSTITUIÇÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE TEXTOS DE CRIANÇAS

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: À luz da perspectiva teórica proposta por Mikhail Bakhtin e seu Círculo, voltamos nosso olhar para textos produzidos por sujeitos historicamente situados e propomos uma investigação da multiplicidade de sentidos da linguagem escrita sob a teoria dos gêneros do discurso. Neste trabalho, concebemos a linguagem como meio de interação social e assumimos que a escrita se caracteriza como interlocução entre leitor e escritor. Partimos, portanto, do pressuposto de que os sentidos do texto escrito são constituídos de maneira dialógica, com o objetivo de compreender como os indícios dos gêneros discursivos, em suas características relativamente estáveis, emergem dos escritos de crianças do terceiro ano do fundamental de um colégio público federal. Como resultado desta interação, temos as produções textuais de crianças, cuja análise – guiada pela metodologia do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989) – mostra de que maneira se sobressaem os traços de estilo, tema e construção composicional dos gêneros ainda em fase de constituição da escrita, além de evidenciar o texto como espaço de interlocução, em que o ato de escrever adquire caráter responsivo, ou seja, como um processo de constituição ativa de seus sentidos.

Palavras-chave: círculo de Bakhtin, escrita, paradigma indiciário, gênero do discurso

¹ **Fabiana Giovani** · ² **Daniela Campregher**

¹ Doutorado em Linguística, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Docente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

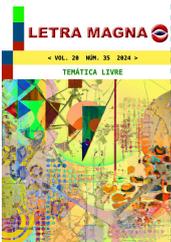
² Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina
Bolsista CNPq, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5887-1058> · <https://orcid.org/0009-0004-1556-7912>
 fabiana.giovani@ufsc.br · danielacampregherferreira@gmail.com

Recebido em 25/09/2023

Aceito em 26/01/2024

Publicado em 29/02/2024



Abstract: In accordance with the theoretical perspective proposed by Mikhail Bakhtin and his Circle, we turn our gaze to the texts produced by subjects historically situated and propose to develop an investigation about the multiplicity of written language in line with the Speech genre theory. In this proposal, we see language as a medium of social interaction and we assume that writing is characterized as an interlocution between reader and writer. Therefore, we assume that the meanings of the written text are constituted in a dialogical way, to realize what are the Speech genre indicia in the written by children from third grade of an elementary public school. As a result of this interaction, we have the children's productions, whose analysis - guided by the methodology of the Evidential Paradigm (Ginzburg, 1989) - shows signs of style, theme and compositional structure, in addition to make evident the text as a space of interlocution, in which the act of writing takes a responsive character. In other words, as a process of active constitution of meanings.

Keywords: Bakhtin circle, writing, evidential paradigm, speech genre

Introdução

A teoria bakhtiniana tem apresentado papel fundamental nos debates em contexto escolar, sobretudo quando pensamos na escrita. Situando nossa pesquisa sob a perspectiva de Bakhtin e seu Círculo de estudiosos, buscamos desenvolver e analisar textos produzidos por crianças em fase final de alfabetização, a fim de compreender, de modo geral, a multiplicidade de sentidos da linguagem escrita à luz da teoria dos gêneros do discurso. Concebemos, para tanto, a linguagem como produção humana social, dialógica, histórica e ideológica, como processo de interação verbal; e o texto, como considera Bakhtin (1997, p. 332), “individual, único e irreproduzível”.

Com respaldo na mudança de perspectiva defendida por Geraldi (1997), em que o texto deixa de ser visto como uma redação e passa a ser uma produção textual, superamos as tipologias textuais, fora de contextos reais de uso, para valorizar o modo como os gêneros discursivos circulam nas diferentes esferas da atividade humana. Consideramos, ainda, a importância da interlocução, o que implica um eu e um outro, espaço de formação das individualidades o qual se dá na alteridade (Geraldi, 2013).

Para Bakhtin é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. “O ser reflete no outro, refrata-se [...]. E esse processo não surge da própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos” (Miotello et al., 2009, p. 13). Ainda como exposto pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso na obra “Palavras e Contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin”, na filosofia bakhtiniana, a noção de alteridade se relaciona com pluralidade, heteroglossia, polissemia, muitas vozes, ideologia:

Em 'Estética da Criação Verbal', Bakhtin afirma que 'é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições', o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo e consciência se constituem e se elaboram a partir das relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres. A alteridade é fundamento da identidade (Miotello et al., 2009, p.13).

Deste modo, colocamo-nos como sujeitos inconclusos inseridos em um contexto sócio-histórico, encontrando-se sempre em constante mudança diante das relações com o outro. Por meio dessa relação é que se alcança uma completude provisória, pois são fornecidos elementos que agregam e compõem cada sujeito a partir da plurivocalidade, ou seja, da tessitura de vozes sociais que constitui o espaço enunciativo-discursivo (Di Fanti, 2003). No centro desse encontro de vozes, mediado, neste trabalho, pelo texto, estão sujeitos reais e suas vivências que dialogam, sendo o resultado desta interação a construção de sentidos para o texto escrito (Giovani & Souza, 2017).

É nessa perspectiva que nos dispomos diante do ato responsivo, dito de outro modo, da responsabilidade do ser social, compreendendo a aula como acontecimento (Geraldini, 2010) e formada no diálogo constante entre sujeitos historicamente situados. Defrontamo-nos com a alfabetização não como um processo mecânico de decodificação, desconectado da realidade concreta, mas como um período em que os sujeitos se apropriam de um instrumento cultural, uma vez que

Considerar a criança como sujeito autor em constituição, que se apropria do texto escrito na/a partir da interação com a escrita e, principalmente, com o outro, é compreender melhor as representações dos aprendizes sobre o texto escrito, as hipóteses que eles (re)elaboram, as particularidades e convergências de seus percursos marcados por uma subjetividade socialmente constituída, como postulam Bakhtin e Vygotski (Giovani, 2010, p. 20).

À vista disso, como podemos pensar no ato da escrita de crianças em fase final de alfabetização nesse mundo de encontro entre a outra palavra e a palavra outra (Ponzio, 2010) e na plurivocalidade de vozes que se evocam? De que modo as características discursivas, postuladas por Bakhtin, fazem parte da constituição dos sujeitos e deixam vestígios em suas produções? Diante dessas inquietações, este trabalho tem como objetivo compreender o percurso e a origem das características relativamente estáveis dos gêneros do discurso produzidos pelas crianças durante o processo de apropriação da escrita, refletindo sobre os traços de autoria, que inclui o tema, a construção composicional

e o estilo de cada infante. Ademais, objetivamos encontrar indícios do outro, ou seja, da dialogia presente no texto escrito, processo, ao nosso ver, constitutivo do eu. Para alcançarmos tais objetivações, adotamos a metodologia indiciária de Ginzburg (1989), que através da micro história, dos sinais e dos vestígios muitas vezes negligenciados, busca reconstruir uma realidade (Giovani et al., 2020).

Nesse caminho de interpretação dialógica da constituição dos sujeitos por meio dos gêneros do discurso, temos como recorte as produções de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal. As produções foram realizadas através de uma Oficina de Escrita¹ que tinha como intuito geral refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa na educação básica, especificamente, acerca da produção de textos de crianças. Como proposta pedagógica, objetivamos, através da Oficina: (i) convidar os alunos a serem ativos no processo de escrita, constituindo-se como autores de seus dizeres; (ii) oferecer uma atividade interativa para a produção de textos, indo além de comandos desvinculados de uma prática discursiva; (iii) revelar o processo da escrita como algo dialógico e dinâmico, aprimorando, assim, suas interações com o outro e com o texto.

O presente artigo apresenta a seguinte organização: primeiro, fundamentamos nossa perspectiva teórico-epistemológica, seguindo para a construção de nossa metodologia, para, finalmente, termos respaldo e adentrarmos na análise dos textos escritos. Para encerrar, faremos nossas considerações finais.

Delimitando Caminhos Teóricos

À medida que concebemos a linguagem como uma atividade humana (Franchi, 1992), considerando que nela nos constituímos e internalizamos os signos que a compõem, admitimos sua natureza ideológica, uma vez que na palavra “se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (Bakhtin, 2006, p. 106). Cada sujeito está imerso em um complexo de signos que foram antes de outrem e tornam-se seus, proferidos em interpelação aos outros em forma de diálogo. Fora do enunciado concreto não há signo: o enunciado, como unidade da comunicação concreta viva:

¹ A Oficina de Escrita envolveu análise e discussão de dados de crianças em processo de apropriação da escrita através de um projeto realizado no Colégio de Aplicação da UFSC. A coleta dos textos foi realizada no mês de outubro de 2022 por um grupo de três graduandas do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo uma delas autora deste trabalho.

[...] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros. O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (Bakhtin, 1997, p. 295).

Junto a isso, Geraldi (2013) explana que o princípio da alteridade está presente em toda a obra bakhtiniana. A constituição do sujeito ocorre, segundo Bakhtin e seu Círculo, por assimilação da palavra do outro. Essa assimilação, entretanto, não é passiva ou estática. Cada sujeito irá apropriar-se da realidade material à sua maneira, posicionando-se a partir de seu ato singular (Ponzio, 2010) e constituindo-se como sujeito único. Segundo Geraldi (2013, p. 13) “[...] as contrapalavras com que compreendemos cada novo signo não são as mesmas com que o outro compreende”. Assim sendo, os signos não apresentam uma relação de biunivocidade, mas sim são plurivocais (Geraldi, 2013), marcados pela multiplicidade de entoações que os interpenetram e pelo tom emotivo-volitivo de cada sujeito. Portanto, somos a alteridade que nos constitui, mas não somos meras reproduções dessa alteridade, haja vista que somos agentivos devido as nossas contrapalavras.

Muitas vezes, entretanto, nas relações sociais marcadas pela lógica mercadológica pós-moderna, a alteridade é apagada em prol da semelhança de um grupo ou mesmo devido à absolutização dogmática-científica. Todavia, posicionamo-nos a favor do conceito de alteridade absoluta: não há substituição de nenhum dos interactantes, mas sim valorização do singular. Desta maneira, consideramos que cada sujeito irá se apropriar dos conhecimentos propostos, inclusive nas práticas de produção textual, a partir das suas vivências e do seu contexto sócio-histórico. Logo, não haverá resposta única, fechada e finita, pois cada um terá seu tom, seu existir único, irá refratar seu conhecimento partindo da linguagem.

Junto a essa arquitetônica é importante acrescentarmos o conceito de responsividade, isto é, a resposta ativa, o que torna a linguagem propriamente dialógica. Ser responsável, nesse sentido, é colocar-se ativamente em um diálogo, é se responsabilizar pela sua tomada de posição, respondendo do seu próprio lugar. Como exposto por Miotello (2011, p. 26), “Esse lugar onde estou, o lugar onde cada um de nós está, é um lugar único, irreproduzível, irrepitível, de onde apenas eu vejo o mundo, de onde apenas eu vejo os outros; neste lugar eu necessito pensar”. Ser responsivo, atualmente, é superar a crise de ausência do outro (Miotello, 2011) e admitir que o indivíduo precisa do outro para construir a si mesmo. A escola, portanto, seria um espaço

fundamental de ato responsivo, um local de conexão entre compreensão e escuta, mas escuta que cala fundo, que reflete e que modifica.

Uma concepção também de suma importância para compreensão da proposta deste trabalho é a de cronotopia. Presente, principalmente, na obra “Questão de literatura e estética”, é a relação tempo-espaço envolvida na produção do discurso:

O cronotopo liga-se ao que Bakhtin denomina “grande temporalidade”, podendo, portanto, ser conceituado como “a expressão de um grande tempo”. Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos *acontecimentos* (Miotello et al., 2009, p. 25, grifo dos autores).

Para o filósofo, cada cronotopo pode incluir outros cronotopos, incorporando-se um ao outro, coexistindo, entrelaçando-se, permutando, confrontando-se, opondo-se ou se encontrando nas inter-relações mais complexas. A noção de tempo, por essa perspectiva, traz consigo uma concepção de homem e de história. Deste modo, a cada nova temporalidade, temos a correspondência de um novo ser. Isto quer dizer que não podemos desassociar as vivências únicas de seus respectivos momentos históricos, ou seja, da relação tempo-espaço que permeia as relações humanas.

Os Gêneros do Discurso

Precisamos esclarecer, de antemão, que Bakhtin não se deteve explicitamente a questões relacionadas à educação, muito menos criou alguma metodologia para se aplicar em sala de aula. Todavia, os seus estudos tiveram grande impacto no olhar educativo, sendo inclusive incorporados em documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (2018). Deparamo-nos, então, com a possibilidade de projetar as concepções de sujeito único, de alteridade e de constituição eu-outro para o campo educacional. Ao considerarmos que cada aluno tem um projeto de dizer provindo de uma comunicação interminável de criação verbal, a sala de aula é vista como um encontro polifônico de vozes sociais que se equivalem, se chocam e se misturam.

Outra contribuição inegável do Círculo é o conceito de gêneros do discurso. Para o filósofo, o enunciado, ou seja, a unidade real da comunicação discursiva (Bakhtin, 1997) é a materialização da língua, manifestando-se de forma oral ou escrita. Os enunciados são concretos, uma vez que são singulares, e únicos, haja vista que são irrepetíveis. Ademais, se dão sempre num gênero, em uma atividade real de comunicação e com um propósito. O

enunciado constitui-se a partir de outros enunciados, chamados de já-ditos, e se concretiza nos diversos modos de citação do discurso do outro, prevendo reação-resposta.

Os gêneros do discurso, formas relativamente estáveis de enunciados, têm sua diversidade infinita porque “são inesgotáveis as possibilidades da multiforma atividade humana e estão em constante mudança” (Bakhtin, 1997, p. 280). O gênero traz o novo, a singularidade, a impermanência, articulado, ao mesmo tempo, à generalidade, à permanência, porque não é uma construção normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não fixidez (Sobral, 2009). Essa tensão permanente faz surgir, a cada instante, novas formas de interação, novos enunciados e novos gêneros discursivos, que através do tempo, vão incorporando e modificando certas características. Assim como expresso por Geraldi (2009, p. 79), “Os gêneros são relativamente estáveis, até porque há constantes entrecruzamentos entre eles, com características de um deslocadas para outros, com renovações e retornos”. Se tomarmos essas concepções à educação, nos vemos diante de um modelo “que centra o ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia e fixa de pontos de chegada, valorizando mais o processo do que o produto” (Geraldi, 2009, p. 78).

Os elementos – relativamente estáveis – que compõem os gêneros discursivos são o conteúdo (temático), o estilo da linguagem (recursos fraseológicos, lexicais e gramaticais) e a construção composicional. “Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (Bakhtin, 1997, p. 280). Admitimos, porém, que apesar desses três elementos estarem relacionados, pode haver o sobressalto de um sobre o outro, a depender da autoria e da situação de uso.

Diante disso tudo, a arquitetura bakhtiniana nos permite olhar para a escrita como forma concreta de enunciado e como um elo na cadeia discursiva. Defendemos, assim, que um texto só pode ser interpretado e plenamente compreendido quando dentro de algum contexto comunicativo e em diálogo entre o autor e o leitor. “O texto traz potenciais de sentido, é uma materialidade com a qual são instaurados sentidos a partir da produção do discurso (Sobral, 2012, p. 34).

Seguindo os Rastros: um Caminho Metodológico

Colocar-se à frente de um objeto para estudá-lo requer um procedimento metodológico que guie esta investigação. Reconhecemos, de antemão, que uma pesquisa não se desenvolve a partir de um olhar neutro, mas está sob o escopo da filiação do pesquisador — um eu ideológico situado no tempo e no espaço — que se posiciona diante do evento analisado. Quando falamos de pôr-se diante de um outro, ou seja, de um ser humano historicamente situado, admitimos a infinitude de sentidos e particularidades que permeiam esta interação. Para tanto, como apontado por Geraldi (2012), ao aceitar que todo enunciado é único, mas nenhum isolado (Seriot, 2009), abandonamos a posição epistemológica que somente admite como científico e verdadeiro o enunciado daquilo que é repetível, estável e imutável. Pelo contrário, buscamos a singularidade, o caráter único e irrepitível de cada sujeito em sua discursividade.

Em vista disso, este trabalho situa-se dentro do campo das Ciências Humanas, caracterizando-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, que a partir da arquitetura bakhtiniana pretende olhar para o texto escrito a fim de compreendê-lo como unidade real do discurso. Ao assumir uma posição dialógica, optamos não definir de antemão os pontos de chegada e os limites do objeto, à medida que “[...] são essenciais todas diferenças superficiais entre um enunciado e outro; todos os contextos em que aparece uma mesma sequência verbal e todas as formas de expressão verbal com as línguas particulares” (Geraldi, 2012, p. 22). Defendemos, portanto, através de um olhar de transgrediência, que o sujeito, constituído em relações mediadas pela linguagem, seja estudado em sua pluralidade e em sua relação com o outro, neste caso, o pesquisador:

Nesse lugar, é inquestionável o papel do HUMANO, já que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Nessa condição, o ser pesquisado é inesgotável em seu sentido e significado. Dessa forma, quando se realiza pesquisa em ciências humanas, o pesquisador depara-se com indícios que direcionam o seu olhar a alguma interpretação e isso está bem longe de ser sinônimo de exatidão (Giovani, 2018, p. 130).

Valendo-se de um caráter heterocientífico do saber, dotado de suas próprias leis e critérios internos de exatidão (Bakhtin, 1997), buscamos uma metodologia que permita um olhar minucioso e alinhado à complexidade que requer o ser humano. Destacamos a diferença, exposta em Geraldi (2012), entre método e metodologia: enquanto o primeiro

dispõe de corrimões que definem a caminhada, sem expor-se ao desconhecido, a segunda alinha-se a princípios ligados à perspicácia e intrepidez do pesquisador.

Nesse contexto, a metodologia do Paradigma Indiciário, fundamentada na investigação de “pistas” ou “indícios” reveladores dos fenômenos da realidade, faz-se em concordância com a teoria de Bakhtin e de seu Círculo ao permitir um olhar profundo sobre a vida e a linguagem. O historiador italiano Carlo Ginzburg buscou em seus estudos elucidar como emergiu, no âmbito das Ciências Humanas, um modelo epistemológico cujas raízes se encontram nas primeiras práticas humanas: a caça e a adivinhação.

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. [...] O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos (Ginzburg, 1989, p. 152).

Esse conhecimento transmitido de geração em geração teve como veículo representações materiais (pinturas rupestres e artefatos) e a oralidade, especificamente, as narrativas de fábulas. O saber difundido caracterizava-se pela capacidade de, partindo de dados aparentemente irrelevantes, permitir reconstruir uma realidade complexa e não experimentável diretamente (Giovani, 2010). O Paradigma Indiciário desempenhou, ademais, um marco fundamental no desenvolvimento da medicina através da investigação venatória de sintomas. “O princípio básico da investigação médica dos sintomas é o mesmo da investigação dos caçadores “primitivos”: a busca de indícios reveladores na explicação do fenômeno com o qual se defrontam” (Coelho, 2007, p. 12).

A partir de seus estudos sobre o pintor italiano Giovanni Morelli, o personagem literário Sherlock Holmes e o psicanalista Sigmund Freud, Ginzburg examinou os pormenores negligenciáveis a fim de captar uma realidade mais profunda: Freud através dos sintomas e sonhos de seus pacientes; Holmes por meio das pistas aparentemente irrelevantes em suas investigações; e Morelli com os signos pictóricos que caracterizavam a autoria de obras de arte (Ginzburg, 1989).

Estamos certas de que a ideia de ciência e rigor científico tenha atravessado profundas transformações, sobretudo após o paradigma científico centrado na física galileana. Entretanto, uma ciência do particular irá preferir dizer coisas significativas, mesmo pondo em risco a cientificidade no sentido moderno da palavra. O conhecimento qualitativo que defendemos está ligado ao conhecimento dito como cotidiano: tem raízes

na experiência, na concretude da vida e nas interações sociais, essas complexas em sua natureza. Debruçamo-nos sob um caminho interpretativo no qual o pesquisador busca pistas, rastros, indícios e dados marginais no objeto de estudo e o reconstrói fazendo inferências sobre sua singularidade, dados irrelevantes, às vezes, para os leigos no assunto (Giovani & Souza, 2017).

Trata-se aqui de considerar um indício ou sinal para formular uma hipótese (raciocínio abduativo) com a qual se constrói um sentido provisório. A hipótese formulada permite encontrar outros indícios (no mesmo texto ou em outros textos correlatos) com que se confirma o sentido provisório construído ou se abandona este sentido por outro mais adequado agora baseado em novos indícios que darão ao primeiro indício também outro sentido. Agindo assim sucessivamente, como um detetive, chega a um sentido construído com base em argumentos coerentes e consistentes (Gerald, 2012, p. 35).

Abertas para comentários e em concordância com o conceito bakhtiniano de cotejo de textos, buscamos recuperar uma cadeia infinita de enunciados que se contrapõem, concordam, polemizam e se unem entre si:

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (entre os signos dentro do texto), e que é indispensável somente para uma primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido) (Bakhtin, 1997, p. 405-406).

À vista disso, compreendemos a interpretação como etapas de um movimento dialógico que tem como ponto de partida “[...] o texto dado, para trás — os contextos passados, para frente — a presunção (e o início) do contexto futuro” (Bakhtin, 1997, p. 405).

Unindo a base teórica a este modelo epistemológico, mediante um trabalho rigoroso e flexível, temos como oportunidade investigar as particularidades do texto escrito tornando possível analisá-lo em sua integridade, unicidade e historicidade: como um elo na cadeia discursiva, ou seja, como um enunciado, como um texto que se constitui no diálogo com os textos que o precederam e com os que o sucederão (Giovani & Souza, 2017). Partimos, na próxima seção, para a análise por meio das hipóteses de que as produções textuais são plurivocais, apresentam entoações de já-ditos em alternância com a alteridade dos sujeitos. Acreditamos, ainda, que há rastros das características dos gêneros discursivos e pretendemos investigar de que maneira se fazem presentes nos escritos de crianças em

fase de apropriação da escrita. A análise aqui desenvolvida busca investigar, tal como faziam os caçadores, os rastros de uma escrita em constituição.

Os Dados Singulares

Contexto da Situação de Interação e Constituição dos Dados

Visando à interação, no sentido de troca entre eu e o outro, propusemos em outubro de 2022 uma atividade de produção textual com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal. A turma foi composta por 23 alunos, dos quais 22 estavam presentes no momento da realização da dinâmica. A atividade foi aplicada em duas aulas de 50 minutos por três graduandas do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC.

A oficina de produção textual foi baseada no quadro *Agora é sua vez* do programa televisivo Quintal da Cultura, no qual os apresentadores constroem uma história a partir de imagens e/ou objetos sorteados aleatoriamente: um apresentador retira um objeto da caixa e precisa iniciar uma narrativa com tal objeto, o seguinte retira outro e continua a história, o terceiro retira o último e a finaliza. Adaptamos a dinâmica utilizando uma “caixa de surpresas”, construída e enfeitada pelas próprias graduandas, que continha objetos a serem sorteados sem que pudessem ser vistos previamente. Tendo em vista o ano de 2022 e a iminente Copa do Mundo FIFA, optamos por circunscrever a dinâmica a essa temática, adicionando à caixa objetos como, por exemplo, as miniaturas de uma bola de futebol e da taça da copa, um apito, uma meia, um cartão vermelho e uma figura do álbum de figurinhas do evento.

A atividade de escrita consistia na criação de uma narrativa que contivesse, de algum modo, os objetos sorteados pelos estudantes. Enfatizamos que em nenhum momento delimitamos alguma composição de gênero discursivo aos alunos, deixando-os livres para que escrevessem da maneira que se sentissem mais à vontade. A temática também ficava sob autoria dos alfabetizandos, posto que poderiam criar qualquer história desde que nela se fizessem presentes os objetos. Assim sendo, quatro itens foram sorteados: uma meia, uma bola, uma taça e um cartão vermelho. No momento de realização da atividade, distribuímos folhas de papel e direcionamos as crianças a escreverem suas histórias, enquanto observávamos e atendíamos quaisquer dúvidas.

Ao analisar os dizeres escritos pelos sujeitos, a teoria bakhtiniana se fez presente. Surgiu a curiosidade e a astúcia de pesquisar de que modo os gêneros discursivos se formavam em suas escrituras. Ademais, chamou a atenção a mistura de vozes que ecoavam por meio das histórias das crianças participantes.

Com respaldo da teoria do dialogismo do Círculo de Bakhtin e do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), na seção seguinte seguiremos vestígios, rastros ou sinais que apontem para a singularidade do escrever e da produção de sentidos de crianças ainda no seu início de relação com a escrita sistematizada, nesse caminho em que se misturam o eu e o outro e que é próprio da experiência com a linguagem verbal escrita. Isto porque a produção de textos escritos por sujeitos iniciantes pode e deve ser considerada um mergulho na corrente verbal, cotejando textos e contextos passados, do presente e futuro, de modo singular (Bortolotto & Giovani, 2023).

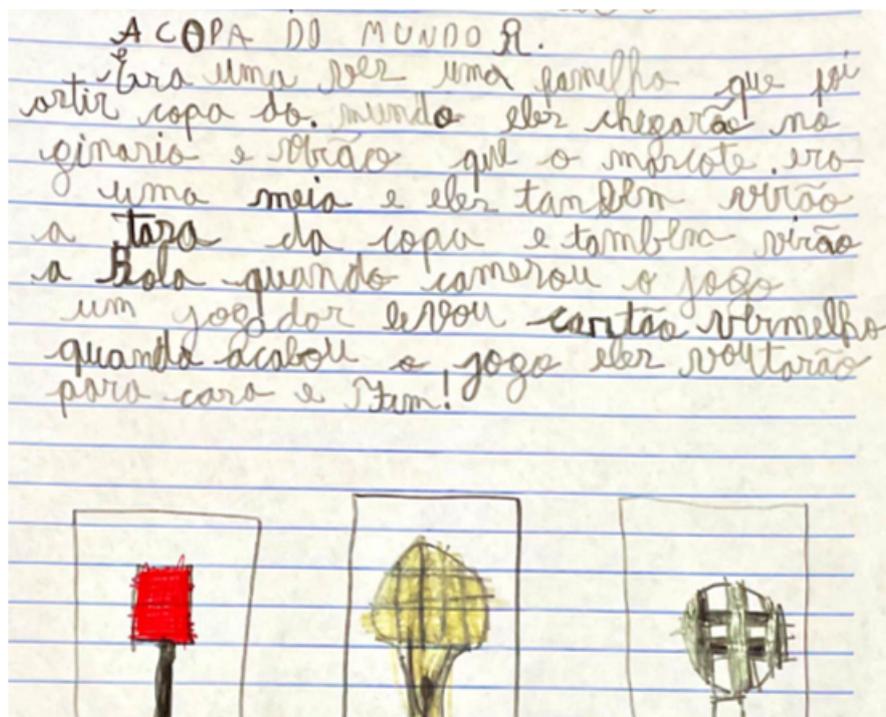
Um Percorso Interpretativo Através dos Dados Singulares

Objetos sorteados, lápis à mão e se inicia a produção de textos. Logo o que nos chama a atenção, referente à estrutura dos escritos, é o modo como muitos alunos iniciam as suas narrativas: era uma vez. Como os deixamos livres para que escrevessem da maneira que preferissem, vários optaram pela estrutura de composição característica do conto de fadas. Isto nos leva a pensar de que maneira estão imersos nesse universo literário, muito provavelmente, tanto em ambiente escolar como domiciliar. O conto de fadas, história que envolve personagens fantásticos, pode ser aliado no desenvolvimento da leitura e da escrita dos discentes, sendo que “[...] letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (Soares, 2003, p. 3). Esses sinais nos remontam, também, à familiaridade que as crianças apresentam na interação com esse gênero — o conto — sentindo-se mais confiantes para escrever diante desta composição. Interessante pensar, porém, que apesar da estrutura “Era uma vez” e “Fim” serem recorrentes, a temática fantástica, também parte das características relativamente estáveis desse gênero, na maioria das vezes não é contemplada, uma vez que as histórias são geralmente circunscritas às vivências do cotidiano das crianças. Podemos seguir um caminho interpretativo que nos leva ao sobressalto das construções composicionais em detrimento

de outros aspectos, pelo menos nesse início de produção escrita das crianças. Vejamos algumas produções:

Imagem 1

Texto Produzido por um Aluno

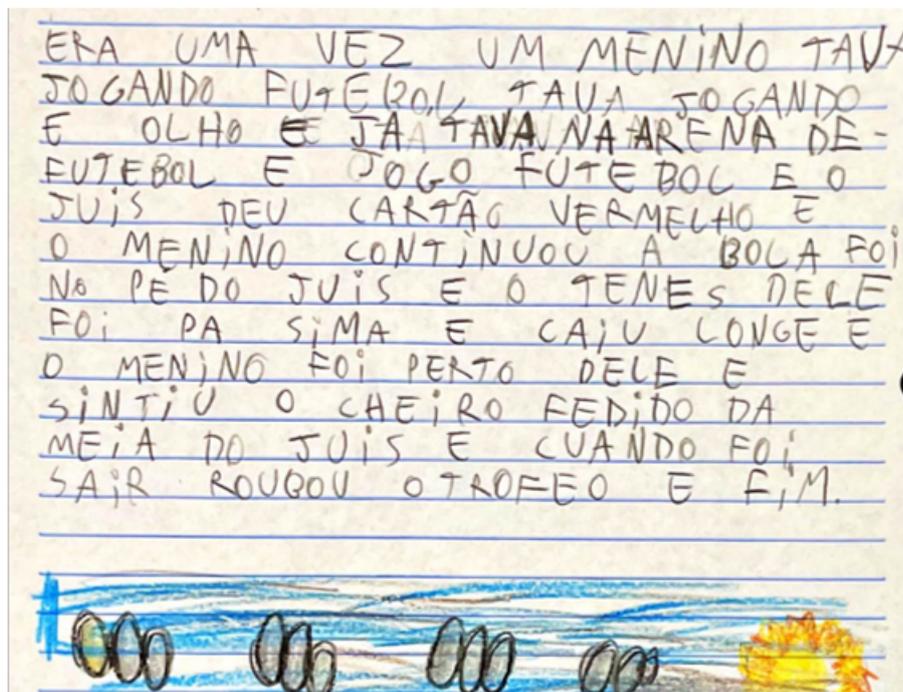


Fonte: Acervo das autoras

Na Imagem 1, o aluno inicia com um título seguido de um parágrafo com “Era uma vez”. Em consonância com a proposta de atividade, ele narra uma história com os três objetos solicitados, desenhando-os, inclusive, ao final. A narrativa apresenta um início, “Uma família que foi assistir a copa do mundo”; um desenvolvimento, que consiste no relato do que viram durante o jogo; e um final, “[...] quando acabou o jogo eles voltaram para casa”, concluindo com o “Fim” típico do conto de fadas. A criança buscou montar, a partir dos objetos, situações que a família, instituição importante em seu cotidiano, viu durante um jogo de futebol, tal como uma sequenciação de fatos. Podemos pensar que em confronto com as vozes das graduandas, ele buscou sua enunciação, seguindo o que lhe foi solicitado.

Imagem 2

Texto Produzido por um Aluno



Fonte: Acervo das autoras

Outro caso que nos dá indícios da estrutura composicional do conto de fadas apresenta-se na Imagem 2. Nesta escrita, podemos observar traços do eu em seu ato criativo do escrever. Seguindo a proposta, constrói-se uma história com maiores detalhes: assim como no Texto 1, há um início, o menino que jogava futebol e que, quando percebe, está numa arena, num quase salto de tempo e espaço; um desenvolvimento que são os atos que ocorrem durante o jogo de futebol, com uma maior delimitação temporal; e um final inusitado, pois o jogador de futebol, que aparentemente não ganha o jogo, rouba o troféu.

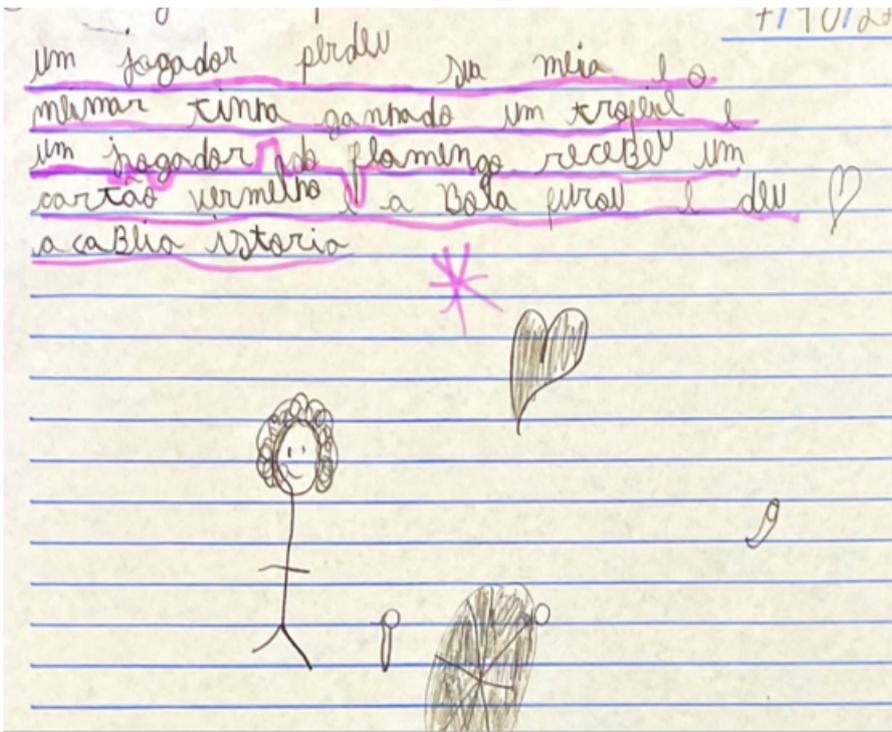
Podemos refletir sobre a relação plurivocal que carrega os dizeres do infante que, partindo de seu poder de autoria, cria uma narrativa excêntrica, com traços de seus próprios conhecimentos de mundo. Quanto à escolha lexical, nos chamou atenção o uso de “ginásio”, na Imagem 1, e “arena”, na Imagem 2, para se referir ao campo de futebol. Isto nos mostra características de seus estilos e suas marcas próprias do processo de escrita. Pensamos, ainda, como explicitado anteriormente, e agora cotejando esses dois primeiros textos, que apesar do uso da estrutura do conto de fadas, as histórias não necessariamente seguem uma linha fantástica, levando-nos ao que postula Bakhtin (1997) sobre as possibilidades da multiforma atividade humana e o caráter dinâmico dos gêneros

do discurso, que fundem-se, completam-se, misturam-se, negam-se, contradizem-se, em um processo infinito de encontro de vozes.

Seguindo os passos de como as crianças articulam-se com enunciados vivos e concretos, percebemos haver marcas de um estilo próprio através da alteridade marcada nas entrelinhas do papel. Segundo Bakhtin (1997), o elemento expressivo determina a composição e o estilo do enunciado, porquanto revela uma relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Vejamos agora a Imagem 3:

Imagem 3

Texto Produzido por um Aluno



Fonte: Acervo das autoras

A criança da Imagem 3, diferentemente dos dois textos anteriores, inicia diretamente a narrativa, sem deter-se à construção composicional do conto de fadas. A seleção das personagens e a adjetivação nos fornecem sinais de sua realidade sócio-histórica, de seu cronotopo e de seus gostos pessoais, a exemplo da escolha de um jogador específico, Neymar, e de um time de futebol, Flamengo. Ressoam, no texto, suas vivências, haja vista que se inscreve a partir de uma experiência própria. Em dinâmica com nossa perspectiva teórica, olhamos para esse texto partindo do nosso ser responsivamente, o que considera

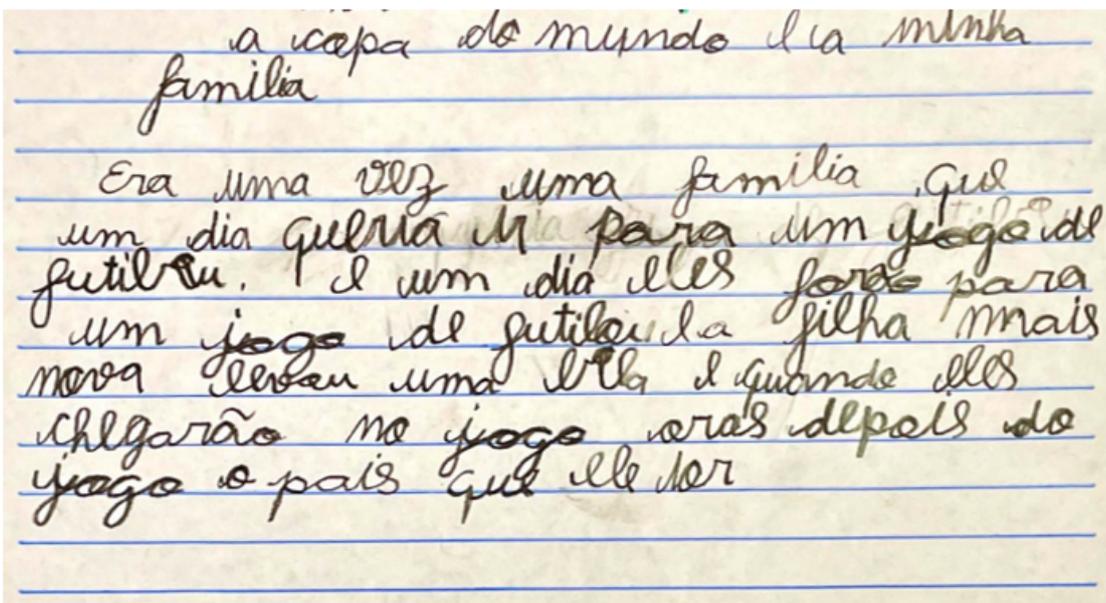
que o sujeito sempre terá algo para dizer, contar e escrever. O que nos chama atenção em seus dizeres, ademais, é a forma como finaliza a narrativa: “[...] e deu, acabeia história”. Voltamo-nos para a evidência de autoria, de tomada de posição, de se colocar, neste caso, como participante que afirma em primeira pessoa. Essa entonação própria marcada lexicalmente pela sentença reforça o estipulado pelo filósofo russo:

A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos (Bakhtin, 1997, p. 309).

Atentemos o olhar para o texto 4:

Imagem 4

Texto Produzido por um Aluno



Fonte: Acervo das autoras

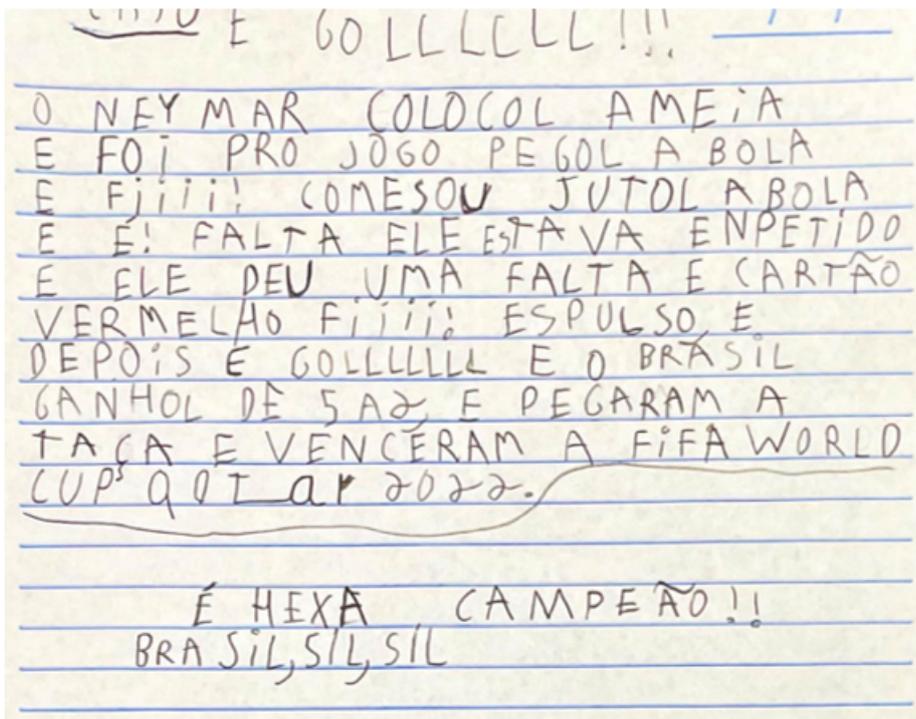
Pensando na tomada de posição através das marcas de autoria, o texto da Imagem 4 nos compenetra. De prima, algo de diferente aparece: a criança inicia com um título, “A copa do mundo e a minha familia”. O estudante deixa explícito, pelo menos na escolha de tais palavras, que não se trata de uma família qualquer, mas a dela especificamente. Inicia, então, como na estrutura da Imagem 1 e 2, com o “Era uma vez”. Nas primeiras linhas, observamos sinais de um apagamento devido a um borrão, marca de conflitos travados com a escrita. Sob nossa ótica, este representa um sinal positivo, posto que remonta a

interação da criança com a modalidade escrita, mediante a momentos de pausas, tentativas e reescritas.

O autor iniciacom o relato de que a família tinha vontade de ir, um dia, para um jogo de futebol. A história se desenvolve com a jornada da família e os acontecimentos que dali decorrem. Enfatizamos, novamente, o uso de adjetivação para verificarmos marcas cronotópicas, que de alguma forma se relacionam com os dizeres da criança. Quando escreve “filha mais nova”, seguimos indícios que expressam alguma significância para a criança. Não necessariamente ela tem irmãs, ou é a caçula, mas de algum modo a escolha representa algo para o autor, podendo, inclusive, refratar dizeres de outros. Bakhtin, ao refletir sobre estilo, diz que um enunciado é individual porque pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve) (Giovani, 2010). A história continua até que, chegando ao fim, não há desfecho. Pontuamos que provavelmente devido ao tempo, este pequeno autor não pôde finalizar sua narrativa, o que deduzimos por uma quebra evidente em sua tentativa de escrita da última palavra, a qual parece inacabada. De todo modo, são diversos os dizeres que ressoam nesta produção, principalmente para refletirmos a individualidade dos enunciados. Vejamos a Imagem 5:

Imagem 5

Texto Produzido por um Aluno



Fonte: Acervo das autoras

Continuando nosso percurso, defrontamo-nos com a Imagem 5. Vários aspectos nos travam reparo, a começar pelo título: “É golllllll!!!”. Fica nítida a marca de oralidade ecoada no título que é comum nas narrações futebolísticas. O autor inicia, assim como no texto da Imagem 3, com a escolha de um jogador de futebol particular, bastante influente em nosso país: o Neymar. Para atender à solicitação da proposta de produção textual, a criança cita a meia, um dos objetos da caixa de surpresas. O que decorre é uma sequência de fatos, assemelhando-se a uma descrição de acontecimentos: coloca a meia, vai para o jogo, chuta a bola...Todavia, os sinais mais interessantes estão nas marcas estilísticas que emergem da escrita do infante, essa repleta de oralidade: pontos exclamativos, repetições de letras e onomatopeias. De imediato, recordamo-nos das narrações orais de futebol, típicas da esfera televisiva e radialística. O que nos parece, para tanto, é que o autor transpõe um gênero oral comum de suas interações sociais para uma narrativa escrita. Essa travessia nos revela o processo de interação do infante com a escrita, partindo de suas vivências em movimento dialógico próprio dos gêneros.

Em acréscimo a nossa análise, apontamos como a criança, com naturalidade, demonstra seu domínio de um gênero oral ao conseguir manejá-lo para um gênero escrito. As marcas, como já citado anteriormente, estão em escritos como o “e”, conjunção aditiva, que demarca a continuidade das ações; vocábulos como “fiiii!” e “gollll”, próprios dos dizeres dos locutores de futebol, em que o aluno, para reforçar esse aspecto oratório, o faz por meio de repetições das letras finais tal como uma onomatopeia; e o uso de pontos de exclamação como maneira de acentuar um aspecto emotivo, dando seu próprio tom.

Podemos pensar que essa criança não está apenas reproduzindo as instruções da atividade, mas demarcando seu posicionamento por intermédio do domínio de gêneros discursivos presentes nas esferas da atividade humana das quais faz parte. Para Bakhtin (1997), quando pensamos no tema, este se apresenta como a expressão de uma situação concreta que deu origem à enunciação. Para tal efeito, o aluno utiliza um estilo que lhe é próprio e híbrido por via de suas próprias entoações. Como apontado por Giovani:

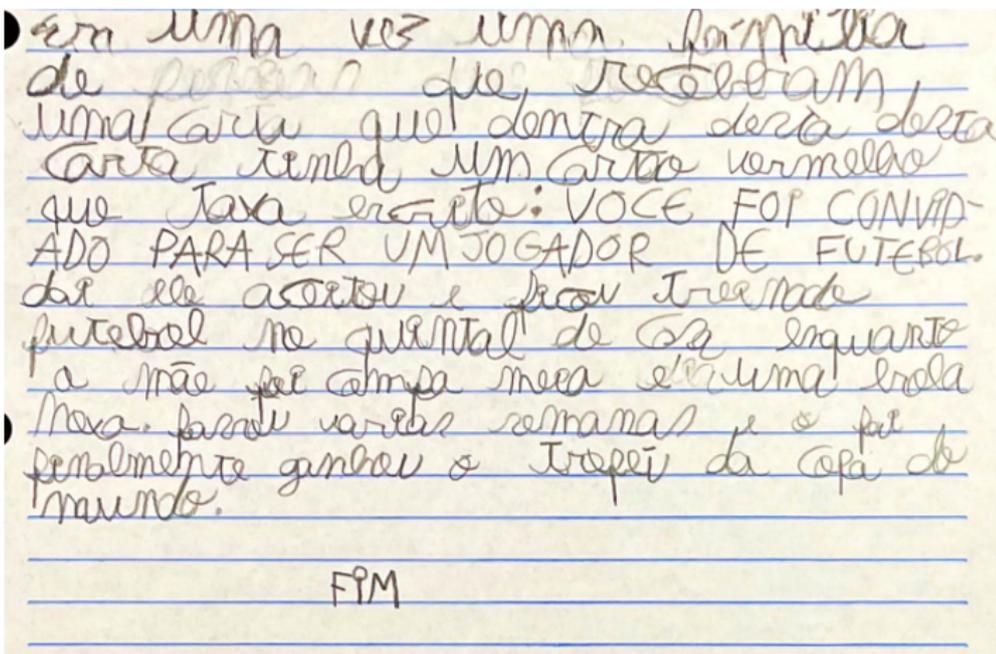
O tema de uma enunciação não é só determinado pelas formas linguísticas que entram na composição como as palavras, entoações, mas também por elementos não verbais da situação, que nada mais são que o contexto de produção desse texto (Giovani, 2010, p. 182).

O autor se sentiu à vontade, mesmo em um ambiente institucional que é o escolar, para escrever a seu modo, emergindo de seu contexto vivido. Ele termina, então, com um traço, que parece significar o fim da história, e as frases “É hexa campeão!! Brasil, sil, sil”, autêntico, novamente, dos locutores esportivos e das chamadas televisivas.

Para finalizar o nosso percurso, olhemos para a Imagem 6.

Imagem 6

Texto Produzido por um Aluno



Fonte: Acervo das autoras

Para além da estrutura composicional do conto de fadas, “Era uma vez” e “Fim”, percebemos, no cotejo com os textos, que a temática desta produção toma rumos distintos do que os abordados anteriormente. O pequeno autor, ao invés de narrar alguma situação de futebol como esperado quando se compara os demais textos, aproxima a história de uma atividade domiciliar. Retrata, para isso, uma “família de pessoas”, em que os vestígios do apagamento revelam os recuos na interação com a escrita, esses causados pela reflexão do discente e pelo vai e vem do fluxo que envolve o ato de escrever.

Ele dá continuidade ao enredo por meio de uma situação inusitada: a família recebeu uma carta em que havia um convite para o filho ser jogador de futebol. Interessante olharmos para o fato de que, na carta, as palavras estão todas em letras maiúsculas. Isto nos faz refletir que o aluno quis demonstrar, de algum modo, que aquilo se diferenciava das outras palavras da história, uma vez que o destaque seria justamente a

representação da carta. Haveria, assim sendo, uma interpolação dos gêneros discursivos. Esse hibridismo nos encaminha a amostras de que o aluno estabelece um diálogo entre os gêneros – neste caso, carta e conto – dando sentido à atividade proposta e confirmando que em seu processo de apropriação da escrita dialoga não somente com os saberes escolares, mas com uma gama de conhecimentos advindos das diversas situações que participa enquanto sujeito histórico.

Como nos direciona Geraldi (2009, p. 79) “[...] os gêneros são relativamente estáveis, até porque há constantes entrecruzamentos entre eles, com características de um deslocadas para outros, com renovações e retornos”. Em relação ao estilo, ao narrar, a criança mescla discurso direto e indireto, dado que traz a carta como voz própria de algum sujeito personagem da história.

Outro aspecto que nos trava reparo é a conexão com a vida, isto é, a cronotopia, dada em sinais como “[...] e ficou treinando futebol no quintal enquanto a mãe foi comprar meia e uma bola nova”. Acreditamos que em sua vivência o aluno se defronta com situações parecidas, seja vivendo-as diretamente, na relação tempo-espço, ou em trocas com colegas e interações sociais. Como postulado por Bakhtin:

As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal (Bakhtin, 1997, p. 317).

Diante de todo o exposto, é possível concluir, pelo registro de indícios por nós desvelados, os modos como se dão as características relativamente estáveis dos gêneros discursivos na interação das crianças com a escrita, ao encontrarmos sinais tanto da construção composicional, como da temática, bem como do estilo dos discentes, ora entrecruzando-se, ora sobressaindo-se. Observamos, além disso, um movimento dialógico, travado na apropriação da palavra do outro por parte das crianças, tornando-se suas próprias palavras, bem como uma influência clara do cronotopo em sua constituição enquanto sujeitos.

Considerações Finais

Na esteira da teoria bakhtiniana, propusemos neste artigo recuperar o percurso trilhado por crianças em sua interação com a escrita, mergulhando nos indícios deixados em suas produções escritas acerca do domínio e das características relativamente estáveis dos gêneros discursivos - estilo, tema e construção composicional - e no conhecimento sobre a realidade que os cerca. O sujeito que escreve, mesmo em sua fase inicial de vida, não entra nesse espaço mudo, mas com sua singularidade e na sua alteridade em relação ao outro. A criança se inscreve como um ser no mundo, num diálogo que envolve palavra e contrapalavra.

O nosso movimento interpretativo foi assumido através de uma posição heterocientífica diante do nosso objeto – a escrita – seguindo rastros em busca de uma singularidade. Resgatando Bakhtin (1997), interpretar é correlacionar textos, colocando-os em diálogo, compreendendo um texto, pondo-o em relação a outros textos, posicionando-o em novo contexto, seja no meu contexto passado, contemporâneo, no ato vivido, ou num contexto futuro. O trabalho com o cotejo de textos é, em suma, ato de criação além de ato de interpretação.

Partimos, deste modo, do pressuposto de que a linguagem permeia toda e qualquer prática social através de enunciados concretos, sejam orais ou escritos. Assim, nossa escolha metodológica, o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), permitiu-nos uma análise do texto em sua integridade, sem a busca de generalizações ou verdades absolutizadas. Percebemos, nos indícios recuperados, como a vida cotidiana (como a palavra alheia) é incorporada nas palavras escritas (próprias), além de como o contato com os gêneros discursivos, em sua multiplicidade de sentidos e contextos, reflete e refrata nos escritos das crianças. Percorremos por diversas vozes, dizeres, influências, marcas, estilos, construções e vivências, evidenciando a alteridade e responsividade dos interactantes – tanto dos alunos como das pesquisadoras.

Salientamos, porém, que tendo como base o dialogismo bakhtiniano, concebemos o gênero não como estático ou “coisificado”, mas como um dispositivo de comunicação sócio-histórica e ideologicamente situado, o que, por sua vez, pressupõe a consideração da natureza constitutivamente heterogênea da linguagem.

Este artigo, para tanto, evidenciou o texto como espaço de interlocução, em que a escrita adquire caráter responsivo, um processo de constituição ativa de seus sentidos. Em

síntese, os textos analisados – dentro do seu contexto, espaço e tempo – estabelecem diálogos com o já vivido, com a experiência e com as formas de interação humana, imersas nos gêneros discursivos, tanto no âmbito da esfera cotidiana, como no da esfera escolar. Do mesmo modo, as narrativas dialogam com seu interlocutor, fornecendo questionamentos e possíveis respostas preenchidas pela singularidade e pelo lugar que ocupa no mundo. Assim sendo, o texto se abre em suas infinitas possibilidades para que o pesquisador interaja com as palavras dos pequenos autores e as redefina a partir das suas próprias palavras.

Referências

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*, (2. ed.). Editora Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, (12. ed.). Hucitec.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*, (V. Miotello & C. A. Faraco, Trad.). Pedro & João Editores.
- Brasil, Ministério da Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*.
- Brasil, Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Bortolotto, N., & Giovani, F. (2023). A criança em processo de alfabetização: Quando a criança teoriza a vida vivida pela linguagem. *Revista Fórum linguístico*, 20(1), 8746-8756. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e86766>
- Coelho, C. M. (2007). *Raízes do Paradigma Indiciário*. Núcleo de Estudos Indiciários, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo.
- Di Fanti, C. (2003). A Linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas, Revista de Estudos Linguísticos*, 7, <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268>
- Franchi, C. (2012). Linguagem: Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 22(10). <https://doi.org/10.20396/cel.v22i0.8636893>
- Geraldi, J. W. (1997). No espaço do trabalho discursivo, alternativas. Em J. W. Geraldi. *Portos de passagem*, (4 ed., pp.115-189). Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (2009). *Deslocamentos no ensino: De objetos a práticas; de práticas a objetos* [Mesa-redonda]. CELLIP, Brasil.
- Geraldi, J. W. (2010). A aula como acontecimento. Em J. W. Geraldi. *A aula como acontecimento*, (pp. 81-101). Pedro & João Editores.
- Geraldi, J. W. (2012). Heterocientificidade nos estudos linguísticos. Em Grupo de estudos dos gêneros do discurso (Orgs.). *Palavras e contrapalavras: Enfrentando questões de metodologia*, (pp. 29-33). Pedro & João.
- Geraldi, J. W. (2013). Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: Os educadores podem dizer muito com Bakhtin. Em M. T. Freitas (Org.). *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*, (pp. 11-28). Autêntica.

Giovani, F. (2010). *A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização*, [Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista]. Repositório UNESP <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103554>

Giovani, F., & Souza, N. B. (2017). *Bakhtin e a Educação: A ética, a estética e a cognição*, (2.ed.). Pedro & João Editores.

Giovani, F. (2017). Linguagem e heterociência: Uma janela aberta para a ideologia do cotidiano. Em Grupo de Estudos Bakhtinianos (Org.). *IV Encontro de Estudos Bakhtinianos [EEBA]: das Resistências à Escatologia Política: Risos, corpos e narrativas enunciando uma ciência outra*. Pedro & João editores.

Giovani, F. (2018). Transgrediência na pesquisa em ciências humanas: O paradigma indiciário. Em L. Serodio, & N. B. Souza, (Orgs.) *Saberes transgredientes*, (pp. 129-144). Pedro & João Editores.

Giovani, F., Reyes, C. R., & Garcia, C. B. (2020). Em busca do dado singular: A micro história de um estilo. *Diálogo das Letras*, [S. l.], 9.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais*, (1ed.). Companhia das Letras.

Miotello, V., Manfrim, A. M. P., & Nagai, E. E. (Org.). (2009). Grupo de Estudos de Gêneros do Discurso (Org.). *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. Pedro & João Editores.

Miotello, V. (2011). *Discurso da ética e a ética do discurso*, (1ed.). Pedro & João Ed.

Ponzio, A. (2010). *Procurando uma palavra outra*, (3ed.). Pedro & João Editores.

Sériot, P. (2023). Generalizar o único: Gêneros, tipos e esferas em Bakhtin. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 11(21).

Soares, M. (2003). *Letramento e alfabetização: As muitas facetas*. UFMG.

Sobral, A. (2009). Ver o mundo com os olhos do gênero. Em A. Sobral. *Do dialogismo ao gênero: As bases do pensamento do círculo de Bakhtin*, (pp. 115-134). Mercado de Letras.

Sobral, A. (2012). Interfaces entre texto, discurso e gênero nos estudos da linguagem: Uma perspectiva bakhtiniana. Em D. C. Figueiredo, A. Bonini, M. M. Furlanetto, & M. E. Moritz, (Orgs.). *Sociedade, Cognição e Linguagem: Apresentações do IX CELSUL*. Insular.

 <https://doi.org/10.29327/2206789.20.35-6>

TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO MUNICIPAL

© Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: Este artigo discorre acerca da introdução de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no contexto de ensino presencial de Língua Inglesa (LI), com foco em um estudo de caso concreto de inserção de tecnologias digitais no ensino de LI no contexto da educação pública de uma rede municipal de ensino, em uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. A partir da análise do processo de reestruturação curricular da LI ocorrida no Ensino Fundamental e iniciada em 2022, a concomitante inserção das tecnologias digitais objetivou potencializar as oportunidades de aprendizagem dessa língua pelos estudantes dessa rede, em específico no âmbito do segmento Anos Iniciais, ou seja, do 1º ano ao 5º ano. O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras modernas ou adicionais são tidos como um ambiente bastante propício para a introdução de inovações tecnológicas, no qual sua relevância se faz notar (Paiva, 2019). A utilização de TICs intensificou-se nos últimos anos, sobretudo no ambiente escolar, por meio de ferramentas digitais e de instrumentos tecnológicos capazes de proporcionar experiências de ensino e aprendizagem outrora inimagináveis nesse contexto (Kairallah, 2018).

Palavras-chave: tecnologias digitais, ensino de língua inglesa, educação pública

¹ José Ricardo de Oliveira Cunha

¹ Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista
Docente, Secretaria Municipal da Educação, Ribeirão Preto, SP, Brasil

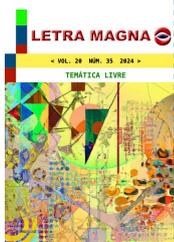
 jose.cunha@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6029-7166>

Recebido em 11/10/2023

Aceito em 08/02/2024

Publicado em 29/02/2024



Abstract: This article discusses the introduction of information and communication technologies (ICTs) in face-to-face English Language Teaching (ELT) context, focused on a real case study of digital technologies insertion in ELT in a public education environment within a municipal school system, in a city in the state of Sao Paulo. After analyzing a curricular redesigning process of English at the Elementary school started in 2022, the concomitant insertion of digital technologies aimed at boosting the learning opportunities of this language for the students of the system, in particular those from the first five school years of the Elementary school, that is, from 1st grade to 5th grade. The teaching and learning of modern or additional foreign languages is a very powerful environment for the introduction of technological innovations, whose relevance is noticeable (Paiva, 2019). The use of ICTs has increased in recent years, mostly in the school environment, through the use of digital tools and technological gadgets, capable of providing teaching and learning experiences once unimaginable within this context (Kairallah, 2018).

Keywords: digital technologies, ELT, public education

Introdução

A componente curricular Língua Inglesa (LI), ofertada apenas no segmento Anos Finais do Ensino Fundamental – em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, (BRASIL, 2018) – a toda rede pública municipal de ensino de uma cidade no interior do estado de São Paulo, passou por um processo de reestruturação curricular¹⁹ cujo principal objetivo foi promover a readequação do ensino dessa língua adicional, com vistas à melhoria na educação básica disponibilizada no âmbito dessa rede. Esse processo objetivou potencializar o aprendizado dos estudantes de LI dessa rede em específico, aliado à oferta de novos materiais didáticos juntamente com ferramentas digitais que possibilitam esse aprendizado em consonância com as tecnologias de informação e de comunicação (TICs) atualmente disponíveis, tudo isso visando oportunizar um ensino de melhor qualidade a esses estudantes.

Além disso, tal reestruturação contemplou a inserção, inédita nessa rede de ensino, da componente curricular LI a todos os estudantes do segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A LI, assim, começou a ser também ofertada desde o 1º ano até o 5º ano do referido segmento, cuja inserção foi iniciada em 2022. Desta forma, o segmento passou não só a contar com aulas dessa componente curricular, até então só prevista no escopo

¹⁹ Mais informações em <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/noticia/educacao>

de documentos normativos municipais²⁰, como também a tê-la de fato oferecida em três (03) aulas semanais.

Este artigo busca, portanto, apresentar em linhas gerais um panorama da introdução da LI no segmento Anos Iniciais, permeado pela concomitante inserção e utilização iniciais de TICs no âmbito da educação pública municipal, a partir da análise do primeiro ano da implantação deste processo de reestruturação em curso. O foco está na breve apresentação da interface digital que esse novo material didático oferece, com diversas ferramentas à disposição do alunado e também do professorado, além de uma descrição do percurso inicial de implantação dessas TICs, em consonância com a introdução da inédita componente curricular LI nos Anos Iniciais.

As informações apresentadas neste artigo baseiam-se em dados coletados a partir de conversas não estruturadas com docentes da rede municipal de ensino, ocorridas durante as sessões presenciais de formação docente continuada²¹ ao longo do ano de 2022, bem como de visitas pontuais feitas a unidades escolares de Ensino Fundamental da referida rede, para observação e registro de algumas práticas pedagógicas ocorridas concomitantemente ao uso dessas ferramentas digitais, voltadas ao ensino de LI.

Fundamentação Teórica

Nesta seção, alguns conceitos norteadores à discussão aqui proposta serão tangenciados. Dentre eles, discutiremos brevemente a relação do uso de tecnologias digitais com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, o caráter utilitário dessas tecnologias no ensino de línguas e o seu planejamento – permeando o emprego das tecnologias digitais – serão também abordados em linhas gerais.

A Inserção de Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas

No Brasil, os ambientes de ensino de línguas estrangeiras, especialmente a LI, notabilizaram-se por ser espaços nos quais metodologias de ensino inovadoras são

²⁰ Conforme Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto (p.470)

²¹ As sessões de formação continuada em questão foram conduzidas e organizadas por este pesquisador, que também é docente de LI dessa rede municipal de ensino, e que se encontra atualmente afastado da docência para assessoramento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto, em exercício da função de professor-formador de LI da Divisão do Centro Educacional Paulo Freire, CEPF, conforme publicação no D.O.M. em 11 de janeiro de 2022, p. 02.

aplicadas, bem como a inserção de tecnologias digitais se faz presente nesses contextos com vistas a facilitar e também a potencializar o processo de aprendizagem. Além disso, vale frisar o caráter contemporâneo de *língua franca* (grifo nosso) que a LI adquiriu em variados ambientes ao longo das últimas décadas, especialmente com o advento da BNCC (2018). Em outras palavras, sua relevância passa a ser vista a partir de sua função social e de comunicação e, sobretudo, no escopo das tecnologias digitais, contexto em que o conhecimento dessa língua se torna ainda mais pertinente e justificado.

A possibilidade cada vez maior de acesso à internet por parte dos estudantes, bem como a sua integração ao cotidiano desses indivíduos no século XXI, leva a uma necessidade de se repensar meios e estratégias para integrar o emprego de tecnologias digitais ao currículo escolar e, conseqüentemente, permitir uma significativa construção do conhecimento (Kairallah, 2018). De fato, mesmo aqueles estudantes oriundos de classes sociais com menor poder aquisitivo e, conseqüentemente, menos possibilidade de acesso a instrumentos tecnológicos, podem ser vistos como igualmente capazes de interagir e utilizar as tecnologias digitais em prol de seu aprendizado no contexto escolar, ainda que o acesso a tais ferramentas seja notadamente mais restrito, sobretudo no âmbito da educação pública.

A utilização dessas tecnologias no contexto de ensino e aprendizagem de LI permite que os estudantes coletivamente possam se apropriar de conhecimentos dessa língua de uma maneira interativa e comunitária (Lévy, 1999), promovendo também o seu protagonismo e estimulado um caráter de proatividade e de participação nesse processo de apropriação da língua estrangeira. Concordamos com a visão de Prensky (2001, *apud* Kairallah, 2018), que destaca o perfil do alunado contemporâneo como sendo um conjunto de indivíduos naturalmente habituados a fazer uso dos mais diversos instrumentos e tecnologias digitais para o acesso a informações de qualquer natureza, caracterizando-se, dessa forma, como “nativos digitais” (Kairallah, 2018, p. 02).

As Diversas Tecnologias nos Processos de Aprendizagem

Ao discorrer acerca das diversas transformações tecnológicas pelas quais a humanidade vem passando desde o último século, e como elas afetam as relações socioculturais, Santaella (2014) apresenta cinco gerações de tecnologia de linguagem e de comunicação, sendo elas:

- Tecnologias do reprodutível: com base em tecnologias eletromecânicas, elas foram as precursoras da chamada cultura de massas, como um resultado da explosão demográfica, do automatismo e da mecanização da vida das pessoas. Ali estão, como exemplos de tecnologias que produzem e transmitem a linguagem, o jornal e o cinema;
- Tecnologias da difusão: aqui destaca-se a transmissão via satélite, que fomentou o poder de difusão de linguagem produzida pelo rádio e pela televisão, consolidando a cultura de massas;
- Tecnologias do disponível: são representadas pelo surgimento de dispositivos, ou *gadgets*, que permitiram uma cultura de mobilidade, ao mesmo tempo que fragmentou a chamada comunicação de massa, pois as pessoas puderam escolher formas individuais e personalizadas de acessar a cultura e a linguagem, por meio de canais de televisão a cabo, videocassete e *walkman*, entre outros;
- Tecnologias do acesso: aqui está talvez a mais marcante e significativa forma de tecnologia produzida na história recente da humanidade. Trata-se do surgimento do espaço virtual, ou ciberespaço, que coincide com o surgimento e evolução do computador, levando posteriormente ao surgimento da internet, tudo em uma sequência alinear e que modifica completamente “as formas tradicionais de armazenamento, manipulação e diálogo com as informações” (Santaella, 2014, p. 19);
- Tecnologias da conexão contínua: como um desdobramento da anterior, essas tecnologias rompem com as barreiras físicas e limites geográficos, possibilitando uma infinidade de formas de comunicação, de acesso a informação e de difusão de conhecimento, trazendo implicações, entre outros, para os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Vieira (2005, *apud* Santaella, 2014), dentre as três formas de aprendizagem, destacamos a educação formal – aquela que, por definição, ocorre no ambiente escolar em um contexto mais tradicional de ensino e aprendizagem e que se encontra em total consonância com o perfil dos estudantes aqui analisado – e a educação não formal - que, por sua vez, é possibilitada através de tecnologias comunicacionais (Santaella, 2014).

Por fim, concordamos com a autora no sentido de que a educação formal não será borrada ou eliminada a partir do advento de qualquer tecnologia de linguagem e de comunicação, tão pouco a disseminação de ferramentas digitais voltadas ao ensino e aprendizagem levarão a chamada “educação gutenberguiana” (2014, p. 21) – isto é, aquela baseada em materiais impressos (Burke, 2002), como é o caso dos materiais didáticos amplamente usados por redes de ensino, sobretudo públicas – ao esquecimento e ao conseqüente abandono. Ainda conforme Santaella, o grande desafio das escolas e dos sistemas educacionais contemporâneos é a busca pela complementariedade das formas de aprendizagem “gutenberguianas, a distância e em ambientes virtuais.” (p. 21-22) no contexto da educação formal, informal e da não formal.

Portanto, a busca por processos integradores que contemplem as diversas tecnologias digitais, os processos educacionais e suas estruturas curriculares vigentes, visando às complementariedades possíveis desses lugares de aquisição do saber, torna-se um desafio imprescindível no mundo contemporâneo e que permeia o contexto escolar, considerando-se sobretudo as novas gerações de estudantes e seu perfil de aprendizagem.

O Caráter Utilitário das Tecnologias Digitais no Ensino

De acordo com Paiva (2019), o ensino mediado por tecnologias digitais, e aqui sobretudo no ensino de LI, não se caracteriza como um fenômeno novo em termos históricos. Em outras palavras, o contexto do ensino de línguas no Brasil permeado por essas tecnologias é recente quando comparado ao seu surgimento fora do país. Neste sentido, o ensino de línguas modernas se beneficiou, a partir da segunda metade do século XX, da utilização de equipamentos tais como gravadores, televisores, entre outros e até mesmo laboratórios de áudio, chegando ao advento dos computadores, da internet e, mais recentemente neste século, de dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*.

Ao apresentar um breve percurso histórico da chegada do computador e da internet nas escolas para o uso da tecnologia, Balestrini, Rozenfeld e Marques-Schäfer (2018) relembram que

Aqueles que estudavam ou iniciaram sua atuação profissional nos anos 80 e 90, puderam presenciar a chegada inicial dos computadores de mesa. Naquela época, talvez fosse difícil imaginar a crescente evolução dos recursos nos anos seguintes, seu

impacto para nossa sociedade e as implicações para os processos de ensino e aprendizagem (Balestrini, Rozenfeld & Marques-Schäfer, 2018, p. 54).

Contudo, a chegada dessas tecnologias digitais – sobretudo dos computadores e de outros recursos como programas, a internet, *sites*, etc. – não foi unanimemente vista de forma amistosa, ou causou imediato entusiasmo. Pelo contrário, quando tais tecnologias chegaram ao ambiente escolar, elas não foram a princípio incorporadas ao contexto de ensino, mas sim tornaram-se ferramentas para automatização de processos administrativos e burocráticos ou, na melhor das hipóteses, eram inicialmente usadas para digitação de textos e outras tarefas (Paiva, 2019).

Ainda neste contexto no início deste século, o acesso aos computadores não era algo amplamente disseminado nas instituições de ensino e, quando havia algum espaço para tal – como laboratórios de multimeios – estes não tinham equipamentos ou, principalmente, recursos humanos capazes de proporcionar a seus usuários, isto é, aos estudantes, experiências educacionais relevantes e significativas. Foi somente a partir da última década que novos dispositivos móveis passaram a integrar os ambientes de ensino, quais sejam escolas regulares, escolas de idiomas e centros de línguas, o que possibilitou experiências de aprendizagem conectadas a ferramentas tecnológicas ainda mais modernas, como aplicativos, jogos e programas voltados a essa finalidade.

Contudo, é preciso lembrar que muitos profissionais da educação não estão sequer familiarizados com a utilização de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem e que, ainda hoje, têm um olhar de ceticismo e de insegurança quanto ao emprego dessas tecnologias no escopo do ambiente escolar. Para isso, torna-se relevante pensar o planejamento para esses ambientes cada vez mais permeados por tecnologias digitais, bem como os processos de capacitação e formação continuada desses profissionais são imprescindíveis, como forma de integrá-los às novas tecnologias voltadas ao ensino e à aprendizagem.

O planejamento do ensino com tecnologias digitais

O processo de ensino de uma língua estrangeira, conforme Rozenfeld e Viana (2019), requer um cuidadoso planejamento e que leve em consideração os mais diversos elementos que o compõem, de modo a possibilitar que o professor consiga melhor organizar o seu fazer pedagógico. Concordamos com os autores quando é destacado a

necessidade de o professor ter em mente conceitos como abordagem, método e técnica ao planejar as aulas e atividades que envolvem o ensino e aprendizagem. Levando-se em conta esses três conceitos, em consonância também com Richards e Rodgers (1986), o processo de planejamento é de suma importância

para compreendermos que o fazer dos professores constitui um conjunto de técnicas, mas que se encontram inseridas em determinado método e partem de premissas de uma abordagem ou seja, de crenças sobre a linguagem, o papel do(a) professor(a), do aluno, e outros aspectos (Rozenfeld & Viana, 2019, p. 06).

Para o êxito de uma aula, portanto, torna-se essencial haver um planejamento claro e que possa nortear o trabalho docente, a partir do qual haja, por parte do professor, uma reflexão acerca de insumos linguísticos a serem trabalhados, o tipo de processo a ser contemplado, as formas de abordagem a serem aplicadas nos mais variados contextos educacionais, entre outros elementos que perpassam tudo isso (Rozenfeld e Viana, 2019).

No contexto do emprego das tecnologias digitais, a materialização no escopo do processo a ser discutido aqui, buscou-se oportunizar ao professorado de LI, durante as sessões de formação docente continuada, técnicas e abordagens que pudessem melhor subsidiá-los nas atividades pedagógicas em sala de aula, demonstrando a utilização das ferramentas eletrônicas de ensino de LI disponibilizadas juntamente com o material didático. Isso será melhor descrito na seção de discussão e análise.

Natureza Metodológica

A abordagem metodológica de análise adotada aqui é qualitativa (Lazaraton, 2002). Conforme Duran (2008), a abordagem qualitativa

é indicada quando o assunto é muito complexo ou desconhecido. Ela propicia ao pesquisador a oportunidade de explorar novos campos, aprofundar o conhecimento acerca do assunto pesquisado e elaborar hipóteses [...] (Duran, 2008, p. 35).

Em outras palavras, a pesquisa de natureza qualitativa permite que as informações sejam analisadas, levando-se em conta o contexto de sua ocorrência, a partir da visão do pesquisador. Assim, este sujeito será o responsável pela coleta, descrição, análise e reflexão das informações levantadas, bem como por sua reflexão sob um prisma mais crítico e subjetivo dos mesmos (Borges-Almeida, 2009; Cunha, 2021).

No caso da análise aqui apresentada, as hipóteses dizem respeito à inserção das TICs no ensino de LI e sua influência nesse processo, isto é, o que essa inserção pôde oportunizar, em termos de ensino e de aprendizagem de uma nova componente curricular, no escopo de um segmento escolar – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – em um contexto de ensino público de toda uma rede municipal. Conforme apresentado na seção de introdução, os dados foram coletados durante as sessões presenciais de formação docente continuada, tendo como fonte dessas informações conversas não estruturadas e depoimentos espontâneos dos docentes, ocorridas ao longo dessas sessões de formação.

O objetivo principal das sessões, realizadas uma vez por mês e com duração de 100 minutos cada uma, é fomentar o desenvolvimento profissional dos docentes, sendo prevista pelo Estatuto do Magistério Público Municipal²², que estipula o cumprimento compulsório pelo professorado desta modalidade de formação docente continuada. No que diz respeito tanto à implantação da LI no segmento Anos Iniciais, como também e principalmente à introdução de TICs nas atividades pedagógicas com os estudantes do referido segmento, os docentes puderam externar suas impressões e angústias acerca de todo esse processo iniciado em 2022 e ainda em andamento.

A Reestruturação da Língua Inglesa na Rede Municipal

Conforme apresentado na introdução, o contexto de reestruturação da componente curricular LI em uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo objetivou ofertar uma educação pública de melhor qualidade²³, com vistas a promover tanto o acesso a recursos de TIC para os estudantes – oferecendo-lhes uma experiência de ensino e aprendizagem melhor alinhada com as inovações tecnológicas hoje mais amplamente disponíveis – como também uma readequação da proposta metodológica de ensino de LI em maior consonância com uma perspectiva mais moderna e contemporânea de educação, além de voltada ao emprego dessas TICs.

Nesse sentido, iniciou-se em 2021 um processo de reorganização da componente curricular LI no âmbito no Ensino Fundamental dessa rede pública municipal de ensino – que é o foco desta análise – com vistas a estruturar essa reorganização. Conforme a

²² Conforme Lei complementar Nº 2.524, de 05 de Abril de 2.012

²³ Conforme preconizado pelo Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto (p. 07), documento homologado em 28 fev. 2020, conforme Res. SME 01/2020.

Resolução nº 7 de 2010 do CNE, Conselho Nacional de Educação²⁴, e a BNCC (2018, p. 27), o Ensino Fundamental está organizado no Brasil em dois segmentos, a saber: Anos Iniciais, compreendendo do 1º ano até o 5º ano, com faixa etária prevista dos 06 (seis) anos até os 10 (dez) anos de idade; Anos Finais, compreendendo do 6º ano até o 9º ano, com faixa etária prevista dos 11 (onze) anos até os 14 (quatorze) anos de idade. Vale ressaltar, ainda, que somente para os Anos Finais é previsto o ensino de uma língua estrangeira adicional, de forma obrigatória, isto é, a partir apenas do 6º ano.

Ainda que a BNCC não traga diretrizes específicas para o ensino de línguas adicionais, como a LI, por exemplo, em quaisquer dos cinco anos do segmento Anos Iniciais, seu aprendizado é justificado no próprio documento, que sugere que aprender a LI “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BNCC, 2018, p. 241), o que possibilita a esses estudantes o exercício ativo da cidadania, assim como fomenta a interação e a mobilidade através do acesso aos saberes linguísticos que são necessários à construção de novos percursos de conhecimentos.

Para o segmento Anos Iniciais, a reestruturação da componente curricular LI foi significativa. Embora essa componente curricular já era prevista no principal documento norteador municipal, o Referencial Curricular da Rede Municipal²⁵ (RCM), a LI nunca havia sido antes implantada nessa rede. Ao contrário do que acontece no segmento Anos Finais, no qual a componente curricular já estava implantada e em total consonância com as diretrizes da BNCC e do RCM, aulas de LI até então inexistentes na grade curricular do segmento Anos Iniciais começaram a ser ministradas a partir de 2022. Em outras palavras, o segmento não apenas passou a contar com aulas de LI desde o 1º ano até o 5º ano, mas cada ano escolar passou a ter três (03) aulas de LI semanais em sua grade curricular, com duração de 50 minutos cada.

Para que isso pudesse ser concretizado de forma cuidadosa, a Secretaria Municipal da Educação (SME) realizou um estudo e um planejamento prévios, com vistas a promover uma melhor implantação da nova componente curricular em todo o segmento Anos Iniciais. Assim, tal implantação seguiu um plano de inserção gradativo, a ser melhor descrito no item seguinte.

²⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

²⁵ Disponível em <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/referencial-curricular.pdf>

A Implantação da Língua Inglesa nos Anos Iniciais

De acordo com a Resolução SME/RP 33/2021²⁶, a componente curricular LI foi implantada no segmento Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2022, seguindo um plano de inserção. O objetivo deste plano foi detalhar todo esse processo, de modo a minimizar possíveis intercorrências a partir de uma inserção feita de forma abrupta e unilateral e que não levasse em conta o fato de que, até aquele momento, a referida componente curricular não fazia parte, no âmbito desse segmento de ensino, da grade curricular municipal até então em vigor.

Em outras palavras, ao se levar em consideração o cenário antes da implantação, a introdução dessa componente curricular para o segmento 5º ano, por exemplo, poderia trazer resultados e consequências demasiado prejudiciais ao aprendizado global dos estudantes, uma vez que o alunado não teria tido anteriormente qualquer contato escolar institucionalizado dessa componente curricular. O mesmo cenário valeria para outros três segmentos dos Anos Iniciais, sendo eles o 4º ano, o 3º ano e também o 2º ano. Apenas para o 1º ano do Ensino Fundamental é que tal implantação não acarretaria em problemas dado que, no momento da inserção, a componente curricular seria, de fato, uma novidade para esse segmento, porém não para os outros quatro segmentos dos Anos Iniciais.

Por tudo isso, um planejamento foi organizado e que resultou em um percurso pedagógico de inserção gradativa e progressiva da nova componente curricular no segmento Anos Iniciais. Conforme previsão, essa inserção transcorrerá completamente ao longo de um período de cinco anos. A tabela 1, a seguir, visa detalhar o plano de inserção:

Tabela 1

Percurso Pedagógico de Inserção da Componente Língua Inglesa

ANO LETIVO	Ano Escolar de Implementação – 1º ao 5º ano (Ens. Fund. 1 - Anos Iniciais)				
2026	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2025	1º ano	2º ano	3º ano	4º ao 5º ano	
2024	1º ano	2º ano	3º ao 5º ano		
2023	1º ano	2º ao 5º ano			
2022	1º ao 5º ano				

Fonte: Elaborado pelo autor

²⁶ Disponível em <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao449202201.pdf>

De acordo com as informações da tabela, a inserção da componente curricular LI nos Anos Iniciais seguirá de forma gradativa e progressiva até o ano letivo de 2026. Dessa maneira, em cada ano letivo, grupos de segmentos distintos terão uma mesma grade de ensino comum, sob a qual compartilharão minimamente as competências e habilidades previstas pelo RCM para aquele segmento, até a completude deste processo de inserção.

Assim, conforme a tabela, todos os cinco segmentos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, seguirão em 2022 a mesma grade curricular equivalente à do 1º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, prevista no RCM, contemplando todas as suas competências e habilidades específicas, independentemente do segmento escolar em questão (seja o próprio 1º ano, ou o 2º ano, ou o 3º ano, ou o 4º ano ou, por fim, o 5º ano).

Em 2023, os quatro últimos segmentos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, seguirão a mesma grade curricular em progressão, equivalente àquela do 2º ano do Ensino Fundamental, prevista no RCM, com exceção do 1º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, que neste momento será o único ano dentre todos os cinco que terá, conforme o RCM, as competências e habilidades específicas e previstas para aquele segmento, dali em diante.

Em 2024, os três últimos segmentos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, seguirão a mesma grade curricular em progressão, equivalente àquela do 3º ano do Ensino Fundamental, prevista no RCM, com exceção do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, os quais terão, conforme o RCM, as competências e habilidades específicas de fato previstas para cada um destes segmentos, dali em diante. Em 2025, os dois últimos anos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, seguirão a mesma grade curricular em progressão, equivalente àquela do 4º ano do Ensino Fundamental, prevista no RCM, com exceção do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, os quais terão, conforme o RCM, as competências e habilidades específicas de fato previstas para cada um destes segmentos, dali em diante.

Finalmente, em 2026, o percurso pedagógico de inserção gradativa e progressiva da componente curricular LI em todo o segmento Ensino Fundamental, Anos Iniciais, estará completo e será, portanto, concluído. A partir deste ano letivo, cada ano escolar terá, em seu escopo e conforme o RCM, as competências e habilidades específicas e previstas para os respectivos segmentos. Portanto, e com base nesse plano, será assim concluída a inserção gradual da componente curricular LI no segmento Anos Iniciais.

Apresentação dos Materiais Didáticos

Acerca dos materiais didáticos adotados pela rede, trata-se de uma coleção didática para ensino e aprendizagem de LI voltada a estudantes em início de aprendizagem e com faixa etária compatível com o segmento Anos Iniciais²⁷. Essa coleção baseia-se em uma abordagem mais intuitiva de aprendizagem que leva os estudantes a um primeiro contato com o idioma de uma maneira prazerosa e significativa, sem perder o foco em competências socioemocionais previstas nos referenciais educacionais aqui citados²⁸.

Para melhor ilustrar o alinhamento existente entre as chamadas competências específicas de linguagens previstas pela BNCC (2018, pg. 65) e os conteúdos e atividades do material didático que potencializam o trabalho pedagógico com essas competências, a figura 1, a seguir, apresenta um quadro elaborado pela editora do referido material, com o objetivo de detalhar, de forma comparativa, a correlação existente entre essas competências específicas de linguagens, conforme a BNCC, e as atividades e demais conteúdos do material didático que contemplam o trabalho pedagógico, alinhadas a essas mesmas competências:

Figura 1

Quadro de competências específicas de linguagens conforme BNCC

Ensino Fundamental Anos Iniciais		Guess What! Livro 1 contempla as competências em:
Competências específicas de linguagens	Unidades	Páginas
Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.	todas unidades	pg. 9 ex. 10/ pg. 12, Listen/ pg. 18 ex. 6/ pg. 20, ex. 11, Listen/ pg. 29 ex. 9/ pg. 30 ex. 11/ pg. 40 ex. 6/ pg. 42, ex. 11, Listen/ pg. 51 ex. 8/ pg. 52 ex. 11/ pg. 63 ex. 8/ pg. 64 ex. 10/ pg. 73 ex. 8/ pg. 60 ex. 10, Listen/ pg. 85 ex. 8/ pg. 86, ex. 10, Listen/ pg. 96 ex. 11, Listen/
Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	todas unidades	pgs. 6-9 ex. 1-9/ pg. 11 ex. 13-14/ pgs. 12-13, ex. 1-3/ pgs. 16-17, ex. 1-5/ pgs. 18-19 ex. 7-10/ pg. 21 ex. 12-13/ pgs. 22-23, ex. 1-3/ pgs. 24-25, Guess What!/ pgs. 26-28, ex. 1-3/ pg. 31 ex. 12-13/ pgs. 38-39, ex. 1-3/ pg. 41 ex. 8-9/ pg. 43, ex. 12-13/ pgs. 44-45 ex. 1-3/ pgs. 48-50 ex. 1-7/ pg. 53 ex. 12-13/ pgs. 54-55, ex. 1-3/ pgs. 6-62, ex. 1-7/ pg. 65 ex. 11-12/ pg. 66-67 ex. 1-3/ pgs. 70-72, ex. 1-7/ pg. 75 ex. 11-12/ pgs. 82-84 ex. 1-7/ pg. 87 ex. 11-12/ PGS. 88-89, Ex. 1-3/ pgs. 92-95 ex. 1-10/ pg. 97, ex. 12-13/ pgs. 98-99 ex. 1-3/
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação	todas unidades	pg. 9 ex. 11/ pg. 13 ex. 4/ pg. 23 ex. 4/ pg. 33 ex. 4/ pg. 41 ex. 10/ pg. 45 ex. 4/ pg. 55, ex. 4/ pg. 63 ex. 9/ pg. 67 ex. 4/ pg. 77 ex. 4/ pg. 85 ex. 9/ PG. 89 ex. 4/ pg. 99 ex. 4/
Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.	3,4,5,6,7,8	pgs. 36-37, Guess What!/ pgs. 46-47, Guess What!/ pgs. 58-59, Guess What!/ pgs. 68-69, Guess What!/ pgs. 76-77 ex. 1-3/ pgs. 80-81, Guess What!/ pgs. 90-91, Guess What!/
Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural , com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas	1,2,6	p. 14-15, Guess What!/ pg. 23 ex. 4/ p. 24-25, Guess What!/ pg. 33 ex. 4/ pg. 77 ex. 4/
Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	todas unidades	Guess What! conta com prática online em plataforma digital. O código de acesso, que é individual para cada aluno(a), encontra-se no activity book/workbook. Consulte seu representante Cambridge para mais informações ou escreva para atendimento.br@cambridge.org

Fonte: Cambridge University Press & Assessment

²⁷ Para mais informações sobre esse material, visite: <https://www.cambridge.org/br/cambridgeenglish>

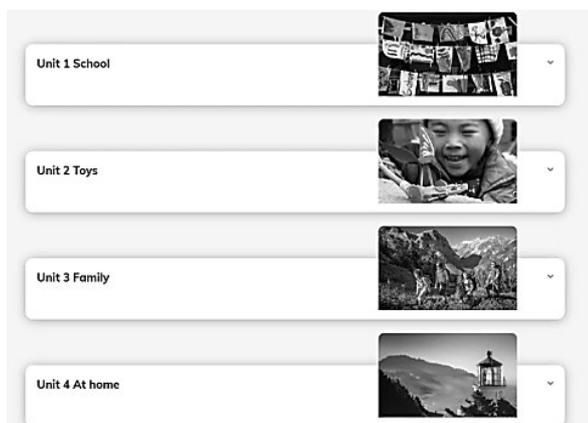
²⁸ Dentre eles, destaca-se a BNCC e o RCM

Além do material didático físico, foram também disponibilizadas aos estudantes ferramentas digitais variadas, dentre as quais se destaca a versão digital do livro impresso, compatível com diversos dispositivos eletrônicos – tais como *tablet*, telefone celular, computadores – uma ampla plataforma digital que oferece, entre outros recursos digitais, um banco de atividades interativas, faixas de áudio compatíveis com o conteúdo programático, vídeos com conteúdo autêntico de uso da LI em situações reais e contextualizadas. Vale ressaltar que todos esses recursos digitais estão em consonância com os conteúdos linguísticos já contemplados no material didático físico, isto é, o livro impresso.

A título de exemplificação, serão apresentadas algumas figuras com imagens, todas obtidas a partir de seções do material digital disponibilizado para uso dos estudantes da rede municipal de ensino, por meio de uma plataforma digital de aprendizagem e com acesso pela internet²⁹. A figura 2, a seguir, ilustra como o material digital é apresentado ao estudante a partir de seu acesso pela plataforma digital *online*:

Figura 2

Material digital para estudantes dividido em unidades



Fonte: Cambridge One Learning Environment (2021)

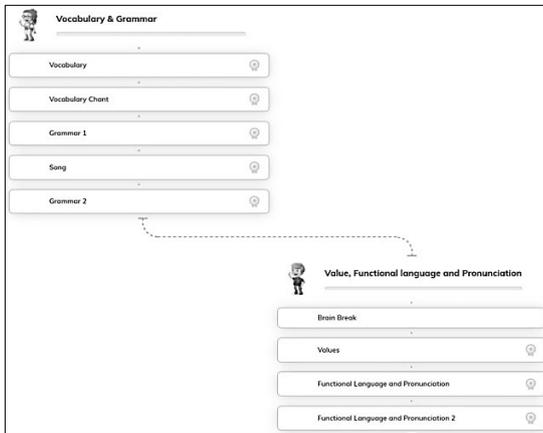
Todas as seções do material digital encontram-se divididas dessa mesma forma, isto é, em unidades temáticas, tal qual são apresentadas no material impresso, facilitando para os estudantes a localização dos conteúdos. Após clicar sobre a unidade desejada, abre-se um menu suspenso, com todas as opções de conteúdos e atividades ali disponíveis. A

²⁹ Disponível em <https://www.cambridgeone.org/>

figura 3, a seguir, traz a imagem que ilustra como os estudantes visualizam as diversas atividades disponíveis em cada unidade temática, após selecionar uma delas:

Figura 3

Divisão de conteúdos dentro das unidades



Fonte: Cambridge One Learning Environment (2021)

Em cada unidade do material digital, os estudantes encontram variados formatos de atividades interativas para aprimorar seu aprendizado de LI, desde atividades focadas em conteúdos centrados em habilidades linguísticas, até atividades que fomentam outras habilidades, como linguagem funcional, valores sociais e também atividades de cunho interdisciplinar. A título de exemplo, a figura 4, a seguir, traz uma atividade interativa de áudio, com foco em trabalho com conteúdos linguísticos, em específico com vocabulário.

Figura 4

Exemplo de atividade interativa com foco em vocabulário



Fonte: Cambridge One Learning Environment (2021)

Neste exemplo de atividade, os estudantes, após ouvirem o áudio, deverão completar os espaços com a palavra correta, clicando sobre ela e arrastando-a para o espaço correspondente.

Perfil dos Docentes

Para o efetivo trabalho docente com a LI junto ao segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os docentes com perfil de especialistas e com habilitação na língua foram recrutados para contratação temporária, após a realização de um processo seletivo público. Em termos de conhecimentos prévios com recursos e insumos tecnológicos, ou ainda experiência com utilização de ferramentas digitais, cerca de 60 por cento dos docentes recrutados reconheceram não possuir tais conhecimentos ou experiências³⁰, o que a princípio dificultou a inserção das TICs em consonância com as aulas de LI em todos os segmentos dos Anos Iniciais. A editora responsável pelo material didático em LI ofereceu insumos para capacitação docente, tais como tutoriais impressos e digitais, capacitação assíncrona por meio de videoconferências gravadas, voltadas, sobretudo, à utilização das ferramentas digitais disponibilizadas em sua plataforma *online*. Ainda assim, os docentes relataram não conseguir de imediato fazer uso das TICs nas aulas de LI nos Anos Iniciais.

Um aspecto pertinente notado ao longo dos primeiros meses de atuação docente foi que, por se tratar de um processo de implantação da componente curricular no segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental, boa parte dos profissionais não possuía experiência docente prévia nesse segmento³¹ – somente nos Anos Finais ou ainda em outros, como o Ensino Médio por exemplo. Por isso, muitos desses docentes relataram encontrar dificuldades na condução do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais, principalmente porque os estudantes não possuíam conhecimentos prévios da LI, ou ainda porque estes

³⁰ O quantitativo de docentes contratados temporariamente para atuar com as aulas de LI em 2022, especificamente no segmento Anos Iniciais, foi de 50 docentes. Destes, 30 afirmaram em consulta durante a primeira sessão presencial de formação docente continuada não possuir experiência prévia com utilização de ferramentas digitais específicas no ensino de LI, mas que já haviam utilizado de forma esporádica computador, celular e *tablet*, ou ainda alguma plataforma *online* para atividades com música, tais como YouTube.

³¹ O quantitativo de docentes que tiveram em 2022 a primeira experiência real com ensino de LI, especificamente no segmento Anos Iniciais, foi de 65 docentes de um total de 88, entre estatutários, isto é, professores de LI efetivos na rede municipal, e contratados.

apresentaram defasagens de letramento também em língua materna, considerando-se que 2022 foi um ano de retomada das atividades escolares presenciais após um período de cerca de 22 meses de aulas remotas, em razão de suspensão por conta da pandemia de COVID-19.

Ainda que tenham apresentado habilitação em LI comprobatória e afirmaram possuir comprovada experiência docente em ensino da língua, ao se deparar com um material didático inteiro editado e apresentado em LI – incluindo os manuais de apoio de professor e o próprio material didático dos estudantes – houve docentes que afirmaram sentir-se, em certa medida, inseguros em preparar todas as suas atividades a partir desses insumos. Contudo, vale mencionar que não era prerrogativa de as aulas ou mesmo as atividades preparadas por esses docentes junto ao segmento serem, necessariamente, realizadas em LI com os estudantes, seja inteira ou parcialmente.

Discussão

Em linhas gerais, o primeiro ano da implantação da componente curricular LI no âmbito do segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental trouxe tanto novidades, como também incertezas aos indivíduos envolvidos com esse processo, ao mesmo tempo que a inserção concomitante de ferramentas digitais no ensino dessa língua estrangeira foi, a princípio, recebida com um misto de empolgação – por parte do alunado da rede – e de insegurança – por parte do professorado. Ainda que incertezas pudessem permear os estudantes e os docentes, percebeu-se que o primeiro grupo logo assimilou a novidade mais naturalmente que o segundo, fazendo aqui valer o seu perfil de “nativos digitais” (cf. Kairallah, 2018) e trazendo isso a favor da assimilação da novidade.

A título de registro realizado durante uma das visitas pontuais feitas a uma das unidades escolares da rede municipal, as figuras 5a e 5b, a seguir, mostram um grupo de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, realizando atividades didáticas na plataforma digital do material didático, em um laboratório de informática de uma unidade escolar da rede municipal de ensino durante o 2º bimestre letivo, isto é, cerca de três meses após o início do ano letivo.

Figura 5(a)

Estudantes utilizando recursos digitais em computador



Fonte: Acervo do autor

Figura 5(b)

Estudantes utilizando recursos digitais em computador



Fonte: Acervo do autor

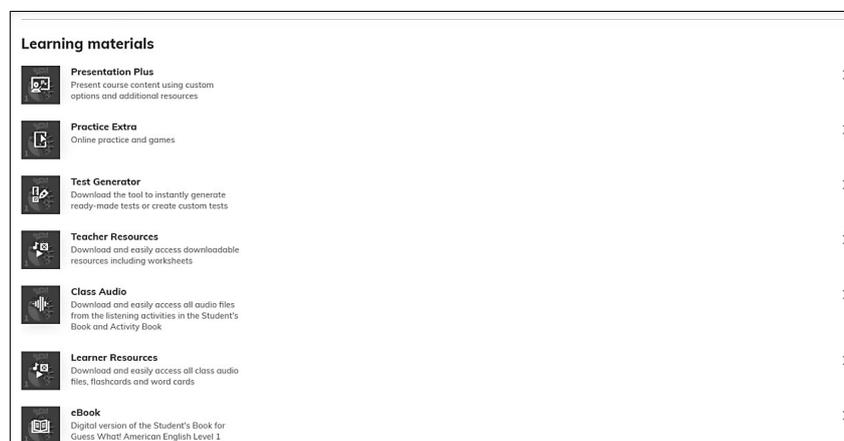
A partir dos registros apresentados nas figuras, é possível notar que os estudantes comportam-se com naturalidade e tranquilidade ao realizar as atividades didáticas de LI por meio do uso de ferramentas digitais – neste caso, uma atividade gamificada (Kapp, 2012; Silva, 2020) na plataforma *online* do material didático, através do uso de computadores conectados à internet no laboratório de informática da unidade escolar municipal de Ensino Fundamental – ainda que eles não estivessem previamente habituados ao uso dessas ferramentas digitais para o aprendizado da LI.

Contudo, esse mesmo comportamento não foi observado no que diz respeito ao grupo de docentes. Isso se deveu, segundo relato dos mesmos, pelo fato de o trabalho com as tecnologias digitais, inseridas em consonância com a nova componente curricular, ter sido desafiador para vários desses profissionais, sobretudo no que tange sua aplicação prática. Além disso, outros aspectos técnicos já apresentados no item anterior, tais como a inexperiência com o trabalho docente no segmento Anos Iniciais, ou ainda a utilização de um material didático novo e todo editado em LI – ou seja, sem qualquer referência ou orientações em língua materna – contribuíram para fomentar essa sensação inicial de insegurança.

Quanto à inserção de tecnologias digitais por meio de ferramentas presentes no material didático, vale aqui apresentar algumas das principais delas e que possibilitaram a instrumentalização digital docente com o material didático para ensino de LI. A figura 6, a seguir, traz a visualização da tela inicial da plataforma digital, que apresenta todas as ferramentas digitais à disposição para uso docente durante atividades pedagógicas com os estudantes:

Figura 6

Tela com ferramentas digitais para uso docente



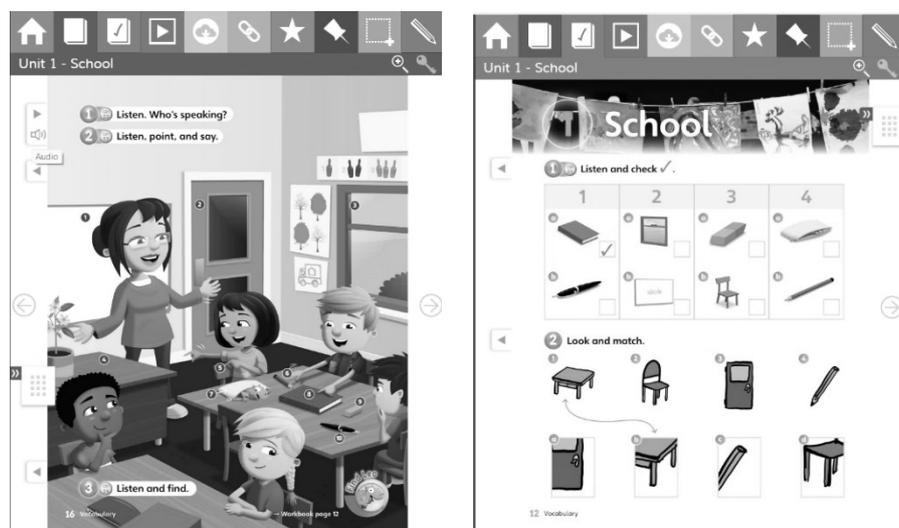
Fonte: Cambridge One Learning Environment (2021)

Dentre aquelas disponibilizadas para uso pelos professores, destaca-se a primeira, chamada **Presentation Plus**, que é um aplicativo para instalação em computadores, ou seja, uma vez tendo sido instalado, o aplicativo pode ser usado *offline*, isto é, sem a necessidade de conexão com a internet. Em linhas gerais, a ferramenta oferece ao docente uma série de recursos e ferramentas digitais para serem usadas em consonância

com o material didático impresso. A figura 7, a seguir, mostra um conjunto de duas imagens: à esquerda, a imagem ilustra uma página do livro do estudante; à direita, a imagem ilustra a página espelho análoga à anterior, porém do livro de atividades. Em ambas, é possível visualizar, no topo ao longo da linha superior, uma série de ícones, e cada um deles é responsável pela ativação de uma das diversas funcionalidades que estão presentes na ferramenta **Presentation Plus**.

Figura 7

Ferramentas digitais para uso docente offline



Fonte: Cambridge One Learning Environment (2021)

A principal vantagem apontada pelos docentes em utilizar essa ferramenta foi ter, ao mesmo tempo e à disposição, todas as faixas de áudio, vídeos ilustrativos e contextualizados, além de recursos compatíveis com uma lousa digital – como caneta, marcador de texto, etc. – e o próprio material didático em uma versão interativa. Tudo isso contribuiu para tornar a atividade de ensino mais atrativa aos estudantes, além de instigar seu interesse pelo aprendizado. Uma desvantagem apontada pelos docentes foi o fato de que nem sempre era possível a instalação da ferramenta em computadores das escolas, pelo fato de que muitos não eram compatíveis com os requisitos técnicos mínimos e necessários para que a instalação pudesse ser feita no computador disponível para uso nessas escolas.

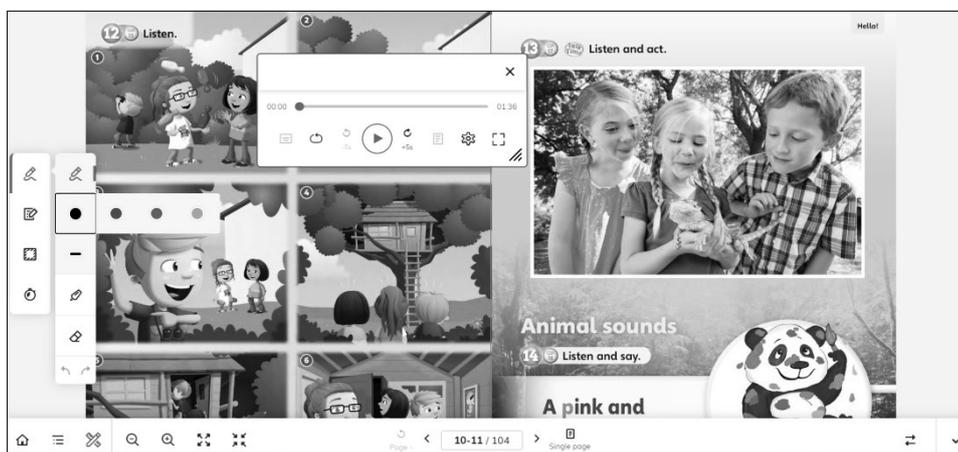
Uma outra ferramenta disponível através da plataforma *online* – bastante similar ao **Presentation Plus** e que os docentes também puderam fazer uso – foi o chamado **Digital**

e-Book. Mesmo sendo muito semelhantes entre si, em termos de oferta de recursos e ferramentas digitais, a principal diferença entre esta ferramenta e a primeira é que esta, diferentemente do **Presentation Plus**, é capaz de ser operada totalmente *online*, isto é, ela dispensa a necessidade de ser previamente instalada em um equipamento para seu uso. Em contrapartida a toda essa praticidade está o fato de que, se não houver disponibilidade de acesso à internet no local em que for usada, essa ferramenta não funcionará – ao contrário do **Presentation Plus**, que pode ser utilizado sem acesso à internet.

A figura 8, a seguir, ilustra o uso do **Digital e-Book** com algumas de suas ferramentas à mostra (a ferramenta “caneta”, à esquerda; a ferramenta **audio player**, ao centro):

Figura 8

Ferramentas digitais para uso docente online

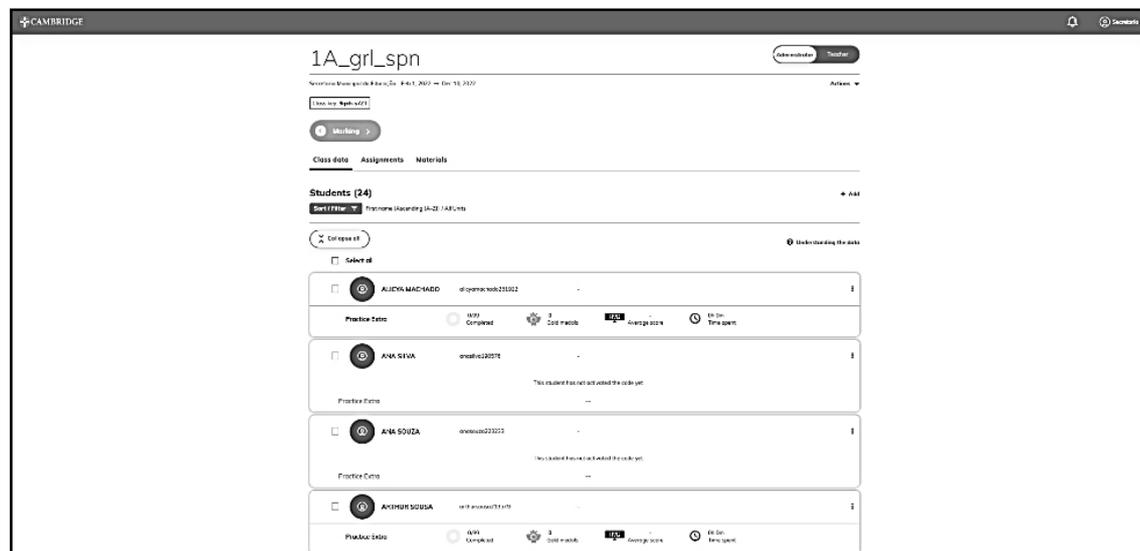


Fonte: Cambridge One Learning Environment (2021)

Uma última ferramenta, esta voltada ao gerenciamento das turmas e que também possibilita ao docente acompanhar o desempenho dos estudantes na realização de atividades dentro do ambiente virtual da plataforma digital, está ilustrada na figura 9, a seguir. Trata-se da versão digital de uma turma, ou de um grupo de estudantes:

Figura 9

Ferramenta para gerenciamento de grupo de estudantes



Fonte: Cambridge One Learning Environment (2021)

Por meio desta ferramenta, o docente consegue gerenciar informações importantes como, por exemplo, o tempo que cada estudante de uma dada turma utiliza a plataforma, a quantidade total de atividades já realizadas por cada um e qual o seu desempenho na realização das mesmas, além de o docente poder atribuir tarefas aos estudantes para realização tanto individual quanto em grupos, entre outras funcionalidades de gerenciamento.

Toda essa instrumentalização docente, por si só, não resultaria em uma real inserção dos estudantes no contexto de uso das tecnologias digitais de ensino e aprendizagem sem que esses docentes fossem minimamente preparados e orientados para fazer uso de todas essas ferramentas. Assim, esses profissionais tiveram acesso a sessões de apresentação específicas para aquisição inicial de conhecimentos sobre o material didático, tanto o impresso quanto principalmente o digital. Essas sessões específicas foram conduzidas presencialmente pelo professor formador de LI da SME, mas contaram com recursos digitais e humanos adicionais fornecidos pela editora responsável pelo material didático em LI para auxiliar nesse processo.

A primeira delas foi realizada em sessão *online* de formação, por meio da ferramenta digital “Google MEET”, e foi gravada para fins de utilização em formações futuras em caso

de necessidade. Esta sessão foi conduzida por um especialista externo à SME, pertencente ao corpo formativo da editora que produz o material didático adotado. Por se tratar de um material totalmente novo e para o qual os docentes não tinham qualquer conhecimento prévio de uso, as informações e demonstrações apresentadas na sessão não foram suficientes para que esses docentes pudessem se sentir mais confiantes e seguros para a realização, na prática, de seu trabalho docente e instrumentalizado por todas as ferramentas digitais que o material dispõe. Desse modo, uma segunda sessão de apresentação específica foi ofertada aos docentes da rede municipal no início do segundo semestre letivo de 2022, isto é, em agosto.

Diferentemente da primeira, esta foi ofertada em formato presencial, e conduzida pelo formador de LI. Este profissional, também docente de LI da rede municipal e atualmente afastado da docência, possui amplo conhecimento acerca do material didático adotado, bem como formação continuada específica acerca de seus recursos didáticos e ferramentas digitais. Essa sessão teve como propósito instrumentalizar os docentes que já haviam participado da sessão de fevereiro, quanto ao uso dos recursos tecnológicos que o material didático oferece, e foi também uma oportunidade de apresentação geral do mesmo a um pequeno grupo de novos docentes que, no mês anterior, haviam sido contratados para ingresso imediato na rede municipal, com o objetivo de suprir algumas lacunas de outros profissionais que deixaram as aulas de LI nos Anos Iniciais ao longo do primeiro semestre.

Além das duas sessões de apresentação supramencionadas, todos os docentes tiveram constante acompanhamento da SME entre os meses de fevereiro e dezembro de 2022, por meio de trabalho docente coletivo de formação continuada, conduzido pelo formador de LI. Além de oferecer instruções gerais voltadas ao aprimoramento do trabalho docente como um todo, o foco desse trabalho foi promover, durante os encontros regulares com o corpo docente, momentos para que esses docentes pudessem receber orientações e treinamento voltados para o aperfeiçoamento da utilização dessas novas ferramentas digitais.

Os encontros serviram, também, como oportunidades fundamentais para que os professores, enquanto equipe e entre os pares, conseguissem realizar trocas de experiências, apresentar suas dificuldades e receber ações de capacitação e de aperfeiçoamento. Ao final de cada sessão, registros de práticas pedagógicas exitosas realizadas por esses profissionais eram apresentadas e compartilhadas com toda a equipe,

e os docentes responsáveis eram convidados a relatar suas impressões a partir da realização dessas práticas de ensino de LI por meio das ferramentas digitais, o que contribuiu para que os demais sentissem maior segurança e confiança no trabalho docente permeado pelo uso das tecnologias digitais no segmento Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao longo do ano letivo de 2022.

Conclusões

O objetivo de toda a análise apresentada neste artigo foi discutir a influência da inserção de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de LI no segmento Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na educação pública de uma rede municipal de ensino. A partir de toda a descrição feita aqui e trazida à luz do referencial teórico (Santaella, 2014; Paiva, 2019; Rozenfeld e Viana, 2019; Silva et al., 2022), buscou-se apresentar um estudo de caso real de inserção de ferramentas digitais, em consonância com o processo de implantação da LI no segmento Anos Iniciais, com vistas a promover um ensino dessa língua de melhor qualidade no âmbito dessa rede pública.

Ainda que se trate apenas do primeiro ano desse processo de implantação aqui retratado, acreditamos que a aprendizagem da LI, com a utilização do material didático adotado pela rede municipal e aqui brevemente apresentado, trará resultados exitosos³². Além disso, e por meio de registros de atividades permeadas pelo uso das ferramentas digitais, foi possível evidenciar que os estudantes não só já estão se beneficiando da inserção da componente curricular LI no escopo do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, como também incorporaram positivamente o uso dessas ferramentas digitais hoje oferecidas com o material didático.

Por fim, vale frisar a perspectiva dos docentes envolvidos no ensino de LI e permeado por essas ferramentas digitais. Se, no início do ano letivo de 2022, muitos apresentaram incertezas e inseguranças quanto ao uso dessas ferramentas no contexto escolar, é possível constatar que houve progresso neste sentido, como resultado do processo de formação continuada e permeada por ações de capacitação voltadas ao emprego dessas ferramentas, bem como pelas trocas de experiências exitosas que contribuiram para o fortalecimento de todo o trabalho docente.

³² Alguns desses resultados já puderam ser atestados ao final do ano de 2023, com base em dados oriundos de processos de avaliação externa do ensino da Rede Municipal de Ensino, realizados por instituição independente ao longo do último ano; esses dados, contudo, não foram contemplados neste artigo.

Referências

Balestrini, D. C. S., Rozenfeld, C. C. F., & Marques-Schäfer, G. (2018). A utilização de dispositivos móveis na prática de sala de aula da Educação Básica pela perspectiva de professores e professores/coordenadores. Em *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco* (vol. 1, pp. 52-75). Hipótese.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.

Borges-Almeida, V. (2009). *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em letras: Implicações para a validação de um teste*. [Tese de Doutorado, UNESP]. Repositório <http://hdl.handle.net/11449/103529>

Burke, P. (2002). Problemas causados por Gutenberg: A explosão da informação nos primórdios da escrita. *Estudos Avançados*, 16(44) <https://doi.org/10.1590/S0103>

CUP & Assessment (2021). *Cambridge One Learning Environment*.

Cunha, J. R. O. (2021). *Crítérios de avaliação em faixas de proficiência nas habilidades escritas do professor de língua estrangeira*. [Dissertação de mestrado, UNESP]. Repositório <http://hdl.handle.net/11449/214425>

Duran, M. S. (2008). Métodos na Pesquisa de uso de dicionários. *Estudos Linguísticos*, 37(1), 31-45.

Kairallah, S. K. (2018). Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa: Foco na aprendizagem híbrida. Em *Congresso Internacional de Educação e Tecnologia*. Anais do CIET: EnPED: Aprendizagem e construção do conhecimento, [S.I.].

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Lazaraton, A. (2002). Qualitative approach to the validation of oral language tests. *Studies in Language Testing* 14. University of Cambridge: ESOL Examinations.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*, (3ª ed., C. I. Costa, Trad.). Editora 34.

Paiva, V. L. M. O. (2019) Tecnologias digitais no ensino de línguas: Passado, presente e futuro. *Revista da Abralín*, 18(1), 02-26. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v18i1.1323>

Rozenfeld, C. C. F., & Viana, N. (2019). Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: Organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica E Aplicada*, 35(4).

Santaella, L. (2014). A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 7(14).

Silva, M. M. C., Toassi, P. F. P., & Harvey, M. S. S. (2020). Metodologias ativas e ensino de língua estrangeira: Objetos de aprendizagem como recurso didático no contexto da Gamificação. *Linguagem em Foco*, 12(2). <https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-3732>

UM DIÁLOGO POÉTICO: DO LETRAMENTO MATEMÁTICO AOS VERSOS ALDRÁVICOS

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo: O estudo empreendido neste artigo consiste em apresentar uma proposta onde as ideias Matemáticas possam ser retratadas por meio de poemas Aldrávicos, inserindo os estudantes, num ambiente de significação e ressignificação que, diante dos temas de tal linguagem (Matemática), abarcam maiores sentidos em aprender. Com objetivos de destacar um novo olhar para a Matemática; discutir a importância de uma Matemática que aborde o conhecimento amparado em realidades próximas e retratar a importância da linguagem em contextos sociais, o artigo aborda um estudo de cunho bibliográfico exploratório. Neste cenário, buscaremos transparecer as reflexões apresentadas em literaturas concernentes ao tema. Perpassaremos pelos conceitos de letramento; tradução intersemiótica; etnomatemática e Aldravias. Remontaremos exemplos que possam deixar translúcido o papel dos poemas no ensino de uma linguagem temida por muitos, assinalando uma possibilidade de traduzir a matemática em poemas Aldrávicos. A possibilidade de ressignificação das linguagens, por meio da poesia, perfaz a ideia de que o uso das linguagens, em perfeita simbiose para a construção do saber pelas vias da Aldravia.

Palavras-chave: linguagem matemática, letramento, investigação, Aldravias

Abstract: The study carried out in this article consists of presenting a proposal where Mathematical ideas can be portrayed through Aldravic poems, placing students in an environment of meaning and resignification that, given the themes of said language (Mathematics), encompass greater meanings. in learning. With the aim of highlighting a new perspective of Mathematics; discussing the importance of Mathematics that addresses knowledge based on nearby realities and portraying the importance of language in social contexts, the article addresses an exploratory bibliographic study. In this scenario, we will seek to highlight the reflections presented in the literature on the topic. We will review literacy concepts; intersemiotic translation; ethnomathematics and Aldravias. We will examine examples that can clarify the role of poems in teaching a language feared by many, highlighting the possibility of translating mathematics into Aldravic poems. The possibility of resignifying languages, through poetry, represents the idea that the use of languages, in perfect symbiosis for the construction of knowledge, is eternalized on the paths of Aldravia.

Keywords: mathematical language, literacy, research, Aldravias

¹ **Weliton da Silva Leão**

¹ Mestrado em Estudos de Linguagens, Centro Federal Educação Tecnológica Minas Gerais
Docente, Colégio São Paulo da Cruz, Belo Horizonte, MG, Brasil

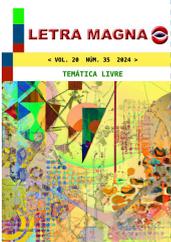
 welitonleao@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3111-5356>

Recebido em 05/10/2023

Aceito em 23/01/2024

Publicado em 29/02/2024



Introdução

Buscando ressignificar conceitos matemáticos, no intuito de tal conhecimento fazer sentido, atrelamos a linguagem dos números, com suas fórmulas, teoremas, axiomas e todo arcabouço de ideias, aos vários fenômenos sociais e naturais desse imenso universo, alcançando, até aonde nossas vistas ainda obscuras conseguem vislumbrar, respostas para os problemas/desafios cotidianos. Diante disso, saliento que, a investigação matemática é um poderoso instrumento para que possamos experimentar nossas teorias e criar nossas próprias significações (que posteriormente serão ressignificadas) de modo a refinar nossa linguagem e associação de ideias, que foram experimentadas e testadas.

Nesse ambiente de investigação, em que as linguagens, matemática e poética, se relacionam em movimento uníssono, pois é nesse caminhar a sincronizado passo, que a beleza do conhecimento elevar-nos-á a condição de seres racionais, identificam-se os objetivos de destacar um novo olhar para a Matemática; discutir a importância de uma Matemática que aborde o conhecimento com bases em realidades próximas e retratar a importância da linguagem em contextos sociais. Neste escopo a abordagem que transcorrerá as reflexões apresentadas, firma-se em um estudo de cunho bibliográfico exploratório.

Compreendendo, no âmbito da investigação matemática, as conjecturas levantadas e corroboradas, ou não, pela construção do raciocínio, evidencia-se por meio dos autores mencionados no transcurso do texto, que a linguagem matemática colabora para a assertividade do aprender, pois segundo Ponte, Brocado e Oliveira (2005), as relações descobertas a partir da interação com o objeto de estudo, solidificam um conhecimento mais significativo, levando a interiorização dos signos matemáticos e, promovendo as relações sociais ao seu redor, como evidenciam Souza e Lucena (2017):

Neste caso, por exemplo, o letramento matemático desejado por estudantes no ensino regular vai ao encontro do uso das operações e algoritmos que possam ser usados no dia-a-dia com “a capacidade de processar informações escrita e falada, o que inclui leitura, escrita, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana” (D’Ambrósio, 2005, pp. 66-67). Este conceito de letramento matemático é utilizado pelo autor citado, como proposta de currículo dentro do Programa Etnomatemática. (Souza & Lucena, 2017, p. 3)

Para que a interface entre a matemática, como ciência, e a linguagem matemática associada à significação de ideias possa acontecer, precisamos conduzir nosso olhar para a forma poética genuinamente brasileira, conhecida como Aldravia³³, que busca retratar na quantidade mínima de palavras, o elixir (máximo) de significado, ficando a cargo do leitor, por meio de seu grau de letramento, elencar as ressignificações que os versos aldrávicos possam gerar com o conhecimento matemático construído e/ou adquirido. Essa definição, de forma *en passant*, nos faz crer que, diante da ampla construção das teorias matemáticas, podemos descrevê-las em versos Aldrávicos, de arquitetura ingênua e bela, como alicerçam seus idealizadores³⁴, e segundo Donadon-Leal (2010)³⁵:

Trata-se de um poema sintético, capaz de inverter ideias correntes de que a poesia está num beco sem saída. Essa forma nova demonstra uma via de saída para a poesia – Aldravia. O Poema é constituído numa linométrica de até 06 (seis) palavras-verso. Assim, tem-se uma nova forma, mas não uma “fôrma”, como a trova, o haicai, o soneto. Esse limite de 06 palavras se dá de forma aleatória, porém preocupada com a produção de um poema que condense significação com um mínimo de palavras, conforme o espírito poundiano de poesia, sem que isso signifique extremo esforço para sua elaboração. (Donadon-Leal, 2010, Jornal Aldrava, nº 88, dez.)

Outrossim, segundo Donadon-Leal (2018), as Aldravia, (versos construídos com iniciais minúsculas, com exceção para nomes próprios) captam olhares curiosos de admiradores pois, retratam a visão do artista sob as lentes dos leitores, ou seja, o texto não mais pertence ao artista (penso que talvez nunca tenha pertencido). As interpretações várias, instigadas pela forma como os versos se alinham, ficam sob a incumbência do leitor. Assim, é de suma importância ilustrar as linhas descritas acima com os singelos versos que por ora se apresentam, segundo Leão (2021):

³³ Aldravia: Aldravismo vem de aldrava, termo que designa o utensílio com o qual se bate nas portas para que estas sejam abertas. Assim, o aldravismo pode ser caracterizado pela arte que chama atenção, que insiste, que abre portas para as interpretações. (Donadon-Leal, J.B. O que é aldravismo. Mariana/MG, disponível em: <https://www.jornalaldrava.com.br/pag_aldravismo.htm>. Acesso em: 27 jun. 2023)

³⁴ A Aldravia é uma forma poética criada pelos poetas da cidade de Mariana, em Minas Gerais: Andreia Donadon Leal, Gabriel Bicalho, J. B. Donadon-Leal e J.S. Ferreira. O verbete “Aldravia” foi criado por Andreia Donadon Leal, que fez referência à palavra “aldrava”, nome de um batente de porta antigo (em inglês: *door knocker*), e a “via”, no sentido de aportar ao caminho da poesia. (Leão, 2021, p. 16)

³⁵ Donadon-Leal, J.B. Aldravia – nova forma, nova poesia. Mariana/MG, nº88, dez.. Jornal Aldrava, 2010.

Figura 1*Poemas Aldrávicos*

estradas	números
perdidas	contagiam
perdido	memórias
procuro	cansadas
aluído	irracional
caminho	solidão
Aldravia de W. Leão	Aldravia de W. Leão
Publicada no livro VIII das Aldravias	Publicada no livro VIII das Aldravias
Libertas Loquendi	Libertas Loquendi

Fonte: Leal (org); et al., 2020, pp. 261-262

Essa característica simples, mas que toca profundamente a alma, digo aqui, deixando sob a responsabilidade das musas de Homero³⁶, reverbera de forma atemporal o quociente imaginário do homem, como podemos evidenciar no diálogo platônico Fedro:

“Há ainda uma terceira espécie de delírio: é aquele inspirado pelas Musas. Quando ele atinge uma alma virgem e pura, transporta-a para um mundo novo e inspira-lhe odes e outros poemas que celebram as gestas dos antigos e que servem de ensinamentos às novas gerações. (Nunes, Souza & Santos, 2019, pp. 21106-21107).

Se os homens chegam aos átrios da poesia, acatando apenas os instrumentos técnicos para se vestir da coroa do bom poeta, estes não alcançarão a perfeição, pois esse adjetivo é inerente aos delírios introduzidos pelas Musas.

Este momento de êxtase criativo, retratado em seis versos univoculares, traduz a intersemiose³⁷ entre a Matemática e a Poesia, como podemos ponderar nos poemas apresentados por Leão (2021):

³⁶ A cultura grega arcaica funda-se na *oralidade* e tinha como pontos de referência essenciais os poemas de Homero e Hesíodo, e as poesias dos poetas em geral, que eram considerados como expressão de todo o saber possuído pela comunidade. (Reale; Antiseri, 2017, p. 25)

³⁷ [...] via de acesso mais interior ao próprio miolo da tradição. Tradução como prática crítico-criativa na historicidade dos meios de produção e re-produção, como leitura, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogo de signos, como síntese e reescritura da história. Quer dizer: como pensamentos em signos, como trânsito dos sentidos, como transcrição de formas na historicidade (Plaza, 2013, p. 14).

Figura 2*Poemas Aldrávicos*

máquina	conjuntos
intrigante	numéricos
multiplica	furacão
soma	numérico
resultado	categoriza
interessante	elementos

Fonte: Leão, 2021, pp. 18-71

A Matemática para os autores Ponte, Brocado e Oliveira (2005), consiste em descobrir relações entre objetos conhecidos ou desconhecidos, procurando fazer inferências, identificando propriedades. Construir essas relações, pautadas por meio da literatura, mais concisamente, por meio dos poemas, é recriar um panorama opulento que agregará mais capacidade de reflexão, como podemos perceber nas linhas da literatura de Pound (2013): *“Literatura é linguagem carregada de significado. “Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível”* (E.P em How to Read. apud Pound, 2013, p. 35)

Investigação Matemática: Construindo pontes, alicerçando conhecimento

Adentrando ao universo da investigação matemática, onde consideraremos os conhecimentos prévios que os estudantes apresentam, com base no nível de ensino em que se encontram e na vivência, a construção das conjecturas trará um efeito de significado opulento e sólido, acarretando assim, a visão social que a matemática tem no mundo, como apresentam Silva et al. (2016):

Ao inserir no contexto escolar o infante já apresenta alguns conhecimentos prévios, o que poderia facilitar a construção do conhecimento matemático e, desse modo, requer que a compreensão matemática deva transcender a simples codificação e decodificação dos símbolos matemáticos, mas sim, promover a compreensão e leitura do mundo de acordo com o letramento matemático, proporcionando a função social da matemática. (Silva et al., 2016, p.1)

Esse efeito de sentido, relatado no texto acima, retrata o significado que os estudantes atribuem ao objeto de estudo, uma vez que, o discurso motivador e, acima de tudo, o discurso que nos leva a repensar nossas estratégias, associando hipóteses e confirmando teses, cria um efeito de sentido frente ao objeto apresentado, que segundo Pêcheux (2006), numa perspectiva materialista do discurso, os significados são construídos com base nas relações sociais e na visão de mundo que os estudantes vão acumulando ao longo de suas vivências. Atrelados a todo esse caminho da formação discursiva, a análise do texto, numa lógica matemática e literária, aponta múltiplos cenários de significações e ressignificações.

Ao formular novas questões, frente a um determinado problema, somos chamados a apresentar novas ideias e estratégias, opulentando a argumentação. O discurso, no campo de espaço da argumentação, legitima a interação do indivíduo com o objeto em questão, evidenciando assim, segundo Pêcheux (2006), a materialidade do discurso norteador, conduzindo as argumentações e proporcionando efeito de sentido.

O Letramento Matemático

O contexto aqui retratado leva em consideração aspectos relevantes sobre o processo de posicionamento crítico do indivíduo nas relações cotidianas e que, de fato, requer um conhecimento inicial que o permita inferir novas colocações, no intuito de esclarecer o objeto posto em análise. Diante da temática de criar efeito de sentido, os letramentos adjetivados, importantes na concepção do indivíduo, enquanto autor crítico e capaz de fazer uma leitura das linguagens que o cerca, insere-o no contexto de uma sociedade letrada, como apresenta Soares (2003):

É pressuposto que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leituras e/ou escrita têm uma função essencial, mantem com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (Soares, 2003, p.2).

Ainda segundo Soares (2003), a condição de dominar a escrita e a leitura num contexto social, precisa fazer sentido para a compreensão da linguagem e inserção nas relações sociais. Essas relações conduzem-nos a significar e ressignificar nossas atitudes,

pautadas na interação com a linguagem. As interações, necessárias para o aprendizado, quando associadas às práticas sociais, no âmbito da matemática, permite-nos compreender os fenômenos sociais e naturais que permeiam nosso cotidiano.

A linguagem matemática, por meio da associação dos símbolos próprios de tal semiose, com situações práticas e vivenciadas pelos estudantes, adjetiva-se como letramento matemático que, segundo a definição do OECD/PISA (2000), citado por Gonçalves (2010) nos mostra que:

Letramento matemático é a capacidade de um indivíduo para identificar e entender o papel que a matemática representa no mundo, fazer julgamentos matemáticos bem fundamentados e empregar a matemática de formas que satisfaçam as necessidades gerais do indivíduo e de sua vida futura como um cidadão construtivo, preocupado e reflexivo. (Gonçalves, 2010, p.8. apud OECD/PISA, 2000, p. 41)

É importante salientar, também, segundo as falas de Pound (2013), que as pessoas que se colocam de acordo com a forma como os signos se agrupam e reagrupam, devem compreender a determinado objeto. Assim, diante da forma como os signos matemáticos se agrupam, construindo a princípio, um significado mais amplo, podemos direcioná-los a outros contextos que possam justificar novas leis e, portanto, ressignificados diante de tal tomada de contextualização. Para que a ideia aqui direcionada possa ser melhor compreendida, ponderemos a fala de Pound (2013):

Linguagem falada é ruído dividido num sistema de grunhidos, assobios, etc. Isto é chamado de fala “articulada”. “Articulada” significa que ela está dividida em zonas e que um certo número de pessoas está de acordo com esse zoneamento. Vale dizer que estamos mais ou menos concordes quanto aos diferentes ruídos representados por a, b, c, d, etc. A linguagem escrita, (...) pode consistir (como na Europa, etc.) em signos representando esses vários ruídos. (Pound, 2013, p. 35)

O letramento matemático, também denominado de numeramento, procura de forma bem ampla, em decorrência das diversas interfaces que são construídas por meio da Matemática, inteirar-nos das realidades locais, bem como as diversidades frente às conexões globais, sendo então, parte fundante do conceito de multiletramentos.

A Matemática em Contextos Culturais

Aprimorando a faculdade de argumentar, ressignificando o conhecimento construído, notabiliza-se a importância de uma maior interação com realidades atreladas a culturas intrínsecas do indivíduo, assim o sentido construído, a priori, será mais inteligível,

como afirmam Souza e Lucena (2017), ao pretextar sobre a Etnomatemática como a aproximação de uma matemática às realidades únicas de cada lugar.

As pesquisas em Etnomatemática instigam problemas do tipo: Como o conhecimento étnico pode ser utilizado em sala de aula na busca por uma educação com significado? Como interligar este conhecimento e o conhecimento escolar institucionalizado? Assim, do ponto de vista da Etnomatemática o estudante utiliza a rasa como unidade de medida para a venda do açaí, mas a escola como aponta D'Ambrósio faz uso exclusivo da matemática europeia e hegemônica, sem buscar relações regionais de comunicação e comércio, este fato é justificado por muitos professores pelo sentimento de obrigação de dar conta do extenso programa curricular. (Souza & Lucena, 2017, p. 3)

Essa ocular pode ser evidenciada, também, a compêndio de Cazden et al. (2021), que retrata: “(...) o objetivo principal da metalinguagem deve ser identificar e explicar as diferenças entre textos e relacioná-las aos contextos culturais e às situações em que atuam.” (Cazden et al., 2021, p. 41)

Direcionando o olhar para os acontecimentos naturais e sociais evidenciados no cotidiano, abarcamos as ferramentas matemáticas para entender tais fenômenos que são consequências do que foi provocado pelas experiências frente à outras questões propostas, como nos mostra, em sua literatura, Cruz (2016). Tais ferramentas dizem respeito ao algoritmo/método matemático, ou seja, os procedimentos que são utilizados para construir e justificar o pensamento que se mostra por meio da linguagem escrita e que, portanto, assumem o traço de instrumentos que podemos utilizar para explorar o caminho percorrido para se chegar às justificativas, que são responsáveis pelo significado, como retratam Souza e Lucena (2017):

Neste caso, por exemplo, o letramento matemático (...) vai ao encontro do uso das operações e algoritmos que possam ser usados no dia-a-dia com “a capacidade de processar informações escrita e falada, o que inclui leitura, escrita, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana” (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 66-67). Este conceito de letramento matemático é utilizado pelo autor citado, como proposta de currículo dentro do Programa Etnomatemática. (...) Do ponto de vista da linguística aquele mesmo estudante tem um “grau” de letramento com o qual estabelece relações pessoais e comerciais necessárias à sua sobrevivência. Portanto, o que falta é a integração do conhecimento etno (matemático) com o conhecimento escolar para formar o que D'Ambrósio denomina de *materacia* e, outros autores, de letramento ou alfabetismo matemático, ou ainda numeramento. (Souza & Lucena, 2017, p. 3)

A discursividade organiza e move as representações decorrentes da construção da linguagem matemática como produção de efeito de sentido, que por sua vez, foi alicerçada com embasamento nos métodos que regem tal ciência. As representações, ideias geradas,

tomadas por meio da investigação matemática, permite retirar possíveis impurezas (ideias refutadas) e tornar as resultantes, em ricas decodificações contextualizadas.

A Matemática e a Beleza das Aldravias

Apontando um direcionamento para que a matemática possa ser compreendida por uma ocular que nos leve a momentos de maior significação, o universo literário nos condiciona a materialidade do simbólico, com base no que trazemos como bagagem. Assim, decodificando as interpretações matemáticas, frente a problemas estruturantes, em poesia, deixamos a cargo do leitor desbravar esse universo de aprendizado, sedimentado em seis palavras verso, que trazem consigo, todo um olhar frente ao que foi trilhado na condensação de ideias. Na Aldravia abaixo, Leão (2021) apresenta um padrão matemático descrito por meio dos versos aldrávicos. Percebemos as inferências ao conceito de função³⁸ associada aos números reais. A máquina³⁹ descreve a lei de formação, ou seja, o que acontece com os números que, transformados por meio de operações matemáticas, tornar-se-ão em outros números como resultado.

Figura 3

Poemas Aldrávicos

máquina	máquina
intrigante	operação
multiplica	diagrama
soma	conjuntos
resultado	real
interessante	solução

Fonte: Leão, 2021, pp. 70-71

³⁸ Uma função é uma espécie de caixa-preta com entrada e saída ou um processador de números. Uma função (denominamos f) engole e expele números de modo específico. Para cada número engolido (denominamos x), f expele um número único, singular, $f(x)$, pronunciado “efe de xis”. f é como uma regra que transforma x em $f(x)$. Entra x , sai $f(x)$. (Gonick, 2014, p. 20)

³⁹ Nota do autor: o termo “máquina”, de forma alusiva, refere-se aos padrões matemáticos/processador de números, ou seja, leis matemáticas; equações que, substituídas por números quaisquer dentro das possibilidades estabelecidas pelos conjuntos numéricos considerados, resultam em outros números, chamados de imagem.

Essa temática verifica-se nas falas de Silva e Leão (2021) como a sendo o sujeito apropriando-se da linguagem para retratar o simbólico por meio do texto, no caso supracitado, em poesia.

(...) a ideologia do sujeito afetado por uma formação discursiva é o “conjunto de saberes que determinam o que pode e deve ser dito” mergulhados no interdiscurso e tomando pra si uma posição-sujeito, acionando, por vezes, a memória discursiva, tomada aqui por nós, como sendo o conhecimento prévio, que vai produzir o “efeito texto”. Esse *efeito texto*, segundo Indursky (2001, p. 33), é “um espaço discursivo simbólico” que se apresenta como “uma forma completa, acabada, fechada”. Assim, o sujeito inerente na produção de uma materialidade discursiva será considerado como sujeito-autor e aquele que interpreta como sujeito-leitor, estabelecendo, portanto, posições-sujeito. (Silva & Leão, 2021, p. 180)

Essa importância, quando se trata de traduzir uma ideia por meio da linguagem escrita, mais precisamente em textos poéticos/literários, se mostra importante para que a materialidade discursiva possa se plasmar diante dos olhos dos leitores de tal modalidade textual. Aspectos relevantes como a criatividade ao escolher palavras que tomem a roupagem de versos, carregados de significados, exprimindo milhões de ideias, é o que nos tornam capazes de fazer da literatura mais que um mero exercício de criatividade, é torná-la eterna, atravessando assim, a linha histórica de uma sociedade, como podemos verificar nas falas de Silva e Leão (2021):

A construção dos textos literários apresenta aspectos muito relevantes na formação discursiva, uma delas é a incompletude do dizer, cabendo ao leitor ressignificar o que não foi dito numa tentativa de se auto colocar no cenário, segundo suas ideologias construídas ao longo de seu processo de formação como sujeito. Assim, não podemos, segundo Pêcheux (2006, p. 53), “considerar a Literatura como um mero exercício e/ou estado de criatividade, ela é a materialidade da língua que atravessa a história”. Evidenciada por Henge (2015), os aspectos históricos determinam a construção dos textos de cunho literário, constituindo, então, sua materialidade. (Silva & Leão, 2021, pp. 178-179)

É com base nas ideias anteriores que recorreremos a semiótica⁴⁰, para a partir do efeito significativo, embasados na decodificação da linguagem matemática, traduzir tal linguagem em versos Aldrávicos, gerando, como aborda Donadon-Leal (2018), em sua concepção sobre Aldravias, “*no mínimo de palavras o máximo de significado*”. Diante deste multifacetado universo linguístico, adotando as Aldravias como forma de expressar a

⁴⁰ “[...] é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.” (Santaella, 1983, p.15)

linguagem matemática, amalgamamos o conhecimento teórico, experienciado à literatura atemporal, entreposto às prateleiras da sabedoria.

Considerações Finais

Diante do exposto no presente artigo, buscamos com análises bibliográficas estruturar um novo olhar para o entendimento da linguagem matemática por meio da literatura poética, mais precisamente as Aldravias. Nessa perspectiva as ideias foram amparadas em literaturas que pudessem evidenciar ou refutar os passos considerados relevantes para concluir tais análises.

As investigações matemáticas, segundo Ponte, Brocado e Oliveira (2005), trouxe uma temática que possibilita a inserção do indivíduo no papel de protagonista de seu próprio conhecimento, tendo por premissa o refinamento de ideias testadas/experimentadas (é mister que façamos esse refinamento, após as análises das ideias com base nas conjecturas, anteriormente levantadas). Essa condução, quando arroladas em relações próximas do sujeito, abarca maior significado, pois segundo Souza e Lucena (2017), o conhecimento retratado com base nas realidades locais de cada indivíduo, alicerça maiores patamares de sapiência.

Outrossim, nas falas de Pêcheux (2006), as argumentações quando representam elementos significantes, pautados em construções culturais, evidenciam a materialidade do discurso, dirigindo-se, portanto, ao encontro das falas supracitadas de Souza e Lucena (2017) e Gonçalves (2010), quando afirmam que, ressignificar a linguagem em uma realidade próxima do sujeito, fará com que a compreensão do mundo e de mundo se torne mais inteligível. Para Silva et al. (2016), esse panorama de compreensão da linguagem matemática é importante para a vida em sociedade.

Na perspectiva de Cazden et al. (2021), a importante relação entre contextos múltiplos, cultua a necessidade de interligarmos a metalinguagem no panorama dos letramentos adjetivados. Assim, é de suma importância experimentar ideias matemática que possibilitem alcançar ressignificações opulentas. É mister que, por meio das Aldravias, representemos real conhecimento expressado pela beleza da construção dos versos aldrávicos, que captam, segundo Donadon-Leal (2018), num instante atemporal, a essência do objeto estudado. Promovendo o reiterado processo de significação, as

Aldravias eternizam o conhecimento nas linhas etnográficas do infinito caminho do aprender.

Referências

- Amossy, R. (2007). O lugar da argumentação na análise do discurso: Abordagens e desafios contemporâneos. (A. Zavaglia, Trad.). *Filologia e linguística portuguesa*, 9, 121-146. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p121-146>
- Boyer, C. B., & Merzbach, U. C. (2012). *História da Matemática*. Editora Blucher.
- Cruz, M. O. (2016). O trabalho do professor: Criação de significado e estilo. In N. J. Machado & C. O. Marisa (Orgs.). *Linguagem, Epistemologia e Didática*. Editora Escritura.
- D'Ambrósio, U. (1999). *Educação para uma sociedade em transição*. Editora Papyrus.
- D'Ambrósio, U. (2011). *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Editora Autêntica.
- Donadon-Leal, J. B. (2018). *Aldravianismo: Reinvenção da arte pelo jornalismo cultural*. Editora Aldrava Letras e Arte.
- Donadon-Leal, J. B. (2010, dez.). Aldravia – nova forma, nova poesia. *Jornal Aldrava*.
- Gonçalves, H. A. (2023). *O conceito de letramento matemático: Algumas aproximações*.
- Gonick, L. (2014). *Cálculo em Quadrinhos*, (M. Alves, Trad.). Editora Blucher.
- Henge, G. S. (2015). Texto e Interpretação: Aproximações entre Análise do Discurso e Literatura. *Interletras*, 3, 1-9. <https://doi.org/10.29327/214648>
- Leal, A. D., Bicalho, G., Donadon-Leal, J. B., & Ferreira, J. S. (2020). *Libertas Loquendi – Livro VIII das Aldravias*. Editora Aldrava Letras e Artes.
- Leão, W. S. (2021). *A Construção de ideias matemáticas: Uma aula investigativa, explorando as linguagens Matemática e Poética/Aldravia para o ensino de álgebra no E.F II*. [Dissertação de Mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais]. Repositório CEFETMG <https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa>
- Nunes, C. A., Souza, M. L., & Santos, A. M. (2019). *Platão: As grandes obras*. Mimética.
- Pêcheux, M. (2006). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*, (4ª ed., E. Orlandi, Trad.). Pontes Editores.
- Ponte, J. P., Brocado, J., & Oliveira, H. (2006). *Investigação matemática na sala de aula*. Editora Autêntica.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2017). *Filosofia: Antiguidade e Idade Moderna*, (1ª. ed., vol. 1). Editora Paulus.
- Rodrigues, C. M. (2023, junho). *Aldravia: quando o mínimo é o máximo*.
- Santaella, L. (1983). *O que é semiótica*. Editora Brasiliense.
- Silva, A. F., Marangoni, A. M., Furlan, D. F., & Carboni, B. R. (2016, agosto, 3-4-5) *A Alfabetização Matemática sob a perspectiva do Letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental* (Colóquio). IV Encontro de Educação Matemática nos anos finais e III Colóquio de Práticas Letradas, São Paulo.

Silva, M. F., & Leão, W. S. (2021). Uma abordagem materialista na formação do aluno de matemática enquanto leitor literário. *EAD e Tecnologias digitais na educação*, 9(11), 175-183. <https://doi.org/10.30612/eadtde.v9i11.16104>

Souza, E. R. S., & Lucena, I. C. R. (2007). *Letramento e Etnomatemática: Saberes matemáticos no cotidiano dos ribeirinhos*. UNESP.

LA NECESARIA REINVIDICACIÓN DE PAULO FREIRE EN TIEMPOS DE ACCELERACIÓN DISRUPTIVA Y RECUALIFICACIÓN DEL QUEHACER EDUCATIVO

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumen: En este artículo se pretende explorar un concepto troncal en la lógica disruptiva, el de la aceleración. Entendiendo desde una perspectiva multidisciplinar y analizando sus implicaciones y consecuencias, especialmente en la educación. Se parte de la idea de que la aceleración es un fenómeno complejo y ambivalente, que puede tener efectos positivos o negativos según cómo se gestione y se experimente. Se revisan de manera sucinta algunos aportes de la literatura, de la filosofía y de pedagogos y en base a ellos se reflexiona en torno a los grandes desafíos y las enormes oportunidades que supone vivir en una sociedad acelerada teniendo como base los aportes de Paulo Freire. El objetivo es contribuir al debate sobre el papel de las tecnologías disruptivas y la necesaria recualificación de algunos aspectos centrales del quehacer educativo, basados en modelos pedagógicos pertinentes para este contexto del tiempo presente.

Palabras clave: Paulo Freire, tecnologías disruptivas, aceleración, recualificación

Abstract: This article explores the concept of acceleration, a central tenet of disruptive logic, from a multidisciplinary perspective, analysing its implications and consequences, especially in education. The article begins with the premise that acceleration is a complex and ambivalent phenomenon that can have positive or negative effects depending on how it is managed and experienced. The article briefly reviews contributions from the literature, philosophy, and educators, and reflects on the major challenges and enormous opportunities that living in an accelerated society entails, based on the contributions of Paulo Freire. The aim is to contribute to the debate on the role of disruptive technologies and the necessary requalification of some central aspects of educational practice, based on pedagogical models that are relevant to the present context.

Keywords: Paulo Freire, disruptive technologies, acceleration, requalification

¹José Manuel Silvero A. · ²Derlis Ortiz C. · ³Mariza Amaral M.

¹ Doctorado en Filosofía, Universidad de Oviedo

Docente Investigador, Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

² Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Fernando de la Mora
Coordinador Pedagógico, Ministerio de Educación y Ciencias, Paraguay

³ Maestría en Gestión y Dirección Educacional, Universidad Alberto Hurtado
Coordinadora de Educación, Universidad Jesuita del Paraguay, Paraguay

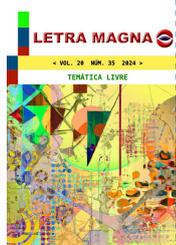
 orcid.org/0003-3901-2474 · orcid.org/0003-1687-2981 · orcid.org/0002-5818-0011

jmsilvero@rec.una.py · dortiz294@eco.una.py · marizamara@gmail.com

Recibido em 25/12/2023

Aceito em 16/02/2024

Publicado em 29/02/2024



De Freire a la Inteligencia Artificial: Innovando en la Pedagogía para la Era Digital

En la acelerada era de la inteligencia artificial (IA), donde la información se propaga a una velocidad vertiginosa y las tecnologías avanzan a pasos agigantados, los tiempos en educación se ven desafiados. La incursión de los chatbots y las inteligencias generativas ha agilizado el proceso de adquisición de información, permitiendo a los estudiantes acceder a respuestas inmediatas para diversas tareas. La presión de preparar a los estudiantes para un futuro cada vez más digitalizado se intensifica, exigiendo respuestas pedagógicas más pertinentes y efectivas.

En este contexto, la necesidad del pensamiento crítico se vuelve más crucial que nunca. La capacidad de evaluar, analizar y cuestionar la avalancha de información, filtrando conocimientos valiosos de la sobreabundancia de datos, se convierte en una destreza fundamental. La inteligencia artificial puede proporcionar herramientas y recursos para agilizar el aprendizaje, pero es el pensamiento crítico lo que capacita a los y las estudiantes para enfrentar los desafíos cambiantes, adaptarse a la rápida evolución tecnológica y participar de manera informada en la sociedad digital del siglo XXI. Así, el pensamiento crítico no solo se presenta como una habilidad esencial en este entorno acelerado, sino como un faro que guía la educación hacia un futuro donde la rapidez no sacrifica la profundidad y la reflexión.

En este escenario, los modelos pedagógicos críticos, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y dialógico, así como el aprendizaje situado, emergen como enfoques pertinentes y necesarios. Estos modelos no solo complementan el proceso de adquisición de conocimientos, sino que también fomentan habilidades humanas esenciales que nos sitúan por encima de las tareas mecánicas y repetitivas que las IA pueden realizar. La educación en la era de la inteligencia artificial se convierte así en una oportunidad para humanizarnos y destacar lo que nos hace únicos en el vasto panorama de la tecnología.

La pedagogía crítica trasciende la mera transmisión de conocimientos, promoviendo la generación de cuestionamientos y reflexión constante. Es un proceso donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que alcanzan una conciencia crítica, una visión defendida por Paulo Freire (2008), para quien la educación es una acción dinámica, una praxis que busca transformar mediante la reflexión y la acción humana.

En este contexto, el maestro desempeña un papel esencial, requiriendo imaginación y la capacidad de utilizar técnicas innovadoras que fomenten el diálogo y la participación activa de los educandos. La IA se convierte en una herramienta valiosa en este proceso, al proporcionar medios avanzados para personalizar la enseñanza, adaptarla a las necesidades y contextos particulares de los estudiantes. Además, puede analizar vastos conjuntos de datos educativos, identificando patrones para mejorar continuamente las estrategias pedagógicas.

El aprendizaje situado, como estrategia metodológica, se alinea con este enfoque pedagógico al destacar la importancia de contextualizar el aprendizaje en la realidad. De acuerdo con Díaz Barriga (2003), el paradigma de la cognición situada emerge como una de las corrientes más destacadas y prometedoras dentro de la teoría sociocultural. Este enfoque se basa principalmente en los trabajos originales de Lev Vigotsky (1986; 1988), así como en las contribuciones de otros autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) entre otros. Este enfoque apela a elegir la realidad como la primera instancia para incentivar aprendizajes y modificarla mediante el análisis y la proyección de acciones construidas en colaboración. En este contexto, la inteligencia artificial puede potenciar el aprendizaje situado al ofrecer herramientas y entornos virtuales que reproducen situaciones del mundo real. Esto permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos de manera práctica y significativa, fortaleciendo así su comprensión y habilidades en diversos contextos.

El aprendizaje basado en el diálogo no solo busca transmitir conocimientos, sino también fomentar el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la colaboración entre estudiantes. En un entorno educativo basado en el diálogo, los estudiantes no solo adquieren información de manera pasiva, sino que participan activamente en discusiones, debates y conversaciones significativas. Este proceso no solo refuerza la comprensión de los contenidos, sino que también promueve habilidades esenciales, como la capacidad de argumentación, el respeto a las opiniones divergentes y el desarrollo de un pensamiento reflexivo. La inteligencia artificial, con su capacidad para proporcionar respuestas rápidas y precisas, puede ser complementaria al aprendizaje basado en diálogo. Las IA pueden facilitar información y recursos relevantes, permitiendo que los estudiantes se centren en el análisis crítico y la aplicación práctica del conocimiento adquirido a través del diálogo. En este contexto, los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO que incluyen, entre otros, "aprender a convivir", encuentran un terreno fértil en el aprendizaje

basado en diálogo. Por tanto, no solo fortalece la adquisición de conocimientos, sino que también promueve la comprensión mutua, la empatía y las habilidades sociales necesarias para una convivencia armoniosa en una sociedad diversa.

Siguiendo la perspectiva de Habermas (1999), donde la comunicación es una forma fundamental de acción humana y la comprensión mutua es esencial para la cooperación social y la resolución de problemas. Basada en supuestos como la inteligibilidad, verdad y veracidad, la pedagogía crítica se erige sobre el diálogo y la cooperación. El "diálogo" organiza el pensamiento, y la "cooperación" desarrolla actitudes y valores para un rendimiento académico óptimo, junto con habilidades sociales y comunicativas.

En la era digital el currículo pedagógico debe evolucionar. La educación debe preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de esta era, fomentando habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la alfabetización digital. Aquí, la IA puede ser un aliado poderoso al ofrecer plataformas interactivas y ajustadas a las necesidades particulares que desarrollan estas competencias esenciales acompañadas del proceso social que proporcionan estas pedagogías.

Por tanto, la combinación de modelos pedagógicos críticos, el currículo contextualizado, el aprendizaje basado en proyectos y la integración de la inteligencia artificial ofrece un enfoque holístico y adaptativo para la educación en la era digital. Este enfoque no solo busca transmitir conocimientos, sino también desarrollar habilidades críticas y aplicables, preparando a los estudiantes para ser participantes activos y reflexivos en la sociedad actual. La recualificación no es una opción, sino una urgencia.

Todo Es Rápido

La velocidad (utilizaremos como sinónimo de aceleración) es un tema que ha sido estudiado y abordado desde diferentes ámbitos y disciplinas. Desde la física, la informática pasando por la literatura, los planteamientos con respecto a la velocidad y la aceleración no han sido pocos y en definitiva, se encuentra en el corazón mismo de las tecnologías disruptivas en consonancia con la capacidad de procesamiento y su consecuente eficiencia. (Koselleck, 2003; Kurzweill, 2012; Virilio, 2007; Bostrom, 2016; Harmut, 2018). En la literatura por ejemplo, hay pasajes muy sugerentes a la hora de analizar los límites y las posibilidades de la cuestión de la celeridad. Así, Milan Kundera (1995) reflexiona en un

ensayo acerca de la relación existente entre la velocidad y la memoria, el erotismo y la felicidad. Para el escritor checoslovaco, la velocidad representa una forma de olvido, donde el ser humano huye de la realidad que lo circunda y de sí mismo. Por el contrario, la lentitud sería una forma de resistencia, de atención y de sabiduría. Kundera, sin embargo, contrapone dos tipos de velocidad; la del progreso técnico y la del vértigo existencial.

Con respecto a la primera es evidente que guarda relación con el desarrollo tecnológico, el que nos ha permitido comunicarnos mejor, viajar, interactuar más rápido y más fácilmente. Y por otro lado, también nos ha permitido consumir más rápido y mejor.

La segunda es la que impone la sociedad, aquella que exige ser eficientes, competitivos y por ende, exitosos. Kundera cree que mal administradas, ambas velocidades, podrían alejarnos de lo esencial, de lo que verdaderamente otorga sentido a nuestra vida: el amor, la amistad, el arte, la belleza. Y entonces, plantea que la lentitud, por el contrario, nos invita a detenernos, a contemplar, a reflexionar. Nos permite recuperar el tiempo perdido, recordar el pasado, imaginar el futuro. Nos permite disfrutar del placer, del humor, de la ironía. Nos permite crear nuestra propia identidad, más allá de las etiquetas y los clichés. La lentitud para Kundera es una forma de libertad, de rebeldía, de lucidez. Kundera nos invita a forjar nuestra propia voz en medio del ruido y la prisa. ¿Sería posible vivir más despacio, más profundamente, más humanamente en tiempos de disrupción tecnológica? ¿Es válida esta pregunta en este preciso momento en que nos sentimos desbordados ante tantas posibilidades que el mundo digital nos ofrece?

Cargamos con una herencia suprema de la revolución técnica. Al decir de Bárcena, citado por Chendo, el hombre se ha convertido en “aprendiz calculable, competente, rendidor, en el que la experiencia de la duración y el reposo, la experiencia de atravesar la propia espera, para demorarse en ella, se ha tornado inhabitable e irreconocible” (Chendo, 2023).

En otra obra literaria de capital importancia, *El elogio de la sombra*, Tanizaki (1994) reflexiona sobre los “claroscuros” y la configuración de la estética occidental en base a la luz en contraposición a la oriental que valora el enigma de la “oscuridad”. Este contraste lo hace en consonancia con la filosofía tradicional de su país, Japón. Así, la belleza desde la perspectiva de Tanizaki sería la manifestación contingente y relativa de las relaciones entre las cosas. Lo bello surge entonces del contraste entre la luz y la oscuridad, entre lo que se muestra y lo que se oculta, entre lo que se sabe y lo que se ignora. Por el contrario, en

occidente, la penumbra, el silencio y la simplicidad son conceptos que han dejado de gozar de prestigio alguno.

Es indudable que la tecnología se ha constituido en el tiempo presente en una verdadera fuerza transformadora de la sociedad y lo ha hecho y lo viene haciendo de manera profunda y constante (Bostrom, 2016; Acosta, 2022). Desde la perspectiva de Tanizaki, la tecnología evidentemente también afecta a la estética y la cultura de un pueblo, y por ende podría provocar la pérdida de valores tradicionales y la alienación de la naturaleza. Se podría entender que el escritor defiende una visión nostálgica y crítica de la modernización, que contrapone la belleza de las sombras y los matices de lo antiguo con el brillo y la uniformidad de lo nuevo. Al defender el valor de lo antiguo, lo artesanal, lo natural y lo imperfecto, Tanizaki critica lo moderno, lo industrial, lo artificial y lo perfecto. Por ello, su planteamiento en general es una invitación a redescubrir el encanto de la sombra, lo misterioso, lo ambiguo y lo incompleto en un mundo cada vez más dominado por la tecnología y el progreso. Podríamos abreviar afirmando que la tecnología, para el autor no solo cambia el entorno material, sino también la forma de percibir y apreciar el mundo.

Entonces, al intentar abordar la cuestión tecnológica, bastaría con fijarnos únicamente en la espectacularidad de las innovaciones, ¿en los resultados? ¿Ya no queda bien, en estos tiempos, hacer y hacernos preguntas en torno a lo que acontece? ¿O nuestras preguntas son respondidas por una máquina? ¿Y las preguntas que nos formulamos a nosotros mismos, también serán respondidas por una máquina...?

Erik Davis en *Tecnosis. Mito, magia y misticismo en la era de la información* (2023) propone que la tecnología moderna no sea asumida únicamente como un conjunto de herramientas prácticas, sino también como una expresión de una búsqueda mística por el sentido y la trascendencia. El autor analiza de qué manera fenómenos como el ciberespacio, la inteligencia artificial, las redes sociales, los videojuegos, la realidad virtual y la ufología, en realidad reflejan una visión gnóstica del mundo, donde la materia es una prisión para el espíritu y la liberación se logra mediante el conocimiento secreto. Bueno, recordemos que últimamente las grandes discusiones se han centrado en torno a la posibilidad – o no- de que las máquinas están dotadas de un espíritu. Al parecer existe una necesidad enorme- una especie de urgencia- de que ciertas criaturas nuestras, tengan conciencia y actúen como si de seres humanos se trataran.

Sin dudas, esto es una cuestión tan antigua como interesante para el pensamiento filosófico.

En este orden de cosas, al amparo de los muchos desarrollos científico técnicos, la cuestión de la velocidad, la eficiencia, la aceleración entre otros conceptos cercanos, han retomado protagonismo al punto de erigirse en un tema troncal y decisivo que merece estar siendo discutido, revisado y que incluso, colisionan entre sí en función a la perspectiva ideológica de cada planteamiento (Harmut, 2018; Berardi, 2007; Berardi, 2017).

Asimismo, hay quienes cifran todas sus esperanzas en el desarrollo acelerado de los procesos tecnológicos al punto de propiciar un gran salto evolutivo y este a su vez, a una realidad sin precedentes. El más emblemático entre los defensores de una postura en línea con lo expresado es Raymond Kurzweill (2012).

En su famosa y discutida *Ley de rendimientos acelerados*, el futurólogo argumenta que el progreso tecnológico seguiría una curva exponencial y al mismo tiempo, retroalimentaría y se aceleraría a sí mismo. Así, la irrupción de una nueva tecnología se consolidaría como base para dar paso a otra más compleja y avanzada, en un proceso evolutivo constante. La ley de Moore sirve a Kurzweill para explicar el crecimiento exponencial ligado a la complejidad de los circuitos integrados (velocidad, almacenamiento) y al costo accesible de los mismos.

De esta forma, la velocidad se constituye en “carácter y destino” en el marco de una transformación que inexorablemente conduciría a inteligencias artificiales superiores a la humana. Así, en un corto tiempo, nos encontraríamos ante la harta complejidad de una singularidad tecnológica cuya dinámica provocaría un (punto sin retorno) en el que el cambio sería tan drástico y profundo que la capacidad humana se vería desbordada tanto para comprenderlo o incluso, para controlarlo.

Revisando someramente las ideas de Kurzweill, en principio cuesta no recordar el determinismo tecnológico del pensador francés Jacques Ellul citado por Diéguez (2005)

La técnica obedece sus leyes específicas, obedeciendo cada máquina en función de las otras. Así cada elemento del conjunto técnico sigue leyes determinadas por la relación con los otros elementos de este conjunto; leyes internas al sistema, por lo tanto, y en nada influenciadas por factores ajenos.

Diéguez (2005) sintetiza las ideas de Ellul y refiere que:

(...) Unas innovaciones técnicas conducen a las otras. Esto implica, evidentemente, que nada puede hacer ya el ser humano por controlarla o reconducirla. Todo intento de hacerlo o bien está condenado al fracaso, o bien si consigue tener algún efecto no llevaría más que la aplicación de nuevas técnicas a los procesos tecnológicos ya existentes, con lo cual en última instancia sólo se conseguiría reforzar el propio sistema

tecnológico. El hombre es una pieza más del engranaje, y sólo le cabe obedecer también sus leyes. En el mejor de los casos es un mero catalizador que desencadena y acelera el movimiento, pero sin participar en su manejo.

La percepción de que la tecnología se ha erigido en un factor principal que determina el desarrollo social, económico y cultural de una sociedad no es una cuestión muy alejada de lo que en la actualidad se está vivenciando. Parece ser que estamos ante un *revival* interesante y digno de ser atendido. Según la reciente carta abierta del *Future of Life Institute* refrendada por un número considerable de emprendedores, investigadores, científicos, desarrolladores, el desarrollo de la IA se debe frenar por el impacto que podría generar a corto y mediano plazo en todos los niveles del quehacer humano.

El avance de la IA podría representar un cambio profundo en la historia de la vida en la Tierra, y debe planificarse y administrarse con el cuidado y los recursos correspondientes. Desafortunadamente, este nivel de planificación y gestión no está ocurriendo, a pesar de que en los últimos meses los laboratorios de IA han entrado en una carrera fuera de control para desarrollar e implementar mentes digitales cada vez más poderosas, nadie, ni siquiera sus creadores, pueden entender, predecir o controlar de forma fiable.” (FLI, 2023)

Intentar analizar las ideas de Kurzweill a la luz de la propuesta de Ellul sería una tarea muy arriesgada. También es cierto que en la configuración y en el desarrollo de las tecnologías entran en danza tantísimos factores (técnicos, económicos, políticos, éticos, y también cuestiones de salud, entre otros) que resulta difícil sostener hoy día un determinismo tecnológico radical. No obstante, no conviene perder de vista que la velocidad implícita en el desarrollo de ciertas herramientas tecnológicas, como la inteligencia artificial (IA) generativa, está suscitando muchas preguntas, dudas, temores al punto de que los propios desarrolladores expresan sus aprensiones acerca del impacto que eventualmente pudieran tener en varios ámbitos de la vida humana.

Cuando Sam Altman, el CEO de OpenAI compareció ante una subcomisión del Senado en el Congreso de los EEUU, para dar cuenta de fue tajante al expresar que “A medida que esta tecnología avanza, entendemos que las personas estén ansiosas sobre cómo podría cambiar la forma en que vivimos. Nosotros también.” (NYT, 2023)

Más allá de Kurzweill y de lo que hemos planteado más arriba, sin embargo, hay quienes consideran que no hemos ido lo suficientemente rápido. Que deberíamos apurar los procesos y acelerar mucho más. Dicha propuesta lleva por nombre Aceleracionismo. Hay que tener en cuenta que bajo la denominación Aceleracionismo se

debe distinguir posicionamientos disímiles que daría pie a una posición de «izquierda» y otro de «derecha».

Una de las propuestas, cuestiona de manera crítica el sistema capitalista y su recurrente tendencia a la crisis y la desigualdad. Entonces, según esta teoría, el capitalismo al generar unas fuerzas de innovación tecnológica y social al mismo tiempo lleva aparejada su propia destrucción o transformación. De ahí la propuesta de aprovechar justamente aquellas fuerzas para lograr perfilar un futuro poscapitalista más justo.

El Aceleracionismo hunde sus raíces en el pensamiento de Marx, Deleuze y Guattari, y en la literatura de ciencia ficción. No obstante, revisando algunos textos importantes como el de Noys (2018) se puede advertir la existencia de una rica y compleja tradición (francesa, italiana, rusa) que eventualmente pudieron dar forma y/o incidir en las ideas de los aceleracionistas.

Hay registros de sus inicios en los años 90 del siglo pasado en el Reino Unido bajo el auspicio del grupo CCRU, formado por Nick Land, Sadie Plant y Mark Fisher, entre otros. Tras la crisis económica de 2008, sus postulados se expandieron y se popularizó con más fuerza gracias a las ideas que Fisher plasmaba en el blog *K Punk*. Pero el documento más importante en cuanto a posicionamiento y reflexión filosófica, es el denominado “Manifiesto por una Política Aceleracionista”(MPA) firmado por Alex Williams y Nick Srnicek.

En el mismo, los autores exponen y desgranar veinticuatro puntos donde entre otras cosas, critican fuertemente a los pensadores –promotores- de una “desaceleración” de cara a un futuro alternativo en clave de resistencia. Los autores entienden y asumen que la idea de aceleración se encuentra íntimamente ligada al crecimiento económico en clave capitalista. Así, el capitalismo como sistema se caracteriza justamente por su dinamismo y su tendencia a la aceleración. Esto a su vez, se basa en una lógica donde el crecimiento económico tiende a progresar estimulando a su vez un dinamismo competitivo y de innovación donde la velocidad y la eficiencia resultan clave.

Por ello, la centralidad de los desarrollos tecno-científicos a la hora de obtener ventajas competitivas deviene en estrategia innegable. No obstante, los autores reconocen que efectivamente esta dinámica genera desigualdades sociales importantes a manera de imponderables o efectos colaterales.

Si hay algún sistema que se haya asociado con ideas de aceleración, es el capitalismo. El metabolismo esencial del capitalismo demanda crecimiento económico, competencia entre entidades capitalistas individuales que estimula el desarrollo tecnológico con el fin de obtener ventajas competitivas, todo ello acompañado de una creciente fractura

social. En su forma neoliberal, su autopresentación ideológica es la de la liberación de las fuerzas de destrucción creativa que desencadena innovaciones tecnológicas y sociales en aceleración constante. (Alex y Srnicek, 2017)

Williams y Srnicek, son conscientes que muchos pensadores de izquierda argumentan la necesidad de aniquilar o “demoler” la “plataforma material del capitalismo”, muy por el contrario a esta posibilidad, advierten en primer término el error implícito en este razonamiento y en segundo término, proponen redirigirla. Esto es, reconfigurar la infraestructura para así “apurar la aceleración” y lograr “liberar las fuerzas productivas” del capitalismo abstracto (monetario y tecnológico) para finalmente romper las cadenas del trabajador explotado y alienado. Entonces, la llave para ingresar de una vez por todas al “paraíso marxista” estaría en manos de la tecnología.

En el *Manifiesto* se deja constancia de las condiciones miserables en la que viven millones de personas. Además se hace referencia a la pobreza y a las muchas situaciones inherentes a la misma para así también mostrar la creciente y casi “naturalizada” precarización laboral. Sin embargo, y aquí viene la cuestión interesante, los autores acusan a los intelectuales de izquierda de sufrir una especie de parálisis o incapacidad a la hora de brindar una solución a esta problemática. Entonces, se entiende que desde el *Manifiesto* se busque reconfigurar las estrategias necesarias (cognitivas, materiales) que eventualmente provocarían un giro del capitalismo contra sí mismo.

En la tesis número 5 del *Manifiesto*, claramente se lee: “La infraestructura existente no es un escenario capitalista que deba ser demolido, sino una plataforma de lanzamiento hacia el postcapitalismo”.(Ibid) Así también, “la izquierda contemporánea debería recuperar la modernidad, construir una fuerza populista y hegemónica y movilizarse hacia un futuro postrabajo” (Ibid)

En este orden de cosas, a la dinámica sociopolítica que a su vez se encuentra sujeta a los humores (fluctuaciones) del mercado financiero, necesariamente se le debe sumar el componente tecnológico como una cuestión política a la que ya no se puede ni debe renunciar. Ante este planteamiento, las ideas del pensador argentino Tello son dignas de ser atendidas. El mismo manifiesta la urgencia y necesidad de formular, desde América Latina, preguntas y respuestas en torno a la dimensión tecnológica de las luchas políticas. Y recurre a Rossana Reguillo para apuntalar de manera contundente su aseveración:

El paisaje mediático y tecnológico, que ha hecho posible la producción de otras condiciones colectivas de lectura, crítica, deseos, miedos e imaginaciones de futuro: polinización acelerada por los vectores digitales que — pese a su desigualdad en el acceso—movilizan enormes flujos de resistencia y de respuesta al sistema dominante. (Ibid)

En la novela distópica *Un mundo feliz* (1965) nos encontramos con un detalle que atraviesa a toda la obra, a saber; el soma. La “felicidad canónica” se garantiza en función a aquella droga que apacigua y sitúa a la masa en un horizonte perfilado, ordenado y muy especialmente, controlado.

Es innegable que en el tiempo presente se ha impuesto un orden (κόσμος) armónico a fuerza de bits, algoritmos y demás conceptos ligados a la info-tecnología. No es un error entonces pensar que una depurada técnica “cosmética” se ha erigido con carácter hegemónico y global. La novedad en esta compleja interacción es que los propios consumidores asistimos cuasi-instantáneamente con nuestras interacciones constantes no solamente para actualizar esas inmensas bases de datos que a su vez regresan e impactan en nuestras vidas con la contundencia de los “deseos fortuitos” que acrecientan el consumo de manera exponencial, sino además, es cada vez más notoria la debilidad de los estados nacionales para hacer frente al inmenso poder de los oligopolios propietarios de las plataformas tecnológicas y por ende, de nuestra atención, de nuestros deseos y un poco también de nuestras opiniones y el lugar que queremos ocupar en el universo a mediano plazo.

Entonces, ante este inconmensurable poder que las grandes empresas tecnológicas han construido y encausado ¿por qué resultaría erróneo sospechar en la existencia de una lógica de vigilancia capaz de cercenar la creatividad y encauzar las expresiones siempre en función a patrones, parámetros y/o razones impuestas por estos grandes intereses?

No olvidemos que diariamente se extraen y utilizan indebidamente a través de aplicaciones millones de datos que luego son utilizados para influir en las decisiones de las personas. Y no solamente en el perfilamiento de qué alimentos son más sanos para consumir o a qué partido político votar, sino en todos los ámbitos y quehaceres de la vida cotidiana.

En este orden de cosas, el término “capitalismo de la vigilancia” acuñado por la socióloga Shoshana Zuboff (2020) justamente indica esta nueva forma de capitalismo que se basa en la explotación de los datos personales de los usuarios de internet. Según la autora, las grandes empresas tecnológicas como Google, Facebook, Amazon y otras,

reclaman la experiencia humana privada como materia prima para transformarla en información que les permite predecir y modificar el comportamiento de los consumidores. De esta manera, los beneficios económicos son enormes siempre a costa de la privacidad y la libertad de las personas.

En su libro, Zuboff analiza el origen, el desarrollo y las consecuencias de este nuevo sistema económico que amenaza la naturaleza humana y también el sentido y el fundamento del sistema democrático. La autora considera que el capitalismo de la vigilancia es una ruptura radical con el capitalismo tradicional, pues aquel se basaba en el intercambio mutuo entre productores y consumidores. En cambio, el capitalismo de la vigilancia se caracteriza por la imposición unilateral de las empresas tecnológicas que al operar en un vacío legal y ético buscan el control total de la sociedad mediante algoritmos opacos e inteligencia artificial cada vez más invasivas y eficientes.

Entonces, en la medida que avanzamos en la revisión de las ideas conexas a la velocidad, nos vamos encontrando con una trama de variables que se entrecruzan para arrojarnos una realidad en apariencia “feliz”, “tranquila” y hasta satisfecha con los enormes avances tecnológicos.

Cabe entonces volver nuevamente la mirada hacia Huxley y así pensar que los deseos de *Un mundo feliz* se cifraría en la cristalización de un enorme escenario, hegemónico y global, decorado con insumos procedentes de los más recónditos anhelos, miedos y esperanzas que como especie humana administramos desde tiempos inmemoriales. Es cierto que esa idea inherente a *Un mundo feliz* adquirió formas diversas a lo largo de la historia de la humanidad, algunas veces se tornó en lugares ausentes —o todavía no presentes—, utopías (*ous*: ausencia, *topos*: lugar), otras veces en mitos y relatos varios, eso sí, otorgando a generaciones enteras la solvencia de creer contar (poseer) con expresiones, símbolos y expectativas y así tramitar el futuro.

Por ejemplo, ¿qué pasaría si aconteciera un colapso de nuestra civilización? ¿La tecnología estaría disponible para salvarnos? ¿Dónde y cómo iríamos?

La élite tecnológica y sus gurúes tienen un plan para sobrevivir al apocalipsis. Ellos sí se salvarían, nosotros, ¿para qué?. Esta historia truculenta sin embargo es real. Cinco misteriosos multimillonarios convocaron al teórico Douglas Rushkoff a un resort desértico para una charla privada. ¿El tema? Cómo sobrevivir al «evento»: la catástrofe social que saben los multimillonarios que se avecina. Rushkoff llegó a la conclusión de que estos hombres estaban bajo la influencia de «la Mentalidad» («The Mindset»), una certeza al

estilo de Silicon Valley de que ellos y su cohorte pueden romper las leyes de la física (la velocidad), la economía y la moral para escapar de un desastre de su propia creación, siempre y cuando tengan suficiente dinero y la tecnología adecuada. Rushkoff rastrea los orígenes de la Mentalidad en la ciencia y la tecnología hasta su expresión actual en las misiones a Marte, los búnkeres insulares, el futurismo de la inteligencia artificial y el metaverso. En un libro titulado *La supervivencia de los más ricos. Fantasías escapistas de los millonarios tecnológicos* (2023) Rushkoff indaga y demuestra que aquellos que eventualmente podrían cambiar la trayectoria actual de nuestro mundo en crisis, sin embargo, no tienen interés en hacerlo. Asimismo, argumenta de qué manera podríamos superar el paisaje creado por la Mentalidad —un mundo vivo con algoritmos e inteligencias que recompensan activamente nuestras tendencias más egoístas— y nos invita a redescubrir la comunidad, la ayuda mutua y la interdependencia humana.

Esta búsqueda que nos plantea Rushkoff es una tarea tan humana como contradictoria. Nuestra historia como especie humana ha sido -y sigue- un despliegue continuo, oscilante entre lo onírico y lo grandioso, entre la desgracia y la redención. Hoy diríamos, entre lo analógico y lo digital; entre lo obsoleto y lo singular; entre lo desfasado y lo disruptivo. Entre la aceleración y el freno. Y finalmente, entre lo humano y lo posthumano. Entre preguntas pausadas y respuestas inmediatas.

Aprendizaje Ubicuo y las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC)

Al analizar la perspectiva educativa en relación con aspectos previamente mencionados, como la velocidad (o aceleración) y las ideas de Kundera (1995) sobre los dos tipos de velocidad, la visión nostálgica de lo antiguo de Tanizaki, junto con la prospección de Kurzweill sobre los rendimientos exponenciales del desarrollo tecnológico, hasta la crítica al capitalismo de vigilancia expuesta por Shoshana Zuboff, genera un ecosistema de grandes desafíos a una de las instituciones sociales más tradicionalistas: “la escuela”. Ante estas reflexiones, existe un escenario complejo al que el ámbito educativo debe adaptarse y exige una revisión profunda de las metodologías, objetivos y valores que tradicionalmente han guiado la educación.

Uno de los desafíos más significativos es el aprendizaje ubicuo, en el que, según Gómez et al. (2019), se puede aprender en cualquier lugar, transformando radicalmente el panorama educativo gracias a las tecnologías móviles. En este sentido, la idea de los

entornos personales de aprendizaje plantea uno de puntos fundamentales: convertir las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), donde el uso correcto y oportuno de las tecnologías con fines de aprendizaje, comunicación y participación, en línea con el conectivismo que exige la sociedad del conocimiento.

Inspirándose en Paulo Freire, Siemens (2006) uno de los principales exponentes de la teoría del conectivismo, plantea una pregunta clave en su análisis ¿Quiénes son los oprimidos? Bajo esta lógica argumenta que en la era digital los oprimidos se dividen en dos grupos: aquellos sin acceso a herramientas de comunicación global, y las personas que, a pesar de tener acceso, carecen de competencias para aportar a conversaciones globales.

Esta reflexión nos señala una primera barrera cual es la brecha digital, donde la falta de acceso a internet y a herramientas tecnológicas limita las oportunidades de individuos y comunidades para participar en la economía global y acceder a una educación de calidad, obtener información relevante y ejercer sus derechos ciudadanos de manera plena dentro de lo que se conoce como Tecnología del Empoderamiento y Participación (TEP).

La segunda barrera, incluso más sutil, tiene que ver con las competencias digitales, donde no basta con tener acceso a la tecnología sino también se necesita desarrollar una serie de habilidades que permitan entender, evaluar, crear y participar de manera crítica y significativa en entornos digitales.

A las consideraciones previas sobre el acceso a la tecnología y las competencias digitales, proponemos sumar otra cuestión crítica que se perfila como fundamental en el contexto educativo actual: el pensamiento computacional dentro de las instituciones escolares. Este enfoque no solo prepara a los estudiantes para carreras en campos relacionados con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), sino que también brinda una amplia gama de disciplinas relacionadas a la robótica, inteligencia artificial y el *Machine Learning*.

Jeannette Wing, destacada teórica informática, subrayó la importancia de integrar el pensamiento computacional (PC) en el ámbito educativo, resaltando la necesidad de que todos los niños puedan aprender los cuatro pilares básicos: la descomposición de un problema, el reconocimiento de patrones, la abstracción y el diseño de algoritmos. En este sentido, la posibilidad de desarrollar habilidades no solo como consumidores de

tecnología pasivos, sino aplicar creativamente otras capacidades cognitivas brinda una posibilidad de crecimiento importante en los diferentes niveles educativos en la actualidad.

El PC fomenta las habilidades cognitivas esenciales, tales como: la formulación de problemas, síntesis, organización de datos, automatización de resultados, implementación de soluciones, capacidades comunicativas y lingüísticas. Estas habilidades se complementan con conocimientos afines como la electrónica, matemática y la lógica

Además, el PC contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales, incluyendo el autoconcepto, autorregulación, comunicación asertiva, empatía, resolución de conflictos y trabajo en equipo. Los valores inmersos dentro del mismo son: la confianza, persistencia, perseverancia, tolerancia y resolución de conflictos, refuerzan un aprendizaje integral que prepara a los estudiantes para enfrentar los retos de un mundo cada vez más complejo y tecnológico.

Seymour Papert, considerado como uno de los mayores exponentes de la robótica educativa, por sus aportes en el estudio en la relevancia del aprendizaje activo y basado en proyectos. Su enfoque pedagógico propone que los estudiantes se enfrenten a desafíos reales, fomentando competencias en la resolución de problemas, el pensamiento creativo y la innovación, son puntos clave para la transformación de la calidad del aprendizaje en esta temática(López, 2012).

La enseñanza de la robótica educativa encuentra un clúster de tecnologías que pueden ser utilizados sistemáticamente en el aula, la primera relacionada a plataformas de programación, principalmente mediante interfaces visuales en bloques donde se simplifican los procesos significativamente (MIT, 2024). La segunda, los recursos de simulación virtual que permite la programación de los artefactos robóticos en un entorno digital para experimentar previamente sin componentes electrónicos, donde los niños pueden sistematizar sus ideas y explorar soluciones. La tercera tecnología es la referida a los kits de construcción física y posterior programación, basados en el manejo de tres aspectos básicos: los sensores, microcontroladores y actuadores (Makeblock, 2024). Estas herramientas ofrecen una base integral para el aprendizaje práctico y teórico de la robótica en entornos educativos.

La taxonomía de los robots es amplia y se puede organizar en diferentes categorías, como su movilidad, aplicación, fuente de energía y su nivel de autonomía. Pero en este caso, en análisis correspondiente nos transporta a su uso al nivel educativo.

En la educación primaria las habilidades se ajustan a sistemas de control intuitivos y actividades de gamificación, facilitando el acercamiento inicial de los estudiantes a la robótica de manera accesible y entretenida. En la educación media, el enfoque se desplaza hacia el aprendizaje de lenguajes de programación más detallados, introduciendo conceptos más complejos y profundizando en el conocimiento técnico. Por último, en el ámbito terciario, los proyectos abordan niveles de complejidad significativos, desafiando a los estudiantes a aplicar y expandir sus conocimientos en robótica para resolver problemas reales y complejos (Gómez Rodríguez, 2022). Esta progresión es de gran importancia para adaptar el aprendizaje de la robótica a las capacidades cognitivas y técnicas de los estudiantes en cada etapa de su desarrollo académico.

En definitiva, existe una relación significativa entre el aprendizaje de la robótica educativa y la inteligencia artificial, tanto en términos conceptuales y prácticos, principalmente por los fundamentos compartidos que se basan en el pensamiento computacional y la resolución de problemas complejos y el diseño de algoritmos, además de la aplicación práctica de la IA a través de proyectos para navegar en entornos complejos, utilizando técnicas de visión computacional y procesamiento del lenguaje natural.

En cuanto a las habilidades y competencias trabajadas con la IA y la robótica educativa se fundamenta principalmente con la resolución de problemas y soluciones creativas, el trabajo en equipo y la colaboración. Además, la preparación para el futuro para carreras STEM y la comprensión de impactos sociales para reflexionar sobre las implicaciones éticas, sociales y ambientales de estas tecnologías.

Conclusión

La aceleración tecnológica y la sociedad del conocimiento exigen una revisión profunda de la escuela tradicional. La velocidad del cambio, la ubicuidad del aprendizaje, la transformación de las TIC en TAC y la crítica al capitalismo de vigilancia generan un panorama complejo y desafiante para la educación. En este contexto disruptivo la educación necesariamente deberá adaptarse a la velocidad del mundo actual y al

aprendizaje ubicuo que permiten las tecnologías móviles. Esto implica repensar la organización temporal del aprendizaje, los espacios educativos y las estrategias pedagógicas para aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

Las nuevas herramientas digitales no son un fin en sí mismas, sino que las mismas deben ser utilizadas de manera responsable y con fines de aprendizaje, comunicación y participación. Así, los modelos pedagógicos más críticos adquieren especial relevancia, ya que permite el desarrollo de habilidades del pensamiento como también las habilidades sociales, el conocimiento formal con el informal y el experiencial. Por ello, el gran legado de Freire debe ser revisado y puesta en perspectiva en estos tiempos solícitos de reflexión y defensa de los vínculos comunitarios.

Los enormes cambios que están en desarrollo y los que vendrán, hacen que la educación deba ser abordada desde una mirada cada vez más compleja, dinámica y responsable, sin perder de vista la importancia de la interdisciplinariedad y el valor insustituible de las comunidades y la dignidad del ser humano. La educación del futuro debe insistir en la crítica, la reflexión y el enorme valor de la ética, de esta forma será capaz de formar ciudadanos responsables y preparados para afrontar los muchos desafíos del siglo XXI.

Referencias

Berardi, F. (2007). *Generación Post-Alfa: Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Tinta Limón Ediciones.

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: Sensibilidad y mutación conectiva*. Editorial Caja Negra.

Bostrom, N. (2016). *Superinteligencia: Caminos, peligros, estrategias*. Tell editorial.

CCRU. (2020). *Escritos 1997-2003: Materia oscura*. Segovia

Chendo, M. (s.f). René Lavand contra la Learning Society. Por una pedagogía de la lentificación. *Espectros*, 4(5).

Davis, E. (2023). *Tecnosis: Mito, magia y misticismo en la era de la información*. Editorial Caja Negra.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).

Diéguez, A. (2005). El determinismo tecnológico. Indicaciones para su interpretación. *Argumentos de Razón Técnica*, 8(73).

Fernández, M. O. G., González, Y. A. F., & López, C. M. (2021). Panorama de la robótica educativa a favor del aprendizaje STEAM. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(2), 230101-230123.

Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Future of Life Institute. (2023). *Pause Giant AI Experiments: An Open Letter*. <https://futureoflife.org/AI-Experiments>

Gómez Rodríguez, H. (2022). Robótica educativa utilizando el mBot en estudiantes de educación básica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1274>

Gómez, C. H., Cano, E. V., Batanero, J. M. F., & Meneses, E. L. (2019). *Innovación e investigación sobre el aprendizaje ubicuo y móvil en la Educación Superior*. Ediciones Octaedro.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Grupo Santillana Ediciones.

Hernández Avendaño, J. L. (2015). *Aprendizaje Situado*.

Huxley, A. (1965). *Un mundo feliz*. Círculo de Lectores.

Kosellec, R. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Pre-textos.

Kundera, M.. (1995). *La lentitud*. TusQuets.

Kurzweill, R. (2012). *La Singularidad está cerca: Cuando los humanos transcendamos la biología*. Lolas Book

López, L. (2012). Robótica educativa: Recuperando la alegría por el aprendizaje y la investigación en ciencia y tecnología. *Para el aula*, 7, 13-14.

Makeblock. (2024). *STEM Classes*. Makeblock.

Marco Raúl, M. J. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. Lima: CEAAL.<

MIT. (2024). *Scratch—Educators*. <https://scratch.mit.edu/>

New York Times. (16 de mayo de 2023). El director de ChatGPT pide una nueva agencia que regule la inteligencia artificial. <https://www.latimes.com/espanol/eeuu/articulo/2023-05-16/el-director-de-chatgpt-pide-una-nueva-agencia-que-regule-la-inteligencia-artificial>

Noys, B. (2018). *Velocidades malignas. Aceleracionismo y capitalismo*. Materia oscura. Segovia

Rosa, H. (2018a). Aceleración, alienación y resonancia. En: Investigación y teoría crítica para la sociedad actual . Barcelona: *Anthropos*, pp. 51–74

Ruiz, J. M. (2020). *Teoría del Curriculum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular 8ª*. Editorial Universitas.

Rushkoff, D. (2023). *La supervivencia de los más ricos. Fantasías escapistas de los multimillonarios tecnológicos*. Capitán Swing Libros

Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento*. Grupo Nodos Ele. <https://app.box.com/s/31mg21z77d>

Tanizaki, J. (1994). *Elogio de la sombra*. Ciruela

Trapé, T. (2022). Desempleo tecnológico y economía post-escasez: De Jeremy Rifkin al aceleracionismo. Tesina. Escuela de Ciencias Políticas. Universidad Nacional de Rosario, pp. 36-43

Virilio, P. (2007). *Velocidad y política*. La marca. Buenos Aires

Williams, A.; Srnicek, N. (2017). Manifiesto por una política aceleracionista. En: Avanesian, Arven [et al]; *Aceleracionismo*. Caja Negra, Buenos Aires. Caja Negra

Zuboff, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Editorial Paidós