

# PRÁTICAS DISCURSIVAS E POLÍTICAS DE SABER NA EDUCAÇÃO

JOSÉ DOMINGOS  
LINDUARTE PEREIRA RODRIGUES  
(ORGS.)



eduepb



José Domingos  
Linduarte Pereira Rodrigues  

---

Organizadores

# PRÁTICAS DISCURSIVAS E POLÍTICAS DE SABER NA EDUCAÇÃO



TEOSSENO



Campina Grande, 2024



**Universidade Estadual da Paraíba**  
Prof<sup>a</sup>. Célia Regina Diniz | *Reitora*  
Prof<sup>a</sup>. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



**Editora da Universidade Estadual da Paraíba**  
Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

#### **Conselho Editorial**

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)  
Alberto Soares de Melo (UEPB)  
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)  
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)  
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)  
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)  
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

**EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500  
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: [eduepb@uepb.edu.br](mailto:eduepb@uepb.edu.br)



**Editora da Universidade Estadual da Paraíba**

Cidoval Morais de Sousa (*Diretor*)

**Expediente EDUEPB**

***Design Gráfico e Editoração***

Erick Ferreira Cabral  
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes  
Leonardo Ramos Araujo

***Revisão Linguística e Normalização***

Antonio de Brito Freire  
Elizete Amaral de Medeiros

***Assessoria Técnica***

Carlos Alberto de Araújo Nacre  
Thaise Cabral Arruda  
Walter Vasconcelos

***Divulgação***

Danielle Correia Gomes

***Comunicação***

Efigênio Moura

**Catálogo na publicação**

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

P912

Práticas discursivas e políticas de saber na educação / Organização de José Domingos, Linduarte Pereira Rodrigues. – João Pessoa: Marca de Fantasia, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-268-0032-4

1. Educação. 2. Política educacional. I. Domingos, José (Organizador). II. Rodrigues, Linduarte Pereira (Organizador). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

Copyright © EDUEPB

*A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.*

# Selo Teosseno

## Editores

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

## Conselho científico

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN	Francisco Vieira da Silva – UFERSA
Audria A. Leal – Univ. Nova de Lisboa	Gesiel Prado Santos – FHO
Aurea Suely Zavam – UFC	Juscelino Francisco do Nascimento – UFPI
Camilo Rosa Silva – UFPB	Maria das Dores Nogueira Mendes - UFC
Edileide de Souza Godoi – UPE	Nilton Milanez – UEFS
Francisco Paulo da Silva – UERN	Valéria Severina Gomes – UFRPE

O selo Teosseno reúne pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Teosseno-CNPq da Universidade Estadual da Paraíba, bem como estudos de outros centros acadêmicos do Brasil e de outros países. Divulga estudos descritivos, analíticos e aplicados que vislumbram promover reflexões teóricas e práticas sobre o estudo do texto e seu impacto enquanto uso nas práticas institucionalizadas dos sujeitos na cultura e na história.

Desse modo, o selo se inscreve, enquanto investimento científico, a partir da publicação de estudos do texto e do discurso, preocupando-se pelos diferentes acontecimentos sócio-históricos e culturais materializados, tematicamente, nos gêneros textuais e que possibilitam pensar também no desenvolvimento de metodologias para o ensino da linguagem.



Este livro é uma produção do grupo de pesquisa  
TEOSSENO - Teorias do sentido: discursos e  
significações da UEPB/CNPq

Imagens usadas exclusivamente para estudo de acordo com o artigo 46 da lei 9610, sendo garantida a propriedade das mesmas a seus criadores ou detentores de direitos autorais.

# PRÁTICAS DISCURSIVAS E POLÍTICAS DE SABER NA EDUCAÇÃO

José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues  
Organizadores

Parahyba: Marca de Fantasia/eduepb, 2024, 222p.



Coedição  
MARCA DE FANTASIA  
Rua João Bosco dos Santos, 50, apto. 903A  
João Pessoa, PB. Brasil. 58046-033  
marcadedefantasia@gmail.com  
<https://www.marcadedefantasia.com>

A editora Marca de Fantasia é uma atividade da Associação Marca de Fantasia, CNPJ 09193756/0001-79 e um projeto de extensão do NAMID - Núcleo de Artes e Mídias Digitais do Departamento de Mídias Digitais da UFPB

Editor/designer: Henrique Magalhães  
Revisão: José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues

Imagem da capa: <https://www.canva.com>

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.  
O selo Teosseno segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CBL

# Sumário

Apresentação	9
1. Modelização do gênero relato de experiência para o componente Estágio Supervisionado em Língua(gem) na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo	13
Hermano Aroldo Gois Oliveira Regina Celi Mendes Pereira	
2. Reconstruindo conceitos sobre o eixo oralidade na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio	41
Antonio Naéliton do Nascimento Denise Lino de Araújo	
3. Tessitura de memórias e narrativas de rendeiras do Cariri Paraibano na Educação Básica	64
Rafael de Farias Ferreira Linduarte Pereira Rodrigues	
4. Ambiguidade sintática em manchetes de jornais: análise e desambiguação	94
Kaio Filipe Holanda Lopes Juscelino Francisco do Nascimento	

5. A educação como produto na vitrine da economia nacional: um olhar para a justificação social de políticas de governmento	114
Antonio Genário Pinheiro dos Santos Rafaela Cláudia dos Santos	
6. A docência em discurso: posicionamentos discursivos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação durante a pandemia de Covid-19	138
Paula Geórgia dos Santos de Araújo José Domingos	
7. Discursos midiáticos sobre a escrita acadêmico-científica: uma análise arqueológica de memes	165
Maria Eliza Freitas do Nascimento Márcia Socorro Ferreira de Andrade	
8. Investigando o corpo utópico do ser mulher e professora, à luz de Foucault, em <i>Uma Professora muito Maluquinha</i> , de Ziraldo	201
Marcelo Vieira da Nóbrega	
Sobre os organizadores e autores	218



## Apresentação

**E**m uma era marcada pela efervescência da informação e pela crescente centralidade da linguagem em todas as esferas da vida social, este livro do grupo de pesquisa TEOSSENO-CNPq-UEPB, fruto do diálogo e empenho investigativo com um conjunto de parceiros da pesquisa acadêmica brasileira, reúne um conjunto de estudos que exploram a complexidade da linguagem nas práticas sociais e discursivas contemporâneas, oferecendo contribuições significativas em prol do desenvolvimento da ciência e da educação. São pesquisas exploratórias e aplicadas desenvolvidas no âmbito de diferentes Instituições de Ensino Superior que propõem um diálogo fecundo e instigante acerca das múltiplas formas de ação da linguagem na ciência contemporânea.

O livro inicia com o capítulo *Modelização do gênero relato de experiência para o Componente Estágio Supervisionado em Língua(-gem) na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*, propondo um olhar atento para o universo da produção textual acadêmica. Os autores analisam o modo como o relato de experiência se constitui enquanto gênero textual, definindo-o como essencial para a formação docente. A partir dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, o estudo explora as capacidades linguísticas que emergem na prática pedagógica e propõe formas de didatizar essas dimensões para o contexto formal da educação de jovens e adultos (EJA), ampliando o repertório didático e metodológico para o ensino de línguas.

Em seguida, no capítulo *Reconstruindo conceitos sobre o eixo oralidade na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio*,

somos convidados a revisitar um dos pilares da educação linguística: a oralidade. Através de uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o texto investiga a filiação teórica do eixo oralidade nesse documento, revelando as nuances e os desafios da construção desse conceito no contexto educacional brasileiro. Ao revelar lacunas conceituais e movimentos de classificação, a pesquisa desafia os leitores a repensarem a construção do currículo escolar no Brasil, evidenciando tensões teóricas e metodológicas que impactam diretamente as práticas de ensino e aprendizagem de língua no contexto da educação básica.

Aprofundando a compreensão da linguagem como instrumento de manutenção da memória e da identidade cultural, o capítulo *Tessitura de memórias e narrativas de rendeiras do Cariri Paraibano na Educação Básica* nos conduz a uma reflexão sobre a invisibilidade das vozes femininas no currículo escolar e os efeitos dessa ausência nas relações escolares e sociais. Com ênfase nas narrativas das rendeiras do Cariri Paraibano, o texto discute a construção de um currículo mais inclusivo e democrático, propondo estratégias de ensino mediadas por um processo de letramento sociocultural e histórico que permitam visibilizar e valorizar os saberes locais no contexto educacional, promovendo assim uma maior pluralidade de conhecimentos na formação dos estudantes.

Na sequência, temos o capítulo intitulado *Ambiguidade sintática: análise e desambiguação em manchetes de jornais*. Nele, somos conduzidos para o campo da análise linguística, explorando as “armadilhas” e os desafios da ambiguidade sintática em um gênero textual que exige clareza e precisão: a manchete de jornal. Os autores demonstram como a ambiguidade sintática pode ser usada, de forma intencional, ou não, na construção de manchetes jornalísticas. Através de uma abordagem semântica, o capítulo destaca a relevância da desambiguação para garantir clareza na comunicação,

e reforça o papel do leitor como agente crítico na interpretação de textos midiáticos que, por vezes, apresentam sentidos dúbios.

Em *A educação como produto na vitrine da economia nacional: um olhar para a justificção social de políticas de governo* são mobilizados os conceitos foucaultianos de governamentalidade e enunciado para analisar como a educação é enquadrada por discursos políticos e midiáticos que a associam a estratégias de controle e manutenção da ordem econômica. Ao investigar manchetes jornalísticas e discursos oficiais, o texto expõe como a educação é instrumentalizada em prol de interesses econômicos, transformando-se em uma peça-chave para a governança da população.

Dando continuidade ao projeto de reunir trabalhos que versem acerca da docência, o foco do capítulo *A docência em discurso: posicionamentos discursivos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação durante a pandemia de Covid-19* recai sobre os discursos emergentes durante a adoção do ensino remoto no Brasil, provocada pela pandemia de Covid-19. Este capítulo explora como os saberes e poderes se articulam nos discursos de professores e órgãos oficiais, oferecendo uma análise sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e suas implicações para o processo educativo em tempos de crise.

Na sequência, o artigo *Discursos midiáticos sobre a escrita acadêmico-científica: uma análise arqueológica de memes* empreende uma abordagem arqueológica dos memes sobre a escrita em âmbito acadêmico, utilizando o quadro teórico de Michel Foucault. A pesquisa revela que essas manifestações digitais funcionam como práticas de resistência e crítica às normas de legitimação do conhecimento científico, trazendo à tona tensões em torno da produção e circulação da escrita acadêmica enquanto espaço de regulamentação e controle.

Por fim, o capítulo *Investigando o corpo utópico do ser mulher e professora, à luz de Foucault, em Uma Professora muito Maluqui-*

*nha, de Ziraldo* oferece uma leitura crítica da obra literária infantil, explorando as relações entre o corpo utópico e o corpo real da personagem principal. Utilizando referências teóricas de Foucault, Zumthor e Glusberg, o autor analisa como as narrativas imagético-verbais do livro revelam concepções sobre a identidade feminina e o papel pedagógico, questionando as práticas educacionais a partir de uma perspectiva crítica.

Diante do exposto, enfatizamos que este livro configura-se como uma contribuição valiosa para o entendimento das práticas discursivas que permeiam a educação, a mídia, a escrita acadêmica e as políticas públicas no Brasil. Ao articular diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, a coletânea de textos ora apresentada destaca a relevância da linguagem não apenas como objeto de estudo, mas como prática social fundamental para a compreensão do mundo contemporâneo, oferecendo novas formas de pensar e agir sobre a realidade educacional, cultural e política do país. Esperamos que esta obra, ao estimular a reflexão crítica e o debate acerca da linguagem e da educação, possa contribuir para a construção de um saber mais plural, democrático e socialmente engajado. Boa leitura!

José Domingos  
Linduarte Pereira Rodrigues

# Modelização do gênero relato de experiência para o componente Estágio Supervisionado em Língua(gem) na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Hermano Aroldo Gois Oliveira  
Regina Celi Mendes Pereira

## Introdução

Este capítulo, a partir de atuação conjunta empreendida no grupo de pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em parceria com ação docente realizada no componente de Estágio Supervisionado em Língua(-gens) no Ensino Médio<sup>1</sup> da Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus I), objetiva analisar a constituição do relato de experiência como gênero textual, alinhando-se aos pressupostos do grupo de Genebra (Bronckart, 1999; Dolz; Schneuwly, 2004) de que a ação de língua-gem subjaz diversas capacidades realizadas por parte de agente.

---

1. Agradecemos, primordialmente, à professora Tatiana Fernandes Sant'ana, Coordenadora de Estágio Supervisionado em Letras/Português da UEPB, pelas orientações e partilha de material para a atuação docente do primeiro autor no componente Estágio Supervisionado em Língua(gem). Agradecemos, ainda, aos alunos do componente em questão pela riqueza das informações registradas nas produções escritas.

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado, conforme o Regimento dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba, regulamentado pela RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015, é um componente curricular obrigatório que promove a contextualização curricular e a articulação entre teoria e prática, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades profissionais do licenciando. A sua dinâmica envolve a realização em instituições educacionais, preferencialmente nas unidades escolares da rede pública, nos turnos diurno ou noturno, sendo dividido em três etapas: o Estágio Supervisionado I desenvolvido no Ensino Fundamental II; o Estágio Supervisionado II, com a atuação do estagiário desenvolvida no Ensino Médio; e o Estágio Supervisionado III, diferente dos anteriores (I e II), que estão voltados à área de língua portuguesa e linguagens, deve ser desenvolvido na área de Literatura no Ensino Médio.

Conforme prevê o Projeto Pedagógico de Curso PPC: Letras Português (2016), cabe ao docente da UEPB a orientação e a supervisão do estagiário, a partir do acompanhamento em tempo integral na execução das atividades no campo de estágio. Desse modo, são de competência do professor-supervisor dos componentes de Estágio Supervisionado funções tais como: a) encaminhar o professor em formação ao campo de estágio; b) orientar e acompanhar o desenvolvimento de um plano de trabalho, operacionalizado pela produção de sequência didática, por meio dos resultados obtidos na etapa de vivência; c) supervisionar os professores em formação no campo de estágio, avaliando-os de modo contínuo; d) exigir e orientar a produção de um relatório que descreverá reflexivamente, a partir de uma base teórica específica, as atividades desenvolvidas na regência.

Além disso, o Projeto Pedagógico de Curso PPC: Letras Português (2016) esclarece que a avaliação do professor em formação deve ser realizada pelo docente da UEPB, mediante a qualidade verificada na investigação teórico-metodológica das práticas de ensino desen-

volvidas no campo de estágio; na produção e execução da sequência didática, observando a adequação do planejamento ao contexto de ensino, do ponto de vista do público-alvo e dos conteúdos que serão discutidos; bem como no relatório e na defesa deste documento em sala de aula ou em sessão aberta à comunidade acadêmica.

Convém destacar que apesar de o documento prever como produção final um relatório, considera também outros instrumentos de avaliação, a depender da realidade da turma, podendo ser acionados pelo professor-supervisor da UEPB, desde que em comum acordo com o Coordenador de Estágio. É nesse cenário de autonomia ao docente que o primeiro autor deste texto, na condição de professor-supervisor do componente de Estágio Supervisionado em Língua(gem) II da UEPB e integrante do Projeto Ateliê de Textos Acadêmicos – no qual o segundo autor atua como líder – ao conhecer a dinâmica do componente, optou como instrumento de avaliação final a elaboração de relato de experiência, nos dois – 2023.1 e 2023.2 – dos semestres que atua no Estágio Supervisionado II.

Em outra oportunidade, mas com o Estágio Supervisionado I, no período de 2016.2, ao curso de Letras, noturno, *Campus VI/Monteiro* da UEPB, o primeiro autor contemplou o gênero memorial acadêmico (Oliveira, 2017) com o objetivo de investigar marcas de responsabilização enunciativas evidenciadas nesse gênero, bem como de identificar as vozes presentes nos memoriais acadêmicos e analisá-las com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, essencialmente, no nível dos mecanismos enunciativos ou da responsabilização enunciativa presente na arquitetura textual, a partir do agenciamento das vozes discursivas, de acordo com as ponderações de Bronckart (1999; 2006).

Assim, neste texto, justifica-se enquanto interesse o relato de experiência, tendo em vista a sua contribuição para a educação continuada de professores, pois o discurso narrativo com o qual se define este

gênero permite reconstruir a prática e corporificar os conhecimentos, subsidiando sócio-política e culturalmente a ação pedagógica (Medrado, 2007). Com isso em mente, concordamos com Medrado (2007) ao considerar que os relatos de experiência produzidos por professores em formação, quando no processo de reflexão sobre o seu fazer pedagógico, traduzem-se em um gênero de texto que tem legitimado e disseminado a ideologia de uma prática reflexiva na formação de professores. Contudo, mesmo considerando o seu procedimento autobiográfico que se constitui o relato, permitindo ao professor em formação melhor compreensão de suas ações, mas também ao professor-formador do Estágio Supervisionado sobre a sua condução frente às orientações, isto é, uma prática social instaurada por uma conscientização da metodologia, da linguagem e da representação, reconhecemos a maleabilidade que esse gênero apresenta, já que não possui uma estrutura ou forma preestabelecida, funcionando, ainda de acordo com a autora (2007), como uma narrativa pessoal, muitas vezes num estilo informal, corroborando o que Bronckart (1999, p. 74) entende como uma nebulosa com contornos vagos e em intersecção parcial, ou seja, tipos de “gêneros os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes”.

Nesse sentido, interessados em oferecer processos de didatização e analisar as especificidades dos parâmetros de produção, bem como de arquitetura textual do relato de experiência, é no escopo do Projeto de Pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), que se busca oferecer subsídios para o exercício da escrita acadêmica em maior escala, dentre os quais se destacam *workshops* e oficinas voltadas para o desenvolvimento da escrita acadêmica e de letramento científico, mas também profissional em contexto universitário direcionados a graduandos de diferentes cursos da instituição referenciada. Nesse viés, a fim de dar visibilidade aos trabalhos concebidos e gerados a partir do ATA, interessa-nos, neste texto, apresentar uma análise



linguístico-discursiva, por meio de capacidades e de operações de linguagem, de relato de experiência produzido em situação de formação profissional.

Fundamentando-nos no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), situamos o pensamento de alguns teóricos em torno da questão: Quais capacidades e operações de linguagem são percebidas no modo de funcionamento linguístico-discursivo na escrita de relato de experiência? Assim, o presente trabalho, acerca das atividades de linguagem comuns aos agires dos agentes produtores, não se apoia em critérios estritamente formais, uma vez que é por meio análise entre o contexto de produção e a escrita propriamente dita, nas interações realizadas, que temos acesso ao agir de linguagem e/ou às ações de linguagem, por meio de texto/discurso (Bulea, 2010). Logo, interessa-nos, no texto, a interpretação do agir e a descrição da ação de linguagem frente às práticas de escrita por professores em formação.

Baseados no construto teórico do ISD, assumimos que tais agentes, no âmbito de uma determinada atividade institucional, mobilizam os conhecimentos socialmente requeridos e/ou construídos que refletem competências linguageiras, isto é, o atendimento de objetivos estabelecidos à prática inserida. Desse modo, ao caracterizarem o modo de gerenciar a escrita de textos requeridos, os estagiários revelam, em particular, mobilizar operações de linguagem, a exemplo das representações sobre o contexto físico e sócio subjetivo, da infraestrutura, de textualização, entre outras, definidas por capacidades, tais como de ação, discursivas e linguístico-discursivas, que são guiadas por objetivo ou finalidade comunicativa de uma atividade situada. Essas ações de linguagem, nas quais os agentes se encontram, atendem a condições necessárias, tais como motivos, intenções, responsabilidades que são niveladas a partir da avaliação desses produtores e, assim, materializadas em unidade comunicativa, a exemplo do texto empírico.

Desse modo, a análise do *corpus* depreende a modelização do gênero relato de experiência à luz da engenharia do Interacionismo Sociodiscursivo, descrevendo as capacidades de linguagem desveladas, didatizando suas dimensões ensináveis para uso em contexto formal, segundo proposto pelo grupo de Genebra, além de ampliar a agenda de pesquisa e atuação do ATA.

Para tanto, o presente capítulo, além dessa seção introdutória, que situa o contexto da pesquisa, a motivação e contribuição frente às situações de produção textual em contexto acadêmico-profissional, apresenta os fundamentos teóricos, a partir de conceitos à luz da engenharia do Interacionismo Sociodiscursivo; o desenho da pesquisa, ao evidenciar o procedimento metodológico assumido pelos autores; a discussão e resultados, que destina a análise e reflexão do *corpus*; e, por fim, as considerações finais, com os principais apontamentos possíveis da leitura e apreciação do estudo.

## Síntese dos fundamentos teóricos

De acordo com Bronckart (1999), na obra inaugural que caracteriza o aporte teórico-metodológico da engenharia do Interacionismo Sociodiscursivo, *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, a conduta humana perpassa permanentemente um processo histórico de socialização, na qual o homem desenvolve instrumentos semiotizados utilizados em diferentes processos de comunicação. Desse modo, é nas atividades de linguagem que se permite eficaz compreensão acerca das condutas de cunho sócio-histórico – mas também ideológico – que o ser humano apresenta (Bronckart, 1999; 2006; Souza, Stutz, 2019).

Esse entendimento é basilar para que a linguagem seja vista tanto como instrumento de comunicação quanto fio articulador de saberes em uma determinada situação de interação. Diante disso, Cris-

tovão e Stutz (2011, p. 22), à luz do ISD, inferem que as atividades de linguagem estão concatenadas às atividades praxiológicas/gerais e assim esclarecem: “as atividades de linguagem (agir linguageiro) constituem o arquitexto no qual estamos imersos fornecendo-nos um repertório de gêneros textuais necessários para as nossas ações”. Nesse sentido, a ação de linguagem subjaz diversas capacidades realizadas por parte do agente.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), essas capacidades são apresentadas como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Ou ainda, de acordo com Cristovão (2007), uma série de operações de linguagem necessárias à identificação e à escolha de parâmetros textuais coerentes às atividades de linguagem e aos respectivos agires. Isto é, estão dispostas no ambiente social e devem ser aprendidas – mas também sistematizadas e dominadas – no seio das diferentes atividades e avaliações sociais de que participam os membros da sociedade, quando há motivos claros e objetivos específicos no quadro de uma atividade social.

A título de esclarecimento, na proposta original (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993; Dolz, Schneuwly, 2004), as capacidades de linguagem seriam de três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas – funcionando de forma articulada para o processo de compreensão escrita, embora se apresentem dispostas separadamente, conforme nos lembram Cristovão e Stutz (2011).

As capacidades de ação demandam da parte de quem escreve a ativação de conhecimentos e/ou representações sobre as características do contexto de produção/ componentes da situação comunicativa e da “adoção” do gênero de texto, ou ainda, baseadas em Dolz, Pasquier, Bronckart (1993), Souza, Stutz (2019, p. 1117) esclarecem que se trata da relação entre ações realizadas verbalmente “às diver-

gências do meio social”. De modo geral, importam-se, a este nível, os componentes físicos e sociossubjetivos (Bronckart, 2006). É isso que permite ao agente, em situação de escrita, mobilizar operações em virtude das metas/objetivo e dos interlocutores.

As capacidades discursivas exigem do produtor a mobilização de “modelos discursivos” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 44), isto é, conhecimentos inerentes ao conteúdo e apresentação de um texto, tais como os tipos de discurso, as tipologias textuais, enfim, as características próprias de um gênero de texto.

Finalmente, as capacidades linguístico-discursivas levam em conta as intenções do produtor que faz uso do sistema da língua, para o qual concorrem aspectos inerentes à planificação do discurso, isto é, os mecanismos de textualização e enunciativos. Portanto, “as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 44). Essas emolduram a relação entre a materialização dos vários significados com as escolhas linguísticas dados os elementos dispostos na superfície textual (Souza; Stutz, 2019).

Entretanto, conforme ressaltam as autoras, as três capacidades de linguagem apresentadas encontram-se harmonizadas em um nicho discursivo conciliatório, “atravessadas entre si colaborando para ser, estar (inter)agir no mundo (Cristovão; Stutz, 2011, p. 23). Prova disso é que estas podem ser reorganizadas, de acordo com as pesquisadoras, em níveis hierárquicos, isto é: as capacidades de ação, seguidas das discursivas, tendo como nível interno; e as linguístico-discursivas, constituídas no menor nível.

Além das mencionadas capacidades, Cristovão e Stutz (2011) identificam, a partir de suas investigações, um quarto desdobramento o qual corresponde às capacidades de significação, podendo, segundo as autoras, ser possível compreendê-las por meio da tessitura das capacidades com o contexto mais amplo. Nesse sentido, as capacidades de significação correlacionam as operações de conexões globais com

as atividades do meio social em domínios semânticos abalizados, intrínsecas para que a significação sobrevenha no decorrer do processo dialógico das atividades de linguagem e da materialização do discurso nos gêneros textuais (Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão, 2007). Diante disso, Souza e Stutz (2019), sob analogia aos níveis hierárquicos, entendem que as capacidades de significação estão relacionadas ao nível externo à unidade de comunicação da atividade imediata de linguagem, tendo, por exemplo, como nível interno as capacidades de ação, seguidas das discursivas, e, no menor nível, as linguístico-discursivas.

## Procedimentos metodológicos

A pesquisa ora apresentada é de natureza qualitativa. E assim se constitui porque, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas sim procura entender, bem como interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto. Reconhecemos tal método, uma vez que interpretamos as capacidades de linguagem por meio de produções empíricas e autênticas do gênero textual relato de experiência.

No que concerne à geração dos dados, a pesquisa se apresenta em sua classificação do tipo exploratória com caráter descritivo-interpretativa (Bortoni-Ricardo, 2008; Moreira; Caleffe, 2006; Gil, 1994), e do tipo documental, tendo em vista que o foco volta-se para a investigação e análise em documentos impressos. Sobre esse tipo de pesquisa, Severino (2007) afirma que

[...] tem-se como fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos [...]. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2007, p. 122).

Assim, este tipo de pesquisa vale-se de documentos, os quais não receberam tratamento analítico, isto é, são vistos “em primeira mão”/autênticos. As produções analisadas foram solicitadas, *a priori*, como atividade avaliativa. No entanto, em posse delas é que passaram de atividade pedagógica a documento analítico. Nesse sentido, cabe ao procedimento do pesquisador o devido tratamento com o material examinado, por meio de técnicas e rigor científico. Com isso, em relação ao contexto, este estudo trata da análise de 7 relatos, distribuídos da seguinte forma: 4 solicitados no período de 2023.1 e 3 solicitados no período de 2023.2, tendo sido produzidos em parceria entre os alunos matriculados no componente Estágio Supervisionado em Linguagens II, ora dupla ora trio, conforme dinâmica da regência acordada nos semestres. Quanto ao *corpus*, assim descrevemos os autores, preservando a sua identidade com as seguintes informações: Santos e Sousa, relato 1 (2023.1); Oliveira, Silva e Araújo, relato 2 (2023.1); Araújo e Bezerra, relato 3 (2023.1); Valdevino, Gonsaga e Nascimento, relato 4 (2023.2); Anne e Siane, relato 5 (2023.2); Sandra, Maria e Emir, relato 6 (2023.2) e Matos e Bento, relato 7 (2023.2).

Para a reflexão dos dados, das 7 produções coletadas, desenvolvemos uma análise qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, para, logo após, categorizar o conjunto de dados. Desse modo, o nosso *corpus* constitui-se desse conjunto de relatos de experiência que descreve, sob uma perspectiva analítica, o registro de atuação na condição de professor em formação, a partir da seguinte orientação de produção:

Quadro 1: orientação para elaboração do relato de experiência

<b>UNIDADE II</b> <b>ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	
<p>O relato de experiência deve conter no mínimo 06 e no máximo 10 páginas, incluindo as referências bibliográficas.</p> <p>As citações e a formatação do relato devem seguir as normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT para trabalhos acadêmicos (NBR 14724:2011/6023:2018). Espera-se revisão de língua portuguesa.</p> <p>Produção realizada em grupo, mas a seção relato em si deve ser escrita individualmente e com a devida autoria</p>	
<b>Elementos constitutivos do relato de experiência</b>	<b>Título do Relato</b>
<b>Introdução (Prática de linguagem situada)</b>	<p>Deve-se justificar a escolha da experiência relatada – o que optou por relatar no texto – a contribuição para a formação em Letras/Português, os objetivos do relato e o referencial teórico utilizado – alguns foram lidos e discutidos, outros citados e/ou indicados, tais como Costa-Hubes e Simioni (2014); BNCC (2018); Sant’ana (2020). &lt;mesmo sob a supervisão do professor, é esperado, nesta seção, uma apresentação do exemplar de gênero produzido, isto é, as “razões para escrever” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 67)&gt;</p>
<b>Relato em si (refletir)</b>	<p>Descrever quais seriam a quantidade de encontros e quantos aconteceram de fato;</p> <p>Escolher algumas aulas e discutir sobre elas (uma de cada eixo de ensino de língua portuguesa: leitura/interpretação, análise linguística e (re)escrita); cabe destacar as intervenções realizadas, quando ocorridas, pelos professores, tanto da escola quanto da UEPB; – convém trazer a atuação dos alunos que estavam sob o mesmo papel social, contudo, tomando posturas diferenciadas em virtude da situação de linguagem: trata-se de estagiário-professor ou professor-estagiário? Há diferença?</p>

<p><b>Conclusão ou considerações finais (resultados)</b></p>	<p>Apresentar as considerações finais e explicitar a relevância da experiência para a futura prática profissional do licenciando – independentemente se o interesse, <i>a priori</i>, não seja a licenciatura e, sim, a pesquisa, para alguns, se for o caso;– e como a flexibilização da SD pode contribuir para trabalho prescrito, planejado e realizado (MACHADO, 2009); Comentar sobre a presença/ausência do professor supervisor, vinculado à UEPB, do estágio e do professor da escola, caso tenha “interferido” no planejamento e como tal intervenção refletiu na conduta do estagiário; Refletir sobre a identidade profissional do estagiário e sobre a razão em ser professor (pesquisador).</p>
<p><b>Referências</b></p>	<p>Seguir ABNT</p>

Fonte: Elaboração dos autores (2024)

Na seção seguinte, descrevemos e analisamos o contexto sociointeracional de produção de texto, pois, de acordo com a engenharia didática do ISD, o gerenciamento da escrita de um texto pertencente a um gênero textual envolve uma conduta de intervenção intencional, chamada de ação (Bronckart, 1999).

## Discussão e resultados

Acerca do contexto de produção do relato de experiência, inicialmente, destacamos que, conforme cronograma do componente Estágio Supervisionado em Língua(gens) II, turno noite, referente à unidade II – pois a anterior deu-se a partir da discussão do aporte teórico voltados à formação de professor (Costa-Hubes; Simioni, 2014; Geraldi, 2013); visitação à escola de atuação; elaboração de Sequência Didática (Dolz, Schneuwly, 2004) e regência com duração de 16h/aulas –, o planejamento da escrita refletiria apresentação e discussão da estrutura, orientação, escrita e reescrita antes da



apresentação e entrega da versão final para composição de notas. Para melhor compreensão, segue quadro 2:

Quadro 2: Cronograma de planejamento do relato de experiência

CRONOGRAMA – UNIDADE II – PLANEJAMENTO DO RELATO	
Datas	Atividades referentes ao gerenciamento da escrita do relato
xxxxx	Apresentação e discussão da estrutura do relato + avaliação das aulas + planejamento - presencial
xxxxx	Orientação e produção <i>on-line</i> do relato + avaliação das aulas + planejamento – remoto
xxxxx	Produção <i>on-line</i> do relato – remoto
xxxxx	Produção – 1ª versão* - Reescrita da primeira versão – presencial ou remoto
xxxxx	Reescrita da primeira versão – remoto
xxxxx	Versão final. Duas cópias: uma impressa, apenas com o relato; outra digital, com o relato e os anexos: SD e módulos corrigidos. Horário de entrega a combinar com a turma!

Fonte: Elaboração dos autores (2024)

Diante da exposição, reconhece como **lugar de produção**, o próprio ambiente doméstico dos produtores, mesmo tendo sido requisitado através de atividade na esfera acadêmica situadamente no Curso de Letras, lugar social. Ou seja, tendo por modo de interação a relação docente-discente, todos relatos de experiência foram planejados em condições supostamente favoráveis, posto que, distintivamente a sala de aula ou o ambiente universitário, espaço no qual a dinâmica para o encaminhamento da produção, na maioria das vezes, é organizado pelo-professor formador que detém o controle sobre o espaço-tempo, na residência do agente-produtor, ele próprio monitora a extensão do tempo durante a produção do texto, como, por exemplo, intervalos e/ou interrupções para, quando necessário,

pesquisar por fontes físicas ou virtuais que o auxiliem no gerenciamento de determinadas decisões para a sua escritura.

Além disso, ainda baseado no quadro 2, reconhece que entre a produção final e a orientação para o planejamento da escrita, houve um intervalo, o que permite ao produtor melhor gerenciamento sobre o que incluir na narrativa. Acrescenta-se a tal reflexão o fato de os produtores já conhecerem a dinâmica do componente, pois, conforme o Projeto Pedagógico de Curso PPC: Letras Português (2016), no Estágio Supervisionado I, o graduando desenvolve a vivência e a regência no Ensino Fundamental II, planejando e realizando atividades relacionadas à área de língua portuguesa e linguagens, a partir da observação e reflexão de um contexto de ensino específico. Esse trabalho também é desenvolvido no Estágio Supervisionado II, com a diferença de que, neste, a atuação do estagiário é no Ensino Médio. Logo, por haver relação entre os componentes, o vivenciado em um reflete o que se vivencia em outro, o que envolve a avaliação, já que, igualmente de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2016, p. 42), “a depender da realidade da turma, outros instrumentos de avaliação poderão ser acionados pelo professor-supervisor da UEPB, desde que em comum acordo com o Coordenador de Estágio”. Assim, considerando a realidade do *Campus*, no Estágio Supervisionado em Língua(gens) II, é possível, como instrumento de avaliação, um relatório ou um relato de experiência.

Por se tratar de texto para uma atividade formal, vale ressaltar que produtores dos exemplares assumem os papéis sociais de acadêmicos ou ainda, ao produzirem relatos de experiência, ferramenta imprescindível na educação continuada, estes sujeitos reconstroem a prática e corporificam os seus conhecimentos, subsidiando sócio-política e culturalmente a ação pedagógica (Medrado, 2007). A autora acrescenta que enquanto manifestação textual de impressões de práticas docentes, o gênero em questão vem se estabelecendo

como elemento organizador de uma prática discursiva, a partir do momento em que esses textos servem para divulgar conhecimentos, esteja o foco na metodologia ou, simplesmente, nas experiências vividas pelo professor em formação (Medrado, 2007).

Quanto ao conteúdo temático, o referente do relato de experiência pode ser ilustrado como um discurso que, além de registrar e legitimar uma prática social, estabelece, em especial, significados que constroem e (re)significam mundos (Fairclough, 2001). Nesse sentido, considerando que esses textos foram produzidos em parceria, apesar de uma seção ter sido solicitada a escrita individual, temos os excertos que atestam o conteúdo dos exemplares:

*(1) O relato em questão tem o intuito de discorrer sobre as experiências apreendidas na Escola Escritor Alceu do Amoroso, no bairro Malvinas, na cidade de Campina Grande – PB, com alunos do ciclo V da EJA no ensino médio, na disciplina Estágio Supervisionado de língua(gens) no Ensino Médio, ministrada pelo professor Hermano Aroldo Gois Oliveira, que inicialmente seriam 8 aulas ministradas, no período de 03 de abril de 2023 a 31 de maio de 2023, mas devido ao calendário da escola passou a ser do período de 19 de abril de 2023 a 07 de junho de 2023, porém no dia 26 de abril houve uma paralisação em que não aconteceu o nosso encontro e no dia 03 de maio foi aplicado apenas o simulado da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, sendo ministrados 6 encontros (Relato de Experiência de Santos e Souza, em 2023.1)*

*(2) O objetivo, então, foi investigar a formação e a prática do profissional que atua no ensino de língua materna no Ensino Médio. Assim, a turma que fizemos as intervenções foi o Ciclo IV da Educação de Jovens e Adultos, que corresponde ao último ano do Ensino Médio. Com o estágio, percebemos o papel da formação na prática educativa do professor e a importância dessa formação para a melhoria de seu fazer docente. Neste texto, estão relatadas as observações adquiridas durante*

*o período em que estivemos vivenciando o ambiente escolar e estando na regência, assim reconhecemos a importância de um bom planejamento de aulas antecipadamente e da escolha certa das abordagens pedagógicas a serem aplicadas (Relato de Experiência de Oliveira, Silva e Araújo, em 2023.1)*

*(3) Este relatório reflexivo apresenta as contribuições adquiridas por meio da disciplina de Estágio Supervisionado de Linguagens no Ensino Médio ofertada pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na Educação Básica de Ensino na E.E.E.F.M. Murilo Braga, situada em Campina Grande, que tem como professora efetiva xxxxxx (Relato de Experiência de Araújo e Bezerra, em 2023.1)*

Nos excertos, é possível reconhecer que o conteúdo temático ilustra o propósito comunicativo de cada exemplar, ora fazendo menção ao período da regência ao evidenciar que o destinado inicialmente não seguiu o programado: “*que inicialmente seriam 8 aulas ministradas*”; ora fazendo menção ao planejamento, o considerando como importante e visto como instrumento prévio; ora fazendo menção à modalidade de ensino, Educação de Jovens e Adultos. Embora a condição de produção para os produtores tenha sido similar, a julgar pela apreciação do modelo de relato e sua explanação em sala, os modos de referenciar a narrativa diferenciam quanto às representações de cada produtor, seja em dupla seja em trio.

Desse modo, tal como acaba de ser percebido, as operações que estão relacionadas a este nível antecedem a escrita propriamente dita. Espera-se, portanto, do estagiário, o entendimento das coordenadas do espaço e do tempo, levantando hipóteses, entendendo a motivação e demonstrando conhecer o contexto de produção, isto é, os acordos, as regras sociais estabelecidas. Outrossim, é possível que o professor em formação também formule as representações do lugar de atuação mediante vivências extraescolares, uma vez que, ao ser visto como fonte do processo do agir, são atribuídas capacidades,

motivos, bem como intenções para realização do agir (Bronckart; Machado, 2004).

Os excertos singularizam a nossa compreensão de valores atribuídos por professores em formação a um parâmetro do contexto específico, o Estágio Supervisionado em Língua(gens) II, que permite a estes formular representações sobre a escola, a atuação ou o componente. A esse respeito, Bronckart (1999) reflete que o agente constrói certa representação sobre interação comunicativa em que se insere; tem, em princípio, um conhecimento exato sobre a situação no espaço-tempo; e, a partir desta operação, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre a organização do conteúdo temático.

## Capacidade discursiva

Para Bronckart (1999), a infraestrutura geral do texto corresponde ao nível mais profundo e é organização de acordo com o plano geral, tipos de discurso, modalidade de articulação e sequências discursivas. No gênero relato de experiência, por exemplo, a capacidade discursiva pode ser hierarquizada da seguinte forma: plano geral do texto (organização global) com elementos específicos – introdução, desenvolvimento e conclusão, comum a qualquer tipo de texto expositivo e narrativo. De modo particular, a organização do gênero em estudo atendeu ao modelo socializado no período do Estágio Supervisionado em questão, já que tal produção atesta a maleabilidade do gênero, o que corrobora a ideia de Bronckart (1999, p. 74): “a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, [...] conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial”, isto é, gêneros os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes. Nesse caso, os relatos de experiência apresentaram

quanto plano geral: i) *título* – caráter autoral; ii) *introdução* – contextualização da narrativa: onde? Como? Por que? Para que? Com quem aconteceu?; iii) *relato* – reflexão a partir de descrição concisa de momentos da regência: nesta seção, os alunos foram orientados a produzir individualmente, ou seja, se na introdução, ao contextualizar, e na conclusão, ao explicitar e analisar os apontamentos, a escrita seguiria um viés colaborativo, em que os envolvidos deveriam complementar as ideias, na parte destinada ao relato em si, haveria especificidade, representação individual; iv) *conclusão* – apresentação das considerações finais; e, por fim, v) referências, com base na ABNT. Vejamos trechos comuns à organização global:

(1) *Nesta disciplina, nós, graduandos, sob as orientações do professor supervisor, passamos por um processo de preparação por meio de aulas teóricas que antecedendo antecederam a prática que viria a seguir e também por uma aula simulada em sala de aula. Por meio da sua orientação, a turma foi dividida em trios, e ficamos responsáveis por elaborar uma sequência didática e o módulo que seria aplicada ao longo dos encontros com os conteúdos indicados pela professora da escola, XXXXXX. Este momento foi de fundamental importância, pois, por meio das suas orientações, pudemos ser direcionados sobre o que seria relevante ou não na aplicação das nossas produções. Assim, após a versão final da nossa SD, fomos para prática aplicá-las com os alunos. (Relato de Experiência de Valdevino, Gonsaga e Nascimento, seção de Introdução, em 2023.2)*

(2) *O componente de estágio foi nos preparando desde o momento das aulas simuladas, da busca pelos objetivos, do trabalho em dupla, que não é fácil, até chegarmos ao primeiro contato com a turma. Nossa ida à Escola xxxxxx, localizada na xxxxxx em Campina Grande – PB, aconteceu no semestre passado, no dia 22 de março de 2023, no componente de estágio no Ensino Fundamental II, então já conhecíamos as estruturas da escola, vimos que é organizada e seu funciona-*

*mento acontece nos 3 turnos: manhã, tarde e noite. A gestora nos recebeu muito bem e mostrou as dependências da escola que conta com a sala dos professores, a secretaria, uma sala para colocar os arquivos dos alunos, uma sala para gestora, uma biblioteca, uma sala de informática, uma cantina, um refeitório, uma sala para os funcionários, 10 salas de aula, um pátio e uma área de práticas de educação física. Assim, entendemos o funcionamento da escola e observamos que é toda acessível para alunos com deficiência. Todas as salas são amplas e têm televisão para exposição de materiais. A escola tem os ensinamentos fundamental II e médio no ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos. (Relato de Experiência de Anne e Siane, seção de Introdução, em 2023.2)*

*(3) O estágio diz respeito a um treinamento que possibilita o discente a vivenciar e pôr em prática o conhecimento adquirido na Universidade. Nessa perspectiva, a principal função desse treinamento é unir as inúmeras disciplinas que constituem o currículo acadêmico e proporcionar uma unidade estrutural que teste o nível de entrosamento e o grau de consciência do discente. Assim sendo, o estágio supervisionado é de suma importância para a formação do graduando, uma vez que se trata de uma experiência única que promove o contato desse estudante com o mercado de trabalho e com a realidade educacional do país. Ademais, é através do estágio que o graduando antevê sua futura maneira de viver. (Relato de Experiência de Sandra, Maria e Amir, seção de Introdução, em 2023.2)*

Com base nos excertos 4, 5 e 6, é possível inferir que a contextualização não segue uma única forma, apesar de a orientação quanto à produção tenha sido realizada no domínio acadêmico ao longo da vigência do componente. Prova disso é a atenção dada por cada estagiário a elementos de Estágio Supervisionado, isso porque ora a narrativa se destina ao professor supervisor e ao instrumento de caráter profissional necessário para a realização do estágio, a Sequência Didática; ora a narrativa se destina à estrutura da escola, uma vez que os professores em formação, por já ter tido experiência em outro

estágio, entendem que o conhecimento sobre o ambiente possibilita melhor engajamento, inclusive para possíveis mudanças quanto à sequência das atividades ou da elaboração de atividades no ambiente escolar; ainda nesse sentido, convém destacar que é também do estilo de professores em formação fazer menção à direção, uma vez que tal agente é imprescindível para a realização de estágio; ora a narrativa avalia a importância do componente para a formação profissional, entendendo que este é o resultado da formação plena na graduação, possibilitando meios para a atuação na educação básica. Assim, a flexibilidade e a evidência do estilo de cada professor enquadram-se, a nosso ver, na percepção de Bronckart (1999), de que determinados gêneros têm propriedades singulares.

Diante disso, tomado conhecimento dos parâmetros da situação comunicativa definida, isto é, compreendido os objetivos da ação de linguagem, assumido o seu papel social em relação ao leitor, neste caso, o professor supervisor, é instaurada a gestão textual, referente à interface entre o controle externo e interno da ação, entre as dimensões social e cognitiva implicadas na atividade de produção (Matêncio, 2007), unidades que refletem ao modelo de análise de texto do ISD. É nessa instância, que envolve a ação propriamente de textualização, que o agente mobiliza operações de caráter linguístico, que são: a ancoragem enunciativa e o planejamento do texto pertencente ao gênero relato, pois os conhecimentos construídos sobre esta ferramenta da ação de linguagem estão sempre correlacionados às representações construídas de acordo com as situações sociais diversas em que se atua (Machado, 2005).

A ancoragem enunciativa, de acordo com o ISD, define tanto a organização agentiva – a forma de ligação (implicação ou autonomia) determinada entre os interlocutores da interação e o contexto físico de produção –, quanto a organização temporal – a forma de apresentação (conjunção e disjunção) do conteúdo com o tempo-espço da



ação de linguagem. O planejamento do texto encontra-se em interação com o tipo de ancoragem definida, conforme se nota a seguir:

*(1) Durante o período destinado às regências nosso planejamento continha respectivamente 8 encontros de 1h20min cada, ou seja, 2 aulas por noite dentro da carga horária destinada pela instituição. No entanto, foram realizados apenas 6 dos 8 encontros que haviam sido planejados. [...] Para discutir um pouco acerca de Leitura e interpretação de texto, trago para reflexão a aula realizada no dia 10 de maio de 2023, oficialmente nosso 2º encontro, após a ocorrência de uma paralisação no dia 26 de abril e a aplicação de prova da OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), no dia 03 de maio. (Relato de Experiência de Sandra, Maria e Amir, seção Relato em si de Maria, em 2023.2)*

*(2) Destaco, também a regência do dia 31 de maio de 2023, que corresponde a sétima aula, referente ao eixo de ensino análise linguística. Segundo Geraldi (1985), o trabalho com análise linguística oferece ao aluno reflexões a respeito do uso da língua em suas várias proporções, abarcando o ensino de gramática em conjunto com os elementos essenciais da língua. Nessa aula em questão, houve o trabalho com o conteúdo dos modalizadores textuais. Primeiro ocorreu apresentação do conteúdo, segundo a discussão e reflexão sobre a modalização e os modalizadores. Usamos para o trabalho do conteúdo o gênero mapa mental, gênero bem aceito pelos alunos pelo seu formato didático e atrativo. Entretanto, a turma se demonstrou menos participativa nesta aula e alguns alunos apresentavam bastante dificuldade na assimilação do conteúdo. Acredito que as formas escolhidas para contextualizar o conteúdo gramatical, não funcionaram, configurando com um dos primeiros impasses. (Relato de Experiência de Sandra, Maria e Amir, seção Relato em si de Sandra, em 2023.2)*

A partir dos fragmentos 7 e 8, quanto à ancoragem enunciativa, identificamos uma organização agentiva que se alterna, pois, há tre-

chos em que o autor assume autonomia na narrativa, reconhecendo a sua condução isoladamente, mesmo tendo realizado o estágio em parceria. A marcação temporal, sob um caráter disjunto, é traduzida por expressões como “durante”, “a aula realizada”, que sinalizam ações já executadas. A dita alternância se percebe, no mesmo relato de experiência, na seção individual Relato em si, quando Sandra ora se implica ora assume autonomia na narrativa, isso porque no momento que sinaliza qual aula fará a análise, percebemos a responsabilidade assumida, “destaco”, no entanto, quando se propõe a descrever ações, implica-se trazendo os demais participantes para a narrativa, “usamos”.

Reconhecemos que o gerenciamento da infraestrutura dos relatos de experiências em análise configura-se por meio de partes textuais correlacionadas que atuam para a construção da unidade global. Desse modo, reconhecemos, enquanto plano geral, a organização em elementos textuais e pós-textual/referências, o primeiro acompanhado de introdução, desenvolvimento – relato em si; e da conclusão. À luz dessa afirmação, o que nos interessa é que, em essência, o tipo de discurso recorrente na seção Relato em si reside na possibilidade de (re)contar, para os outros, neste caso, para o professor-supervisor, preferencialmente, e para si mesmo, a história de professor que cada um tem, num “processo de terapia de aulas passadas” (Medrado, 2007, p. 124). Vejamos os recursos linguísticos.

## Capacidades linguístico-discursivas

Em se tratando do estabelecimento de relação entre segmentos, enunciados e orações, os relatos de experiências em análise apresentam, de modo predominantemente, a sequência narrativa. Sendo assim, tal sequência sobrepõe à cronologia dos acontecimentos uma

dimensão causal ou interpretativa, com acontecimentos organizados em um todo coerente (Bronckart, 1999, p. 234).

(1) *A experiência que vivenciei com o conteúdo de AL foi mais difícil, porque estava um pouco insegura e preocupada com o tempo das aulas, também percebi a turma um pouco tensa em relação às atividades sobre concordância, mas depois da primeira aula, tudo ficou tranquilo e a aprendizagem ocorreu no tempo deles para que entendessem o assunto. Acho importante trazer a experiência do dia 23/10/2023, que abordou a concordância ideológica (silepse) e a proposta de produção textual, pois apenas sete alunos compareceram e um nem tinha vindo nos outros cinco encontros seguidos, o que me levou a ficar preocupada, pois estávamos chegando ao final da sequência e o problema da inconsistência permanecia juntamente com a falta de compromisso com as devoluções das atividades. (Relato de Experiência de Anne e Siane, seção Relato em si de Sianne, em 2023.2)*

(2) *O quinto encontro, que ocorreu no dia 25/10, também foi bastante produtivo. Iniciamos a aula retomando algumas regras de concordância verbal que haviam sido vistas brevemente na aula anterior, e demos continuidade ao assunto de Análise Linguística (AL). Algo que me chamou bastante a atenção foi o fato de um dos alunos que, aparentemente, não havia entendido alguma parte do conteúdo, ficar levantando questionamentos com o objetivo de contradizer ou até mesmo intimidar as estagiárias. (Relato de Experiência de Anne e Siane, seção Relato em si de Anne, em 2023.2)*

(3) *Regressamos à escola em dezoito de outubro de 2023 para o quinto encontro no qual estavam presentes onze alunos. Iniciamos a aula explicando sobre os tipos de argumentação, pois este era um ponto muito importante para a construção das cartas de solicitação e foi um quesito que mais notei dificuldade da turma ao corrigir as produções textuais realizadas por eles no terceiro encontro. Assim, planejamos esse encontro que foi dedicado aos tipos de argumentação visando um melhor desempenho dos alunos na reescrita que ocorreu*

*no sexto encontro.* (Relato de Experiência de Matos e Bento, seção Relato em si de Matos, em 2023.2)

Entendendo que os gêneros, assim advoga Bronckart (1999), são, pela sua natureza, atividades coletivas, uma vez que, mesmo pertencendo a indivíduos, são administrados, digamos assim, por grupos a partir de um local sócio-histórico. Sob essa perspectiva, reconhecemos, no nível da textualidade, eixo de referência temporal, definido como duração formal do processo narrativo que se desenvolve a partir da origem, traduzido por datas, como em: “dia 23/10/2023”; “no dia 25/10”; “em dezoito de outubro de 2023”; ou por uma fórmula convencional: “o quinto encontro”; “depois da primeira aula”. Esse tipo de origem, à luz da engenharia do ISD, marca uma relação de indiferença em relação à duração associada ao ato de produção. Além disso, nas narrativas, os tempos verbais do pretérito traduzem fatos já acontecidos e, portanto, anteriores ao momento da fala, disjunção, como em: “vivenciei”; “estava”; “chamou”; “demos”; “iniciamos” entre outros. Com base na análise, de modo simultâneo, além das representações construídas acerca de parâmetros físicos e sociosubjetivos, o professor em formação, ao se utilizar de narrativas que promovem tanto a interação voltada à ampliação de práticas entre os envolvidos em um processo de desenvolvimento profissional quanto o auxílio no seu posicionamento e na construção das várias faces de sua identidade acadêmico-profissional, revela-se como sujeito autônomo quanto às escolhas verbais que se materializam nos relatos de experiência analisados.

## Considerações finais

Os dados analisados evidenciam que o relato de experiência, mesmo atestando a maleabilidade do gênero, tem sido um instrumento necessário para compreender e transformar suas ações em sala de aula. E para tal, infere-se a importância de repensar o funcionamento da escrita desse exemplar a partir, não somente, mas de modo especial, no aprimoramento ou no desenvolvimento da competência linguageira, a qual decorre de capacidades de linguagens associadas a operações. Esse processo implica, de um lado, os conhecimentos específicos acerca de ações individuais e sociais envolvidas nas tarefas; e de outro, a representação de uma identidade linguageira que permite ao estagiário agir com, sobre e por meio do sistema da língua, o *saber-dizer*. Isto é, em função das propriedades particulares da situação, espera-se do produtor uma visão antecipativa do texto, para tanto, deve ser construída uma visão global, nesse caso, um planejamento que atenda à finalidade de produção.

É nesse contexto de engajamento profissional que buscamos refletir acerca das capacidades e operações de linguagem comuns aos processos de ensino e aprendizagem da escrita, a partir do contato com o gênero relato de experiência. Por fim, os resultados permitem-nos inferir que embora não seja abordado apenas didaticamente em sala, tendo em vista os objetivos do componente Estágio Supervisionado, que centralizam em desenvolver competências e habilidades profissionais do licenciando ao promover a contextualização curricular e a articulação entre teoria e prática; encaminhar o professor em formação ao campo de estágio; orientar e acompanhar o desenvolvimento de um plano de trabalho, operacionalizado pela produção de sequência didática, a partir dos resultados obtidos na etapa de vivência; supervisionar os professores em formação no

campo de estágio, avaliando-os de modo contínuo; exigir e orientar a produção de um relatório que descreverá reflexivamente, através de uma base teórica específica, as atividades desenvolvidas na regência, a modelização, por meio da descrição das capacidades de ação, discursiva e linguístico-textuais, bem como da esquematização da sua estrutura, contribui ao apresentar dimensões ensináveis deste gênero para posterior utilização no planejamento do componente de Estágio Supervisionado em Língua(gem) II.

Em linhas gerais, tais considerações finais evidenciam a agenda de atuação do Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), de modo particular, a partir da ação conjunta entre os autores deste texto, ao oferecer subsídios para o exercício da escrita acadêmico-profissional, tomando o relato de experiência como foco de pesquisa.

## Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel. p. 131-163, 2004.

BULEA, E. *Linguagens e efeitos desenvolvimentais a interpretação da atividade*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). *RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015*. Aprova o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB. Disponível em <<http://goo.gl/Yk3mo4>>. Acesso em 10 de maio de 2024.

COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In.: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. *Experiências com seqüências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 15-39, p. 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In. GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 257-271.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas, semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Orgs.) *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 17-40.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. Lacquisition dès discourse: emergence dune competente ou apprentissage de capacities langagieres? *Études de Linguistique Appliquee*, n. 92, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001[1989].

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In. MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARAES, A. M. de. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007, p. 51-63.

MEDRADO, Betânia Passos. A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores. *Revista Leitura*, [S. l.], v. 1, n. 39, p. 111–128, 2019. DOI: 10.28998/2317-9945.200739.111-128. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7261>. Acesso em 10 de maio de 2024.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, H. Ar. G. Razões para ser professor de língua portuguesa: uma análise textual discursiva à luz do interacionismo sociodiscursivo de memoriais acadêmicos de estágio supervisionado. *Anais IV SINALGE*. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27624>>. Acesso em 10 de maio de 2024.

Projeto Pedagógico de Curso PPC: Letras Português (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: *EDUEPB*, 2016. Disponível em <https://uepb.edu.br/prograd/ensino/avaliacao-e-apoio-pedagogico-aos-cursos/projeto-pedagogico-de-curso/>. Acesso em 10 de maio de 2024.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, E. G. G. de; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 1113–1133, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>. Acesso em 10 de maio de 2024.



# Reconstruindo conceitos sobre o eixo oralidade na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio

Antonio Naéliton do Nascimento  
Denise Lino de Araújo

## Introdução

**D**ocumentos oficiais tomados como norteadores do ensino assumem um lugar de relevo no cenário educacional, visto que são parte de uma política de educação que visa orientar teórica e metodologicamente o ensino de todas as disciplinas, tendo larga contribuição e forte impacto para a área. Ao se pensar no ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, tais documentos são fontes/registros históricos que guardam consigo as mudanças de paradigmas pelas quais o ensino de Língua Materna passou, tendo importância basilar na (re)constituição da disciplina.

Destacamos, dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), homologada em dezembro de 2018, que (re)define os conteúdos mínimos a que todos os alunos da educação básica devem ter acesso. Assim sendo, tanto a sua construção, como os discursos que emanam da BNCC, geram polêmica, sobretudo, pelo fato dela se assumir como um documento oficial, de natureza prescritiva e com força de lei, ao se colocar como referência obrigatória à construção de currículos das redes estaduais, municipais e, subsequentemente, das escolas.

Propondo-se como balizadora dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 07), este documento, escrito por várias vozes, resulta de interesses conflitantes e posições divergentes (Petitjean, 2008), ao se apresentar como um orientador da prática pedagógica. Além disso, explicita que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências” (Brasil, 2018, p. 13), definindo, ainda, que habilidades devem ser mobilizadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Para estudar a BNCC, apoiamo-nos em Le Goff (1997) que, ao apresentar a ideia de “documento-monumento”, chama atenção para o fato de que toda estrutura que o reveste precisa ser desmontada, “porque é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta condição e analisar essas condições de produção de documentos-monumentos” (Le Goff, p. 104, 1997).

Portanto, diante da complexidade do documento em questão e do campo de estudo em que estamos situados, a Linguística Aplicada (LA), procuramos investigar a Transposição Didática (TD) conforme Chevallard (2001), ou seja, a passagem do saber sábio ao saber escolarizado, em que, para este autor, tais transformações fabricam um *objeto de ensino*. Dentre os vários eixos de ensino em língua materna, tomamos como objeto de investigação, nesta pesquisa, o eixo Oralidade, em relação ao qual visamos desvelar como ocorre sua didatização no âmbito de uma TD externa<sup>1</sup>, isto é, na BNCC de Ensino Médio (doravante BNCC EM).

Cabe lembrar que esse eixo da língua foi, por muito tempo, colocado à margem pelos estudos linguísticos, assim como sofreu resistência para ser considerado objeto de ensino, dado o forte grafo-

---

1. Corresponde à transposição didática que ocorre fora da sala de aula: nas instâncias oficiais, a partir de documentos norteadores, legislação, livros didáticos etc.

centrismo ao qual o ensino de língua materna se filiou (e ainda tem se filiado) nas últimas décadas. Soma-se a isso o fato de a oralidade, durante muitos anos, ter sido considerada de modo tangencial como apenas uma forma de representação da escrita, dissipando sua complexidade e sendo desconsiderada enquanto uma modalidade complementar e interativa, tal como a escrita.

Dada a peculiaridade da montagem da BNCC e do nosso objeto investigado, neste capítulo temos como objetivo analisar a filiação teórica (dessincretização) do objeto oralidade na BNCC de Ensino Médio. Esta investigação poderá oferecer contribuições específicas à discussão sobre organização de currículos para o ensino de língua materna no EM, em virtude da força que tal documento tem na esfera educacional, visto que é um marco na (re)construção de currículos para o ensino básico, especialmente para o ensino de Língua Materna.

Este capítulo, assim, é dividido em cinco partes: esta introdução, os fundamentos teóricos, a metodologia, a análise de dados e as considerações finais, seguidas das referências. A seguir, passemos aos pressupostos teóricos de nossa pesquisa.

### Fundamentação teórica: alguns conceitos-chave sobre currículo, transposição didática e oralidade

A composição de documentos reguladores de ensino envolve a mobilização de saberes de referência, assim como de agentes do sistema didático com suas diferentes representações de mundo. Sendo assim, quando objetos de conhecimento são transpostos a um currículo, estes sofrem transformações adaptativas tanto em sua natureza teórica (conteúdo) quanto na metodológica (ação de ensinar).

Nesse movimento didático, são inerentes questões de ordem epistemológica, didática, política e social, posto que a transposição de um conhecimento restrito, por exemplo, atende a dado público es-

pecífico ou camada social privilegiada. Além disso, propostas curriculares incidem diretamente sobre a prática do professor, que passa a ser um agente diretamente implicado na execução das normas e conteúdos prescritos. Currículos são, portanto, objetos compostos por faces complexas e multifacetadas. Conforme aponta Silva (2005, p. 46), “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”. Ao invés disso, a partir de suas ações discursivas ele atua na construção da identidade docente e discente.

Desse modo, os critérios que orientam a seleção dos conteúdos que compõem o currículo não ocorrem de forma neutra, posto que “essa relação é complexa e permeada por jogos de poder e legitimação de alguns discursos hegemônicos” (Craveiro; Dias, 2011, p. 192). Assim, na medida em que se reúnem os interesses particulares dos grupos dominantes, reflete-se numa desigualdade que constitui um conhecimento particular, restrito, não representando o todo significativo que o currículo deveria, pelo menos, tentar alcançar.

Nesse sentido, entendemos o currículo tal como Lopes e Macedo (2010, p. 02), isto é, “uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante”. Portanto, vemos que o currículo é composto por representações peculiares: é fruto do trabalho com as subjetividades dos sujeitos, ao passo que imprime nestes toda sorte de saberes e ideologias, forjando suas identidades. É desse movimento dialético que surge, por exemplo, um currículo como a BNCC. Diante disso, entendemos este artefato como produto de uma costura (Macedo, 2012) a partir da qual saberes são organizados.

Para analisar as transformações adaptativas dos saberes<sup>2</sup>, Chevalard (2001) propõe um modelo teórico capaz de entender a dinâmica

---

2. Acontece quando o saber científico sofre transformação ao se tornar conhecimento ensinável no espaço escolar.

dos sistemas de ensino, chamado Transposição Didática (doravante TD). Segundo o autor, a TD pode ser definida como um “processo de transformações pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática” (Chevallard, 2001, p. 35). Assim sendo, essa teoria enfoca a epistemologia do saber, as mudanças e adaptações pelas quais este conhecimento passa de um contexto científico ao escolar.

Acerca dessa concepção, o proponente desse modelo teórico refere-se à TD como um movimento complexo que propicia “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido” (Chevallard, 2013, p. 09). Nesse sentido, a ideia que subjaz à definição do autor é de que essas duas modalidades do saber sofrem alterações na medida em que o saber sábio migra para o contexto de ensino. É nesse processo, portanto, que a teoria ganha teor prático e que as subjetividades dos sujeitos provocam mudanças na natureza dos saberes, imprimindo nestes adequações quanto à linguagem com vistas ao ensino-aprendizagem.

De acordo com Pais (2002, p. 21), a natureza desses saberes (científico e escolar) é diferente. Seja do ponto de vista epistemológico ou do material linguístico e discursivo veiculado no ato de transposição. Assim, a linguagem, nesse processo, tem muita importância, pois é uma das instâncias que regula e proporciona a didatização do conhecimento. É nesse sentido que os currículos são formulados como indicadores dos conhecimentos validados como saberes de referência a serem utilizados na prática docente, os quais devem ser ensinados/aprendidos. No entanto, a materialização linguística da TD externa é diferente da que o professor utiliza, por exemplo, em sua aula (TD interna).

Conforme pontua Petitjean (2008), a transposição didática externa é efetuada por redatores de programa, autores de artigos, de ma-

nuais, currículos. Já a TD interna é realizada pelos próprios professores. Desse modo, podemos considerar que a TD interna acontece no exercício da docência, enquanto que a TD externa se dá quando atores sociais engajados ou até mesmo uma comunidade científica compartilham referências de linguagem, teorias, métodos e os reúnem em documentos que os validem, produzindo saberes disciplinares que são recortes dos saberes científicos. Assim, vemos que o processo de construção de currículos, como no caso da BNCC, passa por modificações de diversas ordens. Assim, é preciso considerar as várias nuances que atravessam a (re)organização dos saberes quando passam a ser objetos de ensino, a exemplo do eixo oralidade.

Com a virada dos estudos linguísticos, o objeto oralidade sofreu profundas modificações. Vale lembrar que, inicialmente, o campo teórico da Linguística só abordava os textos escritos e apenas a produção, isto é, a modalidade oral da língua era desconsiderada. Todavia, foi a partir dos anos 90 que essa Linguística, mais preocupada com os usos e variações, se consolidou e passou a considerar e a incluir o variável, o irregular, o local e demais elementos de variação. Portanto, temos uma extensão do conceito de texto, o qual passa a ser oral e escrito. Uma das publicações mais importantes dessa fase foi “Portos de passagem”, de Geraldi (1997). Nesse livro, o autor se expressa: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 1997, p. 135). Logo, vemos que o ensino de língua atravessa outro paradigma, posto que a oralidade passa a ser, do mesmo modo que a escrita, um objeto de estudo/ensino considerado como independente e autônomo, cujas particularidades deveriam ser ressaltadas. Todavia, para se consolidar no âmbito escolar enquanto objeto a ser ensinado, houve forte resistência, diante do forte grafocentrismo ao qual o ensino de português estava associado.

Para Marcuschi (2001, p. 25), a oralidade “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Nesse sentido, o autor destaca a oralidade como resultado das práticas sociais de linguagem, as quais se constituem na interação e por meio das quais os gêneros podem ser representados e difundidos. Para o autor, “a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (Marcuschi, 2001, p. 25). Desse modo, ela se caracteriza pelo uso e articulação dos sons da língua, podendo envolver aspectos prosódicos, recursos expressivos, como gestualidade, movimentos de corpo e mímica.

A respeito da produção/compreensão de textos/gêneros orais, em situações reais de interação, vemos que há uma necessidade de se desenvolver

[...] atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo da fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos, como seminários, notícias, orais ou debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma situação de interação, como em um júri (Leal; Brandão; Lima, 2012, p. 20).

Nesse sentido, podemos observar que a produção/escuta atenta supõe a mobilização de várias habilidades, que compreendem desde a oscilação entre níveis de (in)formalidade a um trabalho sistemático acerca da reflexão sobre os textos/gêneros orais. Não obstante a relevância da oralidade, em se tratando das práticas sociais de lin-

guagem nas (e pelas) quais os sujeitos se constituem, sabe-se que há ainda uma convivência com uma perspectiva grafocêntrica cujos padrões hegemônicos são preponderantes, ao não colocar as modalidades escrita e oral num mesmo patamar, na medida em que esta deveria ser uma representação daquela ou que, para a oralidade ser estudada, deveria seguir os mesmos padrões da escrita, constituindo-se numa visão reducionista, tangencial e segregadora da língua.

Na contramão do discurso de que a oralidade é o espaço de transgressão da língua, entendemos este eixo de ensino como dotado de peculiaridades e, sobretudo, regularidades, as quais devem ser consideradas. Ademais, é possível fazermos uma relação direta entre o uso da oralidade e o exercício da cidadania, posto que, por sermos uma sociedade “essencialmente oralista” (Marcuschi, 2001, p. 20), necessitamos, conseqüentemente, mobilizar mais habilidades e capacidades voltadas à oralidade do que à escrita para executar práticas de linguagem nos mais variados contextos, sejam formais ou informais.

O trabalho sistemático em torno deste eixo de ensino se torna importante, assim, pela “necessidade de se dar o direito de fala aos indivíduos em situação de aprendizagem, para que eles percebam que podem (e devem) exercitar suas potencialidades para a expressão de suas ideias e defesa dos seus pontos de vista e, assim, garantirem seus direitos de cidadania” (Leal; Gois, 2012, p. 54). Nessa direção, compreendemos a oralidade como uma ferramenta de empoderamento social, para a qual deve ser concedido um espaço significativo nas aulas de português, a fim de que se possa levar os alunos a utilizarem tal modalidade de modo satisfatório quando lhes for solicitado nas mais variadas esferas de uso.

Isso posto, cabe dizer que um documento como o focalizado nesta pesquisa carrega consigo uma arquitetura conceitual – dentro de uma arquitetura estrutural – que opta por determinados conceitos de língua, sujeito, texto, gênero, discurso, os quais refletem uma



concepção de oralidade. Portanto, torna-se relevante desmontar a configuração teórica de que se reveste tal documento para (de)compor seus objetos de ensino, no caso em pauta, o eixo da oralidade. Ademais, faz-se necessário desvelar a arquitetura conceitual do documento conforme as noções/lugares teóricos que estão dessincretizados, a respeito de um eixo que merece um olhar atento acerca das práticas de linguagem que o engendram.

## Aspectos metodológicos

Nesta seção, apresentamos a descrição do *corpus* de análise. Em seguida, descrevemos a natureza, o tipo e a área da pesquisa, assim como os procedimentos de análise dos dados.

### Descrição do *corpus* de análise

No cenário curricular nacional, temos a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular, com uma parte referente ao ensino fundamental e outra ao ensino médio, ambas ainda em fase de recepção pela sociedade. A BNCC define-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 07).

Assim sendo, tal documento, de caráter prescritivo e normativo, se coloca como referência para que os sistemas de ensino e as escolas elaborem seus currículos, propondo-se como balizadora dos direitos/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, de modo que estes sujeitos possam ter acesso a um conjunto de conhecimentos comuns a serem ensinados/aprendidos na escola.

A ideia de se implementar uma base nacional comum para o ensino básico está condicionada a documentos anteriores, como a

própria Constituição de 1988, no artigo 210, segundo a qual “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Além disso, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9.394/1996, em seu Art. 26, e no Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n. 13.005/2014, cuja meta 7 (sete) reafirma a importância de se ter uma base comum para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, conforme os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A BNCC de Ensino Médio passou por várias reformulações, com quatro versões, dentre as quais a penúltima foi apresentada, em abril de 2018, para consulta pública. Após contribuições de especialistas e da sociedade civil, ela foi aprovada pelo CNE no dia 04 de dezembro de 2018, sendo finalmente homologada em 14 de dezembro de 2018, constituindo-se como a última versão do documento. Cabe destacar que o documento para o EM precisou estar em consonância com a “Reforma do Ensino Médio”, aprovada em dezembro de 2017 segundo a lei 3.415/17.

Com isso, vemos em sua composição aspectos polêmicos, sobretudo, por sugerir conteúdos comuns (mínimos) a todo aluno situado no território nacional, independentemente das diferenças socioculturais. É no seio dessa seleção, por vezes arbitrária, que residem as divergências entre o que deve ser mantido ou retirado na manutenção de currículos estaduais, municipais e projetos político-pedagógicos.

#### Natureza, tipo e área da pesquisa e procedimentos de análise dos dados

A filiação paradigmática desta pesquisa vincula-se a uma abordagem de natureza qualitativa, de caráter interpretativista, em que, para a análise dos dados, levam-se em conta suas peculiaridades e seu contexto,

objetivando contemplá-los sob uma perspectiva panorâmica e multilateral. No que diz respeito ao tipo de pesquisa, podemos caracterizá-la, em primeiro lugar, como documental, visto que o objeto analisado é uma proposta curricular, neste caso, a BNCC. Portanto, o levantamento dos dados ocorrerá por meio desta fonte de informações.

Em segundo lugar, quanto aos objetivos, temos também uma pesquisa que se classifica como exploratória (Moreira; Caleffe, 2008), posto que visa esclarecer conceitos e tornar problemas mais precisos quanto à resolução de um dado fenômeno, neste caso, a proposta conceitual do eixo oralidade no documento. Para isso, esta pesquisa se insere no campo indisciplinar e crítico-colaborativo da Linguística Aplicada, explorando sua interface com a área de Educação.

Nessa perspectiva, entendemos a LA como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14), ou seja, em contextos situados de uso da linguagem podemos capturar as várias faces do nosso objeto. Como assinalam Silva e Alvarez (2008, p. 12), essa área de estudos reconhece questões urgentes de ordem linguística perpassadas por outros fatores, portanto, práticas sociais são traduzidas, encaminhando-se soluções para a superação dos limites encontrados.

Assim, é à luz de uma LA voltada para problemas de uso da linguagem que esta pesquisa se organiza, relacionando suas especificidades de modo autorreflexivo, reconhecendo a heterogeneidade e complexidade dos lugares teóricos mobilizados. Dentre os vários objetos de ensino transpostos no documento, nossa investigação se debruçará sobre a Oralidade, a fim de desvelar os conceitos aos quais ela está associada. Nesse sentido, será analisada a parte de Ensino Médio: a seção 5.1 A Área de Linguagens e suas Tecnologias (pág. 481 – 490), o tópico 5.1.2 Língua Portuguesa (pág. 498-504), assim como o subtópico 5.1.2.1 Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades (pág. 505-526).

No documento, será inferida a proposta conceitual relacionada a esse eixo da língua. A análise do material linguístico, que é um procedimento habitual em pesquisas qualitativas do tipo documental em LA, se dará pela leitura recorrente do documento investigado, de maneira exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, procurando os indícios linguísticos, isto é, o levantamento de verbetes relativos às concepções teóricas sobre oralidade, a fim de desvelar as “inteligibilidades” de que fala Moita Lopes (2006), visto que são os contextos situados de uso da linguagem que interessam.

Para isso, a análise se apropriará de evidências linguísticas encontradas em nosso *corpus* com base na metodologia de (des)montagem criada por Nascimento e Lino de Araújo (2023): (1) fazer um levantamento e análise dos verbetes que apresentarem conceitos explícitos e implícitos no documento relativos à oralidade; (2) correlacioná-los com a categoria da transposição didática, a dessincretização.

Nesse sentido, considerando que o documento possui uma arquitetura conceitual que merece ser desvelada, associamos tal arquitetura ao método da análise de conteúdo, que se constitui como “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (Moraes, 1999, p. 09). Assim sendo, com base nessa metodologia, conduziremos a análise a partir de descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas, para ajudar a (re)interpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Desse modo, compreendemos que os conceitos-chave são o caminho a partir do qual conseguimos desvelar inteligibilidades (Moita Lopes, 2006) para a questão linguística em pauta, já que o documento não é algo estático, posto que os dados “falam” e suscitam um olhar mais atento e sensível acerca das pistas linguísticas manifestadas na tessitura do documento em questão. Isso será mostrado na seção subsequente na qual apresentamos a discussão dos dados.

## Oralidade na BNCC de Ensino Médio: (des)montagem teórica

Um fato que pode ser facilmente verificado na BNCC é que há poucas definições apresentadas. Assim, em termos de transposição didática, vemos que temos um documento com um elevado grau de despersonalização e dessincretização, posto que os conceitos não são facilmente recuperáveis. Nessa direção, o mapeamento destes torna-se essencial tanto para a compreensão da didatização dos objetos de conhecimento apresentada no currículo em tela, quanto para que o professor possa transformar as habilidades em atividades e tarefas didáticas, pois a forma com que o aparato terminológico-conceitual se apresenta revela os torneios didáticos, os escamoteamentos e as assunções de que o documento se apropria ao mobilizar saberes e transformá-los em conteúdos de ensino, como no caso da oralidade.

Chama atenção que na parte de ensino médio da BNCC, aqui analisada, não há uma definição de oralidade, tampouco dos outros eixos de ensino, estando tais definições na parte referente ao ensino fundamental. Com isso, supomos que, para o documento, o leitor que for ter acesso à parte da BNCC<sup>3</sup> de EM deverá ter lido a do Ensino Fundamental, posto que lá está a descrição dos eixos a serem abordados. Desse modo, esta análise se apropria da definição do eixo Oralidade que aparece na etapa de EF do documento referido, bem como de seus constituintes para analisar o conceito indiciado.

No documento, temos a seguinte definição:

O Eixo da Oralidade **compreende** as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face,

---

3. Isto ocorre porque a BNCC é um documento só que, para efeito didático, é separado em duas partes (Ensino Fundamental e Médio). Por isso, é preciso que, ao olhar a do Ensino Médio, retome-se, naturalmente, a do Ensino Fundamental. As concepções/definições dos eixos da língua de uma parte do documento também valem para a outra.

como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog de game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 78-79, *grifos nossos*).

Neste trecho, podemos perceber a forma com que a oralidade foi abordada. Primeiro, vale a pena destacar que a natureza do verbo não é explicativa: não temos uma estrutura sintática com o verbo *ser* ou *consistir*, por exemplo. Ao invés disso, temos um mecanismo de equivalência, correspondência semântica (O eixo da oralidade **compreende** as práticas de linguagem), apoiada numa exemplificação (**como** aula dialogada, webconferência). Isso nos permite inferir que não há uma definição de oralidade de natureza explicativa, mas sim a partir de um princípio de correspondência (A = B), que aponta, inclusive, para um número significativo de gêneros.

Nesse sentido, a oralidade seria as práticas de linguagem orais, as quais, no trecho em destaque, também são equivalentes aos gêneros textuais/discursivos associados a essa modalidade da língua. Podemos considerar isto como um artifício de dessincretização quanto à construção do texto da BNCC: não formula os conceitos explicitamente, ao mesmo tempo em que exemplifica aquilo a que se refere para que o leitor preencha o conceito a partir dos seus conhecimentos prévios.

Ainda segundo a BNCC de EF, o tratamento com as práticas orais deve levar em consideração cinco critérios: condições de produção dos textos orais; compreensão dos textos orais; produção de textos

orais; efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos e multissemióticos e relação entre fala e escrita. Vejamos, abaixo, cada um dos critérios abordados pelo documento.

Figura 1 - Condições de produção dos textos orais

<p>Consideração e reflexão sobre as <b>condições de produção dos textos orais</b> que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose.</li><li>• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</li></ul>
---	--

Fonte: Brasil, 2018, p. 7

A assunção dessas dimensões, no trato com a oralidade, se torna importante, uma vez que aponta para caminhos teórico-metodológicos, ao sugerir aspectos essenciais e objetivos didáticos ao professor, colaborando com o planejamento de atividades de ensino cujo foco seja o desenvolvimento de habilidades da linguagem oral. A primeira dimensão, como atesta a imagem acima, apresenta o critério de **condições de produção de textos orais** em diferentes mídias e campos de atuação humana, que aponta para a necessidade de atentar para o fato de que as atividades de fala não devem estar restritas a contextos informais, mas fundamentalmente em contextos formais de uso, posto que as situações informais não dão conta do ensino de oralidade, nem da sua complexidade enquanto prática de linguagem situada e dinâmica.

Nessa direção, quanto às condições de produção textual oral, sabe-se que “estudar o texto oral de maneira contextualizada, observando sua organização e complexidade, constitui uma forma de levar o aluno a ter consciência dos traços da oralidade” (Crescitelli; Reis, 2014, p. 34). Assim sendo, é preciso levar em consideração o

contexto interacional, que deve conduzir o aluno para que seja um usuário competente da língua e que possa atuar de maneira dialógica nas mais variadas situações ou esferas de uso, sobretudo para o exercício da cidadania.

Outra questão que se apresenta, conforme podemos ver no trecho acima, diz respeito ao fato de que se devem considerar, na análise do contexto de produção de textos orais, também a multimodalidade e multissemiótica, práticas de linguagem nas quais se deve observar como essa combinação linguístico-semiótica potencializa a produção de sentidos. Além disso, ainda nesta dimensão a BNCC expõe a importância de se refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, cujos efeitos de sentido devem ser considerados. Já o segundo e o terceiro tópicos trazidos pela BNCC, **compreensão e produção de gêneros orais**, são extremamente relevantes ao passo que as atividades de produção e escuta buscam ampliar os conhecimentos da linguagem oral, conforme podemos ver abaixo:

Figura 2 - Compreensão oral

Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</li></ul>
-----------------------------	--

Fonte: Brasil, 2018, p. 79

Figura 3 - Produção oral

Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</li></ul>
--------------------------	--

Fonte: Brasil, 2018, p. 79



Conforme se apresenta na imagem acima, na compreensão dos textos orais, buscam-se as estratégias discursivas, recursos linguísticos, multissemióticos, paralinguísticos e cinésicos. Já na produção, o documento elenca as fases planejamento, produção, redesign e avaliação, a serem realizadas em contextos interacionais específicos. Com isso, podemos inferir que tais dimensões visam “o desenvolvimento de capacidades de uso da língua para atender a diferentes finalidades” (Leal; Gois, 2012, p. 20). A partir disso, deve-se haver um trabalho sistemático abordando esses aspectos que possibilite aos alunos um contato crítico-reflexivo com a modalidade oral da língua, como em relação ao respeito à fala do outro, monitoramento do tempo de fala, escuta atenta, variação do nível de formalidade, planejamento e avaliação de discursos/textos orais.

A seguir, vejamos a quarta dimensão trazida pela BNCC:

Figura 4 - Recursos linguísticos e multissemióticos

Compreensão dos <b>efeitos de sentidos</b> provocados pelos usos de <b>recursos linguísticos e multissemióticos</b> em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
---	--

Fonte: Brasil, 2018, p. 79

**Os efeitos de sentido produzidos por recursos linguísticos e multissemióticos** é, sem dúvida, algo que ganha bastante destaque no documento, seja em relação ao nosso objeto oralidade, em cujas dimensões anteriores já foram sinalizadas menções à mobilização de tais recursos, seja em relação aos outros eixos de ensino, os quais também são atravessados pela análise linguístico-semiótica. Com isso, vemos uma abordagem que caminha para a análise das formas de composição dos textos orais, progressão temática, clareza na articulação, variedade linguística etc. Além disso, chama atenção para os efeitos decorrentes

que a escolha de volume, timbre, intensidade, gestualidade, dentre outros, podem ocasionar na construção de sentidos do texto oral.

Assim sendo, vemos que a análise/cominação de recursos pode ser um fator que solicite ao aluno uma atenção maior à compreensão das alterações de sentido motivadas pelos letramentos multissemióticos. A esse respeito, o documento chama atenção para o fato de que, na escola, os jovens devem ter contato e refletir sobre as mais variadas linguagens que envolvam

[...] o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas **diferentes semioses** – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), **verbais (oral** ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica (Brasil, 2018, p. 486, *grifos nossos*).

Com isso, vemos que a oralidade, tomada a partir do lugar de semiose, parece ser um campo fértil em torno do qual outras semioses também podem aglutinar-se. Desse modo, o documento demonstra visível interesse em conciliar essas linguagens de naturezas variadas e que, por suas especificidades, tornam as práticas de linguagem mais complexas e supõem a mobilização de habilidades para o desenvolvimento de competências cujos processos de significação são cada vez mais inesperados, como a competência 07 da área de linguagens, que focaliza a mobilização de práticas de linguagem do universo digital, que é híbrido e multissemiótico.

A quinta dimensão, **relações entre fala e escrita**, refere-se ao intercâmbio que essas modalidades possuem e como se articulam, com suas semelhanças e particularidades, aos aspectos composicionais, linguísticos e sociodiscursivos, como podemos observar abaixo:

Figura 5 - Relações entre fala e escrita

Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</li><li>• Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.</li><li>• Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.</li></ul>
------------------------------	--

Fonte: Brasil, 2018, p. 80

Com isso, o documento chama atenção para a necessária reflexão acerca das variedades linguísticas e suas adequações aos contextos de uso. Todavia, é curioso destacar que a assunção do aspecto *oralização do texto escrito* esteja afixado nessa quinta dimensão. Isso ocorre porque, a nosso ver, tal aspecto estaria mais vinculado às relações entre leitura e oralidade, visto que supõe “tanto o desenvolvimento da fluência de leitura, quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral” (Leal; Gois, 2012, p. 17). Desse modo, consideramos a oralização do texto escrito como uma intersecção entre os eixos de leitura e oralidade, mais do que propriamente entre fala e escrita.

Não obstante, reconhecemos que os objetos de ensino são recursivos e estão a serviço uns dos outros, dado que são práticas de linguagem que são passíveis de serem combinadas e, portanto, resignificadas. Do conjunto de dimensões supracitado, podem-se estabelecer critérios para a organização das habilidades sobre oralidade, que vão levar em consideração a série escolar e os campos de atuação conforme os contextos de uso e de reflexão linguístico-discursivos.

## Considerações finais

A investigação ora descrita teve como foco o estudo da transposição didática da oralidade quanto à sua reconfiguração teórica na BNCC de Ensino Médio, um documento prescritivo e com força de lei, implementado pelos estados e municípios ao elaborarem seus currículos. Desse modo, o foco desta pesquisa foi trazer contribuições ao professor, leitor-alvo do documento e o real implicado no processo de didatização dos objetos de ensino, para que um currículo dessa natureza possa ser objeto de ressignificação nas mãos e na prática do docente.

Quanto ao nosso objetivo de pesquisa, acerca da filiação teórica do nosso objeto, a análise da natureza dos verbetes revela um documento muito dessincretizado teoricamente, o que pode ser ratificado pela ausência de referências bibliográficas ao final do documento, assim como no corpo do texto. Na BNCC, a definição de oralidade não se fundamenta em um conceito explícito de natureza explicativa, mas sim por meio de um movimento de classificação ou enquadramento conceitual feito a partir de relações sinonímicas, isto é, não temos definições em si, mas um efeito de equivalência/correspondência deste eixo aos gêneros textuais/discursivos a ele relacionados, fazendo com que o leitor preencha os conceitos a partir dos seus conhecimentos prévios.

Decorre deste levantamento outro fator singular com relação aos dados: a perspectiva da multimodalidade ou multissemiose tem um espaço privilegiado no documento. A emergência dessas práticas, na BNCC, parece relativizar, de fato, a polarização entre oralidade e escrita, o que seria um aspecto positivo, se tomarmos como ponto de partida o paradigma da complexidade, para o qual os objetos de ensino são recursivos, ao passo que se retroalimentam e estão fortemente amalgamados.

Não obstante os recursos e práticas multissemióticas consigam potencializar os efeitos de sentido, sendo altamente importantes na era digital, as especificidades do ensino de oralidade não podem ser negligenciadas, de modo que a oralidade não se fixe como um objeto de ensino secundário em meio às multissemioses. Diante disso, o documento nos encaminha a pensar no complexo, pois a nível de transposição didática temos um documento cujos conceitos estão altamente dessincronizados.

Além disso, o texto oficial, quanto ao aparato teórico, parece se apresentar como um instrumento de transposição didática complexo à prática do professor, já que, como observamos em relação à oralidade, temos conceitos apresentados não explicativos, os quais mobilizam saberes de várias ordens e que possuem naturezas variadas, o que pode ser um complicador da leitura desse documento cujas teorias com as quais foi elaborado não são facilmente recuperáveis. Isso pode apontar para caminhos didáticos ambíguos para a implementação do documento e, no caso do nosso objeto oralidade, configurar uma sistematização de seu ensino pouco clara e desproporcional face aos outros objetos.

## Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei 9.394/1996 (Lei ordinária) 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument). Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra

CHEVALLARD, Y. et al. *Estudar matemáticas – O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de educação, ciências e matemática*, v.3, n.2, mai/ago, 2013.

CRAVEIRO, C. B.; DIAS, R. E. Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. (orgs). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral na sala de aula. In.: \_\_\_\_\_ ELIAS, Vanda Maria. (Org.) *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: *Enciclopédia Einaudi* v.1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, R. S. *Currículo, campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Pontes, 2012.

MARCHUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.22, n. 37, p.7-32, 1999.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

NASCIMENTO, A. N.; LINO DE ARAÚJO, D. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba: (des)continuidades conceituais do eixo oralidade no ensino fundamental. *Revista ENTRELETRAS* (Araguaína), v. 14, n. 1, jan./abr. 2023.

PAIS, L. C. *Didática da matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. [Tradução de: Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani]. *Fórum Linguístico*, 5 (2): 83-116, Florianópolis, jul. dez., 2008.

SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. Perspectivas de investigação em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

# Tessitura de memórias e narrativas de rendeiras do Cariri Paraibano na Educação Básica

Rafael de Farias Ferreira  
Linduarte Pereira Rodrigues

## Introdução

**R**efletir sobre a escola contemporânea e suas atividades educativas, de forma a ir além do que está aparente, não é uma tarefa fácil, considerando que as várias causalidades, encontradas ao longo do percurso investigativo, podem ocultar fatores determinantes que influenciam as relações estabelecidas durante o processo de escolarização.

Nesta perspectiva, a nossa pesquisa abrange um universo de investigação composto por cinco escolas da rede municipal de educação e cinco associações comunitárias da região do Cariri Paraibano. Estas instituições estão localizadas no território que fomentou o Arranjo Produtivo Local da Renda Renascença, encadeado por centenas de mulheres que estão organizadas em associações comunitárias e que produzem a renda renascença para complementar (ou mesmo sustentar) a orçamento familiar.

Além da promoção de um ensino pautado nos estudos do letramento, a nossa pesquisa buscou compreender o porquê destas escolas omitirem as experiências das mulheres rendeiras nas práticas educativas. O estudo etnográfico, que permitiu a prática da observa-



ção, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental, foi de relevância para compreender os contextos sociais que envolvem as relações escolares e as histórias de vida das rendeiras.

Para entender o universo pesquisado – a escola e seus atores; associações e mulheres renderias – o trabalho foi organizado em três partes. A primeira parte reflete acerca da escola, utilizando os conceitos de ideologia de Althusser (1983) e o conceito de reprodução social de Bourdieu e Passeron (2013). A segunda parte evidencia, por meio de Matos (2007), Campos (2009) e Lopes (2007), uma discussão acerca das relações de gênero na escola. A última parte discute a possibilidade da construção de um currículo que leve em consideração uma perspectiva de letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017b), que promova uma educação equitativa de valorização da cultura local e do hibridismo cultural.

As análises proferidas no decorrer do texto se baseiam também nas contribuições advindas de um projeto didático que buscou provocar nos atores escolares um olhar relativizador sobre as rendeiras e sobre os conhecimentos produzidos por elas. Assim sendo, a pesquisa-ação gerou, através da ação pedagógica, um conjunto de aprendizagens que só se tornou possível a partir do diálogo estabelecido entre a cultura das humanidades e a cultura científica. Uma ação pedagógica que instituiu um ensino voltado para o reconhecimento dos valores, das crenças e das tradições dos sujeitos locais.

## Escola: aparelho ideológico ou reprodutivo?

Mesmo a sociedade passando por uma série de transformações de ordem econômica, social, política e cultural, que expressam novas dinâmicas estruturais, a escola ainda atua ideologicamente de forma discriminatória: direcionando as pessoas das classes subordinadas

à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar (Althusser, 1983).

Os teóricos pós-estruturalistas podem argumentar que esta crítica inspirada nos escritos de Althusser (1983) está ultrapassada. No entanto, observamos nas práticas educativas de algumas escolas do Cariri Paraibano que esta diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que agem de forma sutil e dificultam a ascensão dos que estão à margem da sociedade.

A manutenção dessas relações permite garantir o *status quo* das famílias interioranas que representam as elites municipais. Os mecanismos que mediam essas relações levam os sujeitos a aceitarem as estruturas sociais já estabelecidas. No entanto, é importante ressaltar que na contemporaneidade essas demarcações não são precisas. Atualmente, há uma transitoriedade nas relações de classe, o que dificulta a garantia do *status quo*, principalmente se pensarmos nos grandes centros urbanos, onde as relações sociais são mais complexas.

Mas há uma questão que nos inquieta: no contexto das relações de base tradicional, a escola, através de seus processos educativos, transmite crenças que nos fazem enxergar os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis? Nas análises de Bourdieu e Passeron (2013), o funcionamento da escola e da cultura está marcado pela eficácia real do esforço simbólico das relações de força, ou seja, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural.

As práticas sociais, exteriorizadas e atualizadas pelas linguagens (orais, escritas e multimodais), reproduzem o universo cultural dos indivíduos, grupos e classes sociais, expressando ideologias, sensações, preconceitos etc. (Rodrigues, 2017a). Estas práticas sociais representam as instituições e os lugares ocupados pelos agentes que se reconhecem mutuamente por um código comum no jogo de interesses de grupos e dos diversos tipos de capital: econômico, cultu-

ral, social e simbólico (Freitas, 2012; Rodrigues, 2017a). E seguindo essa esteira de raciocínio, por meio das ações pedagógicas, a escola reproduz a cultura dominante: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar etc. Na medida em que essa cultura tem valor, em termos sociais, a escola vale alguma coisa, isto é, ela faz com que as pessoas (símbolos do possuir) obtenham vantagens materiais, e conseqüentemente simbólicas; porque a escola se constitui capital cultural.

Nogueira e Nogueira (2009, p. 71), explicam que a escola, para Bourdieu, “é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes”. Nesta perspectiva, “a escola e a educação não atuam pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas ao contrário por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão” (Tadeu, 2011, p.35).

O currículo da escola está baseado na cultura dominante que é transmitida por meio do código cultural. As crianças que fazem parte da classe dominante, e que estiveram imersas durante toda a sua infância nas relações constituídas por este código, podem facilmente compreendê-lo no processo de escolarização. Entretanto, as demais crianças, por não terem contato com este código, possuem dificuldades de absorvê-lo, o que torna o seu capital cultural baixo ou nulo (Tadeu, 2011). Conseqüentemente, como demonstra Rodrigues (2009), ambos (a pessoa e o seu saber cultural) são mutuamente desvalorizados.

Uma forma de romper com esta reprodução é possibilitar para todas as crianças uma educação que permita ter – na escola – a mesma imersão duradoura promovida pela cultura dominante; mas a partir da valorização dos saberes locais, familiares; e isso começa pelo entendimento (e a adoção) de um processo de letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017b). Uma perspectiva de letramento que

permite ampliar as discussões em torno do ensino de língua(gens), e pensar o ambiente de sala de aula como um espaço favorável para a promoção do diálogo com as culturas e a formação de “leitores sociais culturalmente preparados para as diversas situações de interação entre os sujeitos, indivíduos habilitados para ler num espaço que está além dos muros da escola” (Rodrigues, 2017b, p. 54).

Ao considerar as relações de poder travadas no campo escolar, precisamos ter a consciência de que o entrecruzamento das diversas culturas é inevitável, e que a cultural escolar é socialmente legitimada. Entretanto, precisamos pensar numa escola que dificilmente deixará de ser um espaço ideológico e reprodutivo, mas que permita ser também um espaço de arena, no qual as diversas culturas entram em disputa, promovendo um hibridismo cultural que valorize as diferenças (Rodrigues, 2017a).

Transformar a escola em um campo de disputa que estabeleça condições equitativas entre os diversos agentes sociais é o principal desafio das instituições educacionais caririzeiras, principalmente quando deslocamos a problemática do âmbito das desigualdades de classe para a desigualdade de gênero. No tópico seguinte, discorreremos acerca deste dado de nossa pesquisa.

## Gênero e escola: a negação da experiência feminina nas práticas educativas

A abordagem de gênero e da mulher localiza-se no quadro de transformações pelo qual vem passando a História. Matos (2007) afirma que, apesar de longínquos, os antecedentes das lutas femininas foram, de fato, os anos que compreendem a década de 1970. Foi neste contexto que suas reivindicações entraram em pauta:

[...] as mulheres entraram em cena e se tornaram visíveis na sociedade e na academia, onde os estudos sobre a mulher se encontravam marginalizados da maior parte da produção e da documentação oficial. Isso instigou os interessados na reconstrução das experiências, vidas e expectativas das mulheres nas sociedades passadas, descobrindo-as como objeto de estudo (Matos, 2007, p. 279).

A escola, enquanto instituição social educativa, historicamente tem negado o devido espaço as experiências femininas nos processos educacionais. Mesmo com a sua visibilidade adquirida na década de 70, percebe-se que a escola não incorporou a pluralidade de possibilidades de olhares sobre o passado e o presente da mulher e das relações de gênero. As políticas educacionais só vieram incorporar as questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, em seus documentos oficiais, no final da década de 1990, nos cadernos de Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo Ministério da Educação em 1998.

Algumas ações com vistas à promoção da equidade de gênero, e ao enfretamento do sexismo e da homofobia, encontraram respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004), e no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), gestados a partir das lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Henriques *et al.* 2007).

Apesar dos esforços dos movimentos sociais e das recomendações oficiais em promover uma educação que reconheça as diferenças, capaz de superar os preconceitos, poucas são as iniciativas no âmbito escolar que estimulem um currículo plural e democrático. O

que se vê nas escolas são perspectivas conservadoras de educação sexual: discursos e práticas voltados para conter ameaças à família e ataque a normalidade heterossexual (Louro, 1999). Esse contexto mostra que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado, o que nos leva a pensar a escola e sua responsabilidade pela constituição da relação de gênero.

Segundo Campos (2009, p. 27), “a concepção de gênero como construção social contempla o caráter relacional do feminino e do masculino porque leva em consideração o outro no sentido de compreender que nenhuma identidade é absoluta”. Mas nas escolas o currículo vivenciado reflete e reproduz os estereótipos e os preconceitos de gênero, pois além de omitir a história das mulheres, inviabilizando uma história social capaz de operar a relação entre conhecimento e gênero, sutilmente, inferioriza alunas e alunos por meio das práticas educativas.

Nas aulas de Educação Física, por exemplo, o aluno gordo ou é goleiro ou fica no banco. E de modo geral, na escola, os alunos que fazem a tarefa de casa vão para o intervalo, os demais são punidos, vão para o castigo; meninos que buscam a companhia das meninas são, aos olhos dos professores, “sensíveis”, e aos olhos dos outros alunos, “maricas”; meninas que apresentam atitudes “ativas”, ou que interagem com os meninos, não são “Marias”, são “Joãozinhos”. Na escola, grande espelho da sociedade patriarcal, o que foge da “normalidade”, rapidamente é rotulado e estigmatizado.

As vivências dessas práticas são corriqueiras em muitos ambientes educativos, que continuam exercendo a ação distintiva, que incumbe de separar/dividir os sujeitos através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (Louro, 1997). O nosso estudo adentrar esse cenário com o estímulo de buscar uma forma de superar esta perigosa deficiência social, considerando que

a escola produz e reproduz as discriminações de gênero. Para tanto, propõe incluir nas práticas educativas experiências de mulheres rendeiras do Cariri Paraibano (mães, tias, avós, irmãs etc.) seus saberes e fazeres.

Entre os vários motivos dessa inclusão cultural das famílias locais em âmbito escolar, elencamos dois: i) para inserir os discursos de equidade e valorização das diferenças é preciso fazer isso de forma gradativa e cautelosa, para que os discursos de intolerância não se fortaleçam em meio às práticas de letramento familiar que devem dialogar com a escolar; ii) saberes e fazeres locais, capital simbólico, tesouro armazenado, por falta de evidência social, são valores que permanecem à mercê dos atravessadores que exploram as mulheres rendeiras do Cariri Paraibano de forma perversa, haja vista que há uma atenção única e demasiada aos signos inerentes ao capitalismo. No tópico seguinte, discorreremos acerca da historicidade e da cultura da renda renascença.

## Traçando os contornos que dão formas ao desenho

Historicamente, a renda renascença pode ser muito antiga, caso consideremos como exemplo algumas espécies de tramas de fios produzidos ainda no período neolítico. Porém, na forma de sua configuração atual, a renda renascença, artesanato têxtil, é relativamente recente, tendo em vista que a História aponta indícios de seu surgimento entre os séculos XV e XVI, com Flandres e Itália reivindicando sua paternidade. Posteriormente, a Itália, na ilha de Burano, em Veneza, conseguiu patentear o fazer da renda renascença como símbolo artesanal italiano (Nóbrega, 2005).

A arte da renascença foi trazida para o Brasil por freiras europeias que vieram para o convento de Santa Teresa, em Olinda, Pernambuco (Ferreira, 2010). Silva (2013), ao reconstituir a formação da elite

social de Pesqueira-PE, levanta detalhes históricos que evidenciam a introdução da renda renascença naquele município pernambucano, por volta de 1934, a partir da visita de Maria Pastora a sua mãe, que estava convalescendo. Segundo o autor:

Maria Pastora estava vivendo naquele período no Colégio Santa Tereza em Olinda [...]. Na ocasião em que veio à Vila de Poção em visita à sua mãe, trouxe consigo algumas encomendas de rendas para tecer, percebendo que o tempo estipulado para a realização do trabalho estava se esgotando, pediu auxílio à sua amiga Elza Medeiros, para lhe ajudar na feitura das rendas (Silva, 2013, p. 35).

A história de como a renda saiu do enclausuro do convento para o domínio de mulheres da região de Pesqueira e Poção está entrelaçada com a história de como a renda chegou às terras caririzeiras. A proximidade entre os municípios e a circulação dos paraibanos nas feiras populares pernambucanas foram elementos relevantes para este processo.

Na Paraíba, a renda chegou em meados dos anos 1950, pelas mãos de algumas mulheres que residiam nos municípios paraibano de Camalaú, São João do Tigre, São Sebastião do Umbuzeiro e Zabelê, os quais eram todos distritos do grande município de Monteiro – PB. Nóbrega (2005) vincula a expansão do fazer da renda renascença ao fenômeno da seca, destacando em seu texto a grande seca que ocorreu no Cariri entre os anos de 1927 e 1933. Ele explica que, nesse período, geraram-se movimentos migratórios que aumentaram significativamente o êxodo rural.

As primeiras rendeiras paraibanas foram: Maria José de Lima e Josefa (1925); Maria dos Anjos Jatobá (1932); e Quitéria Inácia Ferreira (1930-1993). Estas mulheres se tornariam as primeiras mestras do ofício. Josefa disseminaria a arte da renda renascença em Cama-



laú, Maria dos Anjos em São João do Tigre e Quitéria nas terras de Zabelê. Elas promoveram a circularidade deste fazer artesanal que se tornou tão importante para as mulheres da região. Foi a partir delas que se alicerçou a estrutura que deu formação ao território das mulheres rendeiras do Cariri Paraibano (Nóbrega, 2005).

### *Alinhando saberes e tecendo histórias*

O processo histórico que permitiu a difusão da renda renascença no Cariri Paraibano está carregado de esquemas culturais (Burke, 2005) que, ao longo do tempo, materializaram-se na diversidade de riscos, nas variedades de pontos e na formação de gerações. A manutenção dos atos simbólicos faz da renda renascença expressões dos gestos e dos saberes que são próprios das rendeiras.

A primeira etapa é a criação do risco. As rendeiras fazem uso do papel manteiga para desenvolver os desenhos que darão a base para o alinhavo, e assim a configuração da peça. Elas iniciam os primeiros traços do desenho utilizando o lápis grafite. A régua e a borracha são suportes para o desenvolvimento desta etapa. Após terem concluído a composição gráfica da peça e corrigido eventuais falhas, o desenho é coberto com a caneta hidrográfica e, assim, finalizado (Figura 1).

Figura 1: Risco finalizado



Fonte: César Moura, dezembro de 2015

A segunda etapa é o alinhar. Esse momento é considerado muito importante pelas rendeiras. O alinhavo precisa ser feito de modo que o lacê fique firme nos contornos gráficos desenvolvidos no risco (Figura 2).

Figura 2. Risco de renda renascença alinhavado



Fonte: César Moura, dezembro de 2015

A terceira etapa é o tecer, momento em que as rendeiras confeccionam com a linha as tramas que formam a peça de renda renascença. “O tecimento se faz por meio de pontos que interligam os vários lacês que encobrem o risco, preenchendo os espaços vazios entre eles” (Nóbrega, 2005, p. 149). No processo de produção, cada ponto é distinto entre si e cada um recebe nome particular (Figuras 3 a 5).

Figura 3: Ponto abacaxi

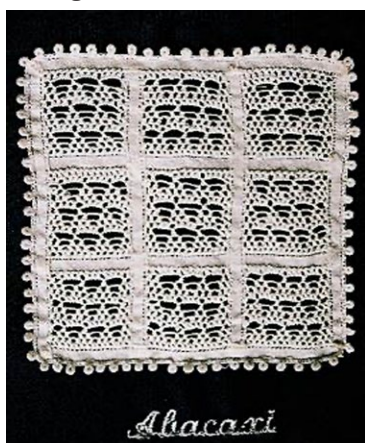


Figura 4: Ponto aranha tecida



Figura 5: Ponto vassourinha



Fonte: Mano de Carvalho, junho de 2005

A quarta etapa é o acabamento. Depois de tecida, a renda é retirada do papel. Tanto o papel fino com o risco quanto o papel grosso são reutilizados pelas rendeiras. O acabamento serve para arrematar alguns pontos que não ficaram bem presos ao lacê. Essa etapa também se configura em unir pedaços de uma peça de renda renascença. É comum entre as rendeiras a divisão de vários pedaços de uma única peça, principalmente se ela for grande como, por exemplo, a toalha de mesa repartida em 12 pedaços (Figura 6).

Figura 6: Acabamento de uma toalha de mesa



Fonte: Catálogo Renascença Paraíba, 2008

Atualmente, nota-se que os riscos sofreram alterações relevantes na produção de seus desenhos. Essas transformações foram ocasionadas pelas interações ocorridas, entre os anos de 2007 e 2009, com *designs* e estilistas de grifes.

A grife Cavaleira, por exemplo, foi decisiva para esse processo de inovação tecnológica da renda renascença. A primeira coleção encomendada às rendeiras, das cinco associações, foi baseada em obras de arte visuais. A maioria das obras utilizadas como referência era composta ora por mulheres vestidas ora nuas. A rendeira desenhista, Fátima Suelene, negou-se, no primeiro momento, a transformar representações artísticas em renda renascença, mas, em seguida, ela foi convencida pela estilista.

As indumentárias que foram expostas no desfile de 2006 do São Paulo Fashion Week, no Museu do Ipiranga (Figura 7), receberam



Figura 7: Vestidos de renda renascença



Fonte: Acervo da Grife Cavallera

boas críticas dos especialistas de moda, o que gerou mais duas participações da renda paraibana nas passarelas.

A dinâmica histórica cultural, estabelecida por esse grupo de mulheres, concretiza-se na vida cotidiana. Berger e Luckmann (1998, p. 35) afirmam que “a vida cotidiana se apresenta como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”.

Nesse contexto, pensar na vida cotidiana das rendeiras é uma ação que enseja compor, através de suas práticas comuns, “uma maneira de pensar investida numa maneira de agir” (Certeau, 1994, p. 42); lembrando que “a realidade da vida cotidiana aparece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos” (Berger; Luckmann, 1998, p. 38), antes mesmo de o sujeito entrar em cena. Segundo Rodrigues (2018, p. 222), estes são objetos de uma memória afetiva tanto coletiva quanto individual, que religam tempos e sujeitos, e que permitem uma leitura do “memorial da vida humana”, isto é, de “um conjunto de lugares de me-

mória”, que são “responsáveis pela significação do objeto de memória no universo sociocultural humano: o sujeito, o local e o tempo”.

Em decorrência disso, notamos que o conceito de memória se torna relevante neste processo de entender as práticas cotidianas, por estar atrelado a capacidade tanto de explicar quanto de compreender a história de vida das comunidades. A memória ganhou espaço importante nas pesquisas sociais, sendo que nos últimos anos ela constituiu um campo específico, “quase uma nova maneira de fazer história” (Rouso, 2006, p.94).

Desse modo, para o nosso estudo, destacamos o conceito de memória proposto por Rodrigues (2011, p. 140). Para o autor,

Constitui-se memória, os rastros deixados pelas práticas humanas, o que indica que nossos movimentos/performances falam e registram, na memória individual e do grupo social, o que julgamos ser importante para outrem, mesmo quando ele é o nosso próprio eu [...]. Atravessamos campinas, enfrentamos as intempéries do tempo, mas não largamos os [...] pequenos compêndios que enunciam o que vivemos e o que somos. Ao invés disso, ampliamos os registros das nossas façanhas, medos, dúvidas e construímos nossas memórias, obras fragmentadas que compõem uma obra maior, a história da sociedade.

Conforme o exposto por Rodrigues (2011), acreditamos que evidenciar a memória coletiva das mulheres rendeiras do Cariri Paraibano, como conteúdo escolar, expõe um currículo plural e uma prática pedagógica desafiadora, que busca contribuir com a hibridização dos saberes culturais e dos saberes escolares. É neste sentido que seguiremos no próximo tópico.

## Desafios e possibilidade de um currículo plural e democrático

No nosso universo de pesquisa, a escola, e especificamente os professores negam os conhecimentos locais no processo educativo porque se posicionam socialmente neutros frente ao processo de dominação de grupos socialmente marginalizados. Outrossim, há o entendimento de que muitos ascendem socialmente quando se tornam professores. No âmbito deste estudo, muitas professoras, quando crianças, fizeram renda renascença para ajudar no complemento do orçamento familiar, mas no exercício da prática docente, esquecem essa memória afetiva, ou mesmo a suplantam pela adoção cultural do hábito alheio (Rodrigues, 2017a).

Quando questionadas acerca do motivo de elas não trazerem suas experiências como rendeiras para sala de aula, uma das professoras colaboradoras respondeu: “os alunos estão na escola para almejar um futuro melhor e não para ter uma vida de pobreza e sofrimento”. Na fala da docente, percebemos a negação do valor advindo das experiências das rendeiras e a preservação dos processos de distinção, submissão e exploração. Não há oportunidades de emprego na região, as principais formas de trabalho são o serviço público, a agricultura, e o setor de serviços privados, o que se agrava pelo fato de que muitas pessoas não têm condições de migrarem para outras regiões. Isto é ainda mais grave, porque boa parte das jovens que participaram das oficinas-escola promovidas pelo SEBRAE e parceiros, durante os anos de 2000 a 2005, fazem renda renascença para gerar o sustento de seus filhos, sem ter os direitos trabalhistas garantidos.

Se a escola, lugar privilegiado para a aquisição de saberes sociais, não evidencia que este trabalho precisa ser valorizado, que a mulher rendeira é uma trabalhadora que deve ter seus direitos trabalhistas garantidos, não haverá mudanças nas relações de classe e de gênero,

o que permitirá a continuação da preservação do *status quo* e da reprodução que enquadra os indivíduos no processo da normatividade. E no Cariri, a normatividade ainda está arraigada por relações machistas e desiguais, as quais, as mulheres ainda são tidas como posse do homem, principalmente se pertencerem aos grupos com baixos níveis socioeconômicos. Nesse contexto, torna-se urgente provocar, nos atores escolares, um olhar relativizador sobre o “Outro” e sobre os conhecimentos produzidos por ele.

Negar, nas práticas educativas, o conhecimento desenvolvido pelos grupos de pescadores, agricultores, vaqueiros, artesãos, rezadeiras, doceiras entre outros, é o mesmo que negar a identidade cultural dos alunos e alunas das escolas caririzeiras. Esses grupos se relacionam diretamente ou indiretamente com estes alunos, seja porque fazem parte do convívio familiar, ou porque consomem os produtos produzidos pela localidade, e que configuram objetos de uma memória afetiva da comunidade. Assim sendo, como sugere Rodrigues (2011, p. 105), nosso entendimento é o de que “é preciso, pois, religar os objetos de memória (homens e tempos) e fazer uma leitura desse memorial da vida humana, inserido num conjunto de lugares de memória”. E a escola (professores, alunos e familiares) pode ser um lugar privilegiado para o desenvolvimento desse processo de letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017b).

Para romper com o currículo no formato de grade, que enquadra os sujeitos dentro dos padrões da normalidade, isto é, da desigualdade, a escola precisa conectar-se com a realidade. E no que diz respeito às mulheres rendeiras, a escola sabe pouco de seus saberes, conhece apenas os seus fazeres (atividade profissional), e mesmo assim não valoriza a possibilidade de um reconhecimento local de tais mulheres que propicie a transformação do saber escolar. Neste contexto, para iniciar um trabalho com vista à superação das desigualdades e da democratização de oportunidades é preciso que os atores



escolares tenham respeito pela identidade cultural local. Perceber o Outro como elemento inerente do Eu, e nesta relação, a constituição do ser como Sujeito. Caso os docentes consigam desenvolver este espírito de alteridade, os conhecimentos locais se tornarão valiosos conhecimentos escolares que propiciarão práticas e eventos de letramento engajados com um processo de escolarização e aperfeiçoamento da práxis social pelo uso efetivo da linguagem e a valorização da cultura local (Rodrigues, 2016; 2017b).

Esse é um importante elemento para a promoção plural do currículo, tendo em vista que a ausência de um olhar relativizador, além de comprometer o trabalho, pode ampliar preconceitos e a discriminação de grupos já marginalizados. Mas, como a escola pode incluir as experiências das mulheres rendeiras nas atividades educativas? É preciso evidenciar a história de vida dessas mulheres e levar seus relatos para uma discussão em sala de aula. Não obstante, tais discussões não devem inicialmente permear a condição de submissão e de exploração na qual elas se encontram, mas valorizar seu ofício e a sua capacidade criativa de diversificar os pontos, de criar desenhos que transformam a renda renasçença em indumentárias singulares, de possuírem um saber artístico local, de trabalharem de forma coletiva, de buscarem garantir o bem-estar da família.

Feito o trabalho de reconhecimento e de valorização da importância das mulheres nas relações sociais, os professores precisam desenvolver nos alunos uma compreensão crítica do que seja política pública e desenvolvimento econômico local. Essa compreensão deverá oferecer subsídios teóricos e práticos. Já os relatos obtidos da observação reflexiva, em sala de aula, permitem-nos despertar para o entendimento de que as rendeiras se encontram dentro de uma lógica de mercado que precariza e terceiriza o processo de produção da renda renasçença.

Se os alunos passarem a não sentir vergonha das avós, mães, tias que trabalham em prol do sustento de suas famílias, percebendo que a atividade da renda renascença é relevante para a geração de renda, mas que a submissão e a exploração da mão-de-obra as marginalizam, eles poderão, gradativamente, mudar as relações de opressão dessas mulheres. Feito isto, valorizando os fazeres e os saberes locais, a escola finalmente promove um encontro com a realidade, demonstrando que ela não é injusta e desigual, mas passível de mudança, de valorização plural da localidade em que se insere institucionalmente.

É preciso ressaltar que outros componentes deverão integrar, de forma ontológica, os processos educativos para provocar o surgimento de novas dinâmicas sociais. A discussão da identidade, a valorização da diferença, a alteridade já mencionada, o valor cultural, as relações de poder, todos estes elementos são estruturantes na constituição de um currículo multicultural que seja capaz de promover a equidade de gênero.

Na sequência, apresentamos o projeto didático que figura como proposta de ensino e de transformação de uma realidade local, que com adequações pontuais permitirá que os docentes encontrem um caminho possível que torne os sujeitos locais visíveis nas práticas escolares.

### *O projeto didático e suas possibilidades de promover um conhecimento interdisciplinar*

Esta é a parte do texto em que se inter cruzam as reflexões desenvolvidas em nosso estudo, em prol de uma ação educativa capaz de promover a valorização dos saberes e fazeres das mulheres rendeiras do Cariri Paraibano por meio de práticas sistematizadas e orientadas para atender o multiculturalismo presente nas relações sociais.

A complexidade que envolveu as discussões anteriores também se faz presente na proposta educacional, em que se incorporam as pre-

missas da interdisciplinaridade como forma de gerar uma visão global do conhecimento. Com base na perspectiva dos estudos do letramento, o projeto didático propõe envolver conhecimentos escolares e não escolares (isto é, institucionalizados e não institucionalizados) a partir de diversos gêneros textuais, mídias e temáticas envolvidas.

Nesse contexto, o mecanismo escolhido para alcançar o objetivo proposto foi o projeto didático, “modalidade de organização do trabalho pedagógico que prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que pretendia” (Nery, 2007, p. 120). Além disso, essa forma de organização do trabalho pedagógico se sustenta em estratégias para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, socioculturais e históricas, podendo atuar de forma contextualizada e interdisciplinar.

Por termos experiências em sala de aula com turmas do Ensino Fundamental, e por termos interligado conteúdos com proposições objetivas de aprendizagem, direcionadas para os anos finais da primeira fase do Ensino Fundamental (4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano), optamos por desenvolver o projeto com os alunos matriculados no último ano do processo de escolarização desta fase (5<sup>o</sup> ano). Participaram das atividades escolares trinta e um (31) alunos: dezesseis (16) meninos e quinze (15) meninas.

## Descrição das etapas do projeto didático

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1ª Etapa	O professor iniciará o projeto dando ênfase ao lugar. O lugar enquanto produção das relações humanas, como também referência de construção da identidade. As canções de Luiz Gonzaga permitirão que os alunos percebam a ambiência em que eles vivem. O que facilitará a construção do conhecimento geopolítico e cultural do Cariri Paraibano e do município de São João do Tigre (campo da pesquisa).
2ª Etapa	O professor irá orientar os alunos a escolherem membros da família e/ou da sociedade, dando prioridade aos mais velhos, para escreverem uma biografia de afetividade e pertencimento do lugar, dando prioridade às rendeiras da família. A atenção do professor será redobrada para que ele não se esqueça de trabalhar os elementos estruturantes deste gênero textual com as crianças, fornecendo-lhes dados relativos à estrutura o gênero biografia, a linguagem composicional; dando exemplos etc., e atentando para os passos da produção escrita.
3ª Etapa	O próximo passo será identificar os sujeitos que têm suas relações de trabalho e práticas culturais omitidas nos processos escolares, considerando a reflexão inicial apresentada como problematização do momento. Sugerimos, a partir deste momento, elencar questões para a elaboração de um projeto de pesquisa em campo sobre o estabelecimento familiar: relações de trabalho e práticas culturais dos educandos e suas famílias etc.

4ª Etapa	O professor realizará a leitura e a discussão de gêneros textuais ficcionais ou do cotidiano, cujas personagens/atores sociais, principais ou secundárias, exerçam o ofício de tecelã/ão. Em seguida, discutirá os conceitos de história, sociedade, famílias, comunidades etc., que permitam aprofundar os conhecimentos de mundo dos alunos acerca da proposta principal do projeto didático. Desse modo, o professor apresentará a história das mulheres rendeiras do Cariri Paraibano e irá contextualizar a importância de evidenciar os saberes e fazeres das rendeiras, por meio de uma produção textual da tipologia narrativa. Os alunos serão motivados a construir seus textos através de suas memórias afetivas sobre o lugar e os agentes componentes, bem como a valorização de seus saberes e fazeres.
----------	---

### *Resultados e Discussões*

Iniciamos este tópico do nosso texto, expressando que foi surpreendente para os alunos participantes de nossa pesquisa: i) identificarem as atividades produtivas e as relações de trabalho desenvolvidas pelas famílias em seu estabelecimento; ii) (re)conhecerem a história que constituiu a cidade, os patrimônios culturais, como a renda renasçença; e iii) perceberem que essa produção artística apresenta um percurso histórico, que simboliza comportamentos sociais de grupos do passado.

Esse processo de identificar os símbolos históricos, que permanecem presentes na contemporaneidade através das novas relações, contribuiu para a construção de novas aprendizagens. No que diz respeito aos fatos históricos, os alunos: (i) identificaram aspectos da produção artística e cultural da localidade no passado e no presente; (ii) mapearam a localização espacial dos grupos de convívio atuais na localidade; (iii) identificaram as aproximações e os afastamentos entre as memórias compartilhadas por membros de diferentes gru-

pos de convívio sobre a história local; (iv) articularam as formas de organização do espaço e as práticas sociais dos grupos de convívio atuais e do passado, com sua situação de vida e trabalho; (v) identificaram dados governamentais sobre a história da localidade (rua, bairro e/ou município): origem do nome, data de criação, localização geográfica, produção econômica, população etc.; (vi) identificaram os grupos de convívio e as instituições relacionadas à criação, utilização e manutenção dos patrimônios culturais da localidade; (vii) identificaram e diferenciaram patrimônios culturais (materiais e imateriais) da localidade (Brasil, 2012).

Essas aprendizagens ocorreram concomitantemente com o reconhecimento das rendeiras como sujeitos históricos e fazedores de bens simbólicos de valorização cultural e estética, o que é e o que promove a renda renascença na região em estudo. Tão logo, evidenciamos a importância das mulheres no contexto local como forma de ampliar o entendimento de que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas (Hall, 2006).

Dessa forma, visibilizar as mulheres rendeiras nos sistemas culturais que cercam os alunos oportunizou, na dimensão sujeitos históricos, a construção de outras aprendizagens: (i) diferenciar as práticas sociais relacionadas ao âmbito da economia, da política e da cultura; (ii) identificar e expressar as características (individuais e coletivas) comuns e particulares aos membros dos grupos de convívio dos quais participa, atualmente e no passado; (iii) dialogar e formular uma reflexão a respeito das semelhanças e das diferenças identificadas entre os membros de outros grupos de convívio; (iv) identificar os diferentes tipos de trabalhos e de trabalhadores responsáveis pelo sustento dos grupos de convívio dos quais participa; (v) comparar as condições de existência (alimentação, moradia, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, educação e participação política) dos membros dos grupos de convívio existentes; (vi) selecionar

e utilizar registros pessoais e familiares para formular e expressar uma sequência narrativa a respeito da sua própria vida ou da vida das rendeiras (Brasil, 2012).

Os saberes e os fazeres advindos da região (e adquiridos com o projeto didático) permearam todas as ações promovidas ao longo do estudo aplicado ao ensino, colaborando no movimento de compreensão das “relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem” (Brasil, 1998, p.26). Nesse contexto, garantiu-se aos alunos acesso aos conhecimentos do mundo físico e natural, bem como às realidades sociocultural, política e histórica que dão sentido a formação do lugar. Desse modo, pudemos promover um processo de letramento escolar pautado numa perspectiva sociocultural e histórica (Rodrigues, 2017b), na qual a ação humana gera paisagens culturais impregnadas de significados. Paisagens geradas por transformações, gestação de novos sentidos, de novas percepções, isto é, histórias tecidas em arte renascença pelas mãos habilidosas e pelos sonhos de sobrevivência e superação de mulheres do Cariri Paraibano, que nos acompanharam em toda ação docente de aprimoramento de seus filhos, netos, sobrinhos..., alunos colaboradores desta pesquisa.

Com efeito, a interdisciplinaridade dos saberes de língua portuguesa, artes, ciências, história e geografia produziram multiletramentos ao longo da execução do projeto mediante um duplo deslocamento: “a descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo” (Hall, 2006, p.9). Isso se evidenciou quando os alunos, ao perceberem que em alguns estabelecimentos familiares são as mulheres rendeiras as responsáveis pela segurança alimentar das famílias e não o patriarca da casa, desestruturaram algumas relações que até então estavam fixas. Se antes a enxada, o facão, a foice, a espingarda, isto é, as ferramentas emblemáticas do

patriarcado compunham as paisagens dos cômodos das casas, com ênfase na figura paterna, simbolizando e demarcando o poder do homem nos estabelecimentos familiares; hoje, pelo menos para as crianças que participaram do nosso estudo, a agulha, o novelo de linha e o lacê também se tornaram símbolos de representação na estrutura familiar, sendo agora evidenciados como objetos de uma memória afetiva nas paisagens de dentro e de fora de casa, pois o que estava oculto foi visibilizado pelos alunos que vivenciaram os eventos de letramento promovidos pelo produto desta pesquisa.

A fala de um dos alunos, ao relatar que a almofada da mãe “era jogada no chão” e que agora ele a coloca “em cima de uma mesinha para ela não pegar poeira”, configura-se em um processo de reconhecimento de um valor cultural que a escola teima em ignorar (Rodrigues, 2016). Haja vista que a almofada utilizada para tecer o novelo de linha é um objeto que está presente no ambiente da casa dos alunos de escolas do Cariri Paraibano, mas que para eles não tinha nenhum significado. Notadamente, ao evidenciar, a partir dos processos formais de escolarização, que os objetos de memória (Rodrigues, 2018) estão marcados por uma produção histórica constituída em meio a ações provenientes do passado, que vigoram como experiências do presente, o nosso estudo permitiu que os alunos passassem a deslocar a compreensão do que é “ser rendeira”. Em suas produções escritas, eles elaboraram representações de valorização do ser rendeira, notando-as como sujeitos relevantes nos sistemas culturais que os rodeiam.

Desse modo, as últimas atividades do projeto se constituíram de forma significativa, em razão dos alunos terem apresentado uma postura mais dinâmica nas interações realizadas no decorrer das práticas educativas. A criação do roteiro de entrevista evidenciou uma produção oral capaz de tecer relações de ações de linguagem concretas mediadas por estruturas sequenciadas de texto. Os alunos



questionaram, sugeriram e argumentaram durante todo o processo de planejamento e preparação das entrevistas. Para o aprimoramento dos textos (e segurança da eloquência dos alunos), realizamos intervenções no processo de produção textual.

Após a entrevista, a partir das informações coletadas, o professor, junto com os alunos, criou os perfis bibliográficos das rendeiras entrevistadas. Para facilitar o processo de produção do texto, ele figurou como escriba da turma. Assim, todos os alunos tiveram a oportunidade de participar da atividade, mesmo aqueles que se apresentavam em níveis baixos de proficiência em escrita. Desse modo, o pesquisador favoreceu a participação de todos. O perfil biográfico das renderias foi construído a partir das entrevistas e estruturado durante a sistematização dos dados coletados.

Concluída a produção textual, os alunos realizaram a leitura de seus textos, que atenderam adequadamente ao uso de elementos formais da textualidade do gênero, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua portuguesa em um contexto no qual os textos de tradição oral são valorizados como manifestações culturais (Rodrigues, 2016). A autoformação dos alunos só foi possível porque eles foram instigados a entender o que acontece na vida cotidiana, “daquilo que é o dia a dia de sua vida das questões que acontecem no lugar em que eles vivem” (Callai, 2010. p.29). Dessa forma, a evidência das histórias, bem como dos saberes e fazeres das mulheres rendeiras, tornaram-se conhecimentos importantes para a formação emancipatória e identitária dos alunos do Cariri Paraibano.

## Considerações finais

Os discursos promovidos pelas escolas do Cariri Paraibano claramente estão a serviço da cultura dominante; mas essa é uma situação presente em todas as escolas do país. O problema das escolas caririzeiras é a presença muito tímida (quando não ausente) dos demais discursos de valorização dos signos/objetos da memória local, principalmente os da comunidade. A falta de conflito, ou seja, do entrecruzamento das diversas culturas, não ocasiona uma democratização das disputas que são travadas no ambiente escolar, o que estabelece relações de poder desiguais.

A omissão dos saberes locais nas práticas educativas poderia ser justificada pela má formação inicial e até mesmo continuada que os professores tiveram ao longo de suas carreiras. O currículo também poderia ser uma resposta, tendo em vista, que as escolas ainda estão presas a uma lógica organizacional, alicerçada nas teorias tradicionais de currículo. Os questionamentos elencados pelas teorias do letramento estão de fato ausentes das perspectivas curriculares, provocando um descompasso entre as escolas e as atuais dinâmicas sociais (Rodrigues, 2017b). O efeito dessa contradição é percebido na formação humana dos alunos. Entretanto, não podemos mais fincar os nossos pés numa justificativa de que a deficiência da formação de professores e a limitação curricular não são as respostas pela exclusão dos saberes e fazeres das mulheres rendeiras nas práticas escolares.

O caráter interdisciplinar empregado nas ações educativas propostas pelo nosso projeto didático teceu, no cotidiano escolar (campo de nossa pesquisa), fios e liames que não se limitaram ao espaço físico da escola. Eles se prolongaram para além, enredando os contextos vividos pelas mulheres que praticam diariamente o fazer da renda renascença no Cariri Paraibano. Assim sendo, tornar as

memórias e as narrativas das rendeiras a linha e a agulha do agir pedagógico, proposto pelo nosso estudo, oportunizou construções simbólicas e um processo de letramento sociocultural e histórico que envolveram o reconhecimento de novas percepções na formação identitária dos alunos.

Finalmente, evidenciamos que a descoberta de valores de uma tradição (do passado) no presente das ações, empreendidas por mulheres tecelãs e alunos familiares de uma escola do Cariri Paraibano, foi parte de um processo conflituoso e contestatório que deslocou perspectivas de identidade até então não essencialistas, porque permitiu identificar e focar no que realmente importa para a vida destes alunos e familiares, evitando-se meramente eliminar aquilo que para muitos seria considerado supérfluo.

## Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A Construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J-C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

- BURKE, P. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUTTONI, Marísia Margarida Santiago. *Geografia: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CAMPOS, K. P. B. *Relações de gênero no cotidiano escolar*. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2009.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FERREIRA, R. de F. *Projeto Pacto Novo Cariri: uma abordagem geográfica acerca das mulheres rendeiras no Cariri Paraibano*. Guarabira; UEPB, 2010. 41f. (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização)
- FREITAS, C. *A Prática em Bourdieu*. Revista Científica FacMais, Volume. I, Número I. Ano 2012.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HENRIQUES, R.; BRANDT, M. E. A.; JUNQUEIRA, R. D.; CHAMUSCA, A. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secretário de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.
- LOPES, A. C. *Currículo e epistemologia*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MATOS, M. I. História das Mulheres e Gênero: usos e perspectivas. In.: PISCITELLI, A.; MELO, Hi. P.; MALUF, S. W.; PUGA, V. L. (orgs.). *Olhares feministas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.
- NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da crian-*

ça de seis anos de idade. 2ed. Brasília: MEC, 2007. v.1, p. 109-135. (Acesso pelo Google Publicações MEC).

NÓBREGA, C. *Renda Renascença: uma memória de ofício paraibana*. João Pessoa: SEBRAE/PB, 2005.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: AMADO, J; FERREIRA, M. M. (Orgs.) *Usos e abusos da História Oral*. 8ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006.

RODRIGUES, L. P. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. In: *Revista Sociopoética*. Campina Grande-PB: ADUEP, 2009, ISSN 1980 7856 – Volume 1, Número 3, pp. 1-16.

RODRIGUES, L. P. *Vozes do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas*. João Pessoa: UFPB, 2011. 431f. (Tese de doutorado)

RODRIGUES, L. P. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. *Revista do GELNE*, v. 18, n. 2, p. 140-167, 2016.

RODRIGUES, L. P. Por uma linguística da prática. In: ATAÍDE, Cleber et al. (orgs.). *40 anos do GELNE: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura*. São Paulo: Blucher, 2017a. p. 69-90.

RODRIGUES, L. P. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. In: NORONHA, C. A.; SÁ JÚNIOR, L. A. *Escola, ensino e linguagens*. Natal: EDUFRN, 2017b, p. 51-77.

RODRIGUES, L. P. Memória e documento: o cordel monumento da cultura das vozes. In: ASSUNÇÃO, L.; MELLO, B. Á. A. (orgs.). *Paul Zumthor: memória das vozes*. São Paulo: Assimetria, 2018. p. 221-249.

SILVA, G. J. *Rendas que se tecem, vidas que se cruzam: Tramas e vivências das rendeiras de Renascença do Município de Pesqueira/PE (1934-1953)*. Recife: UFPE-CFCH, 2013.

TADEU, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# Ambiguidade sintática em manchetes de jornais: análise e desambiguação

Kaio Filipe Holanda Lopes  
Juscelino Francisco do Nascimento

## Introdução

O jornalismo brasileiro representa, ao menos para o senso comum, um “lugar” onde a língua tende a ser usada de maneira culta, o que não deixa de ser um fato. Entretanto, assim como em outras áreas que carregam esse estigma, os jornais também estão suscetíveis a escreverem manchetes ambíguas. A Língua Portuguesa, de maneira geral, apresenta uma série de mecanismos a serem abordados, nos quais estão inclusas as problemáticas referentes à comunicação, o que remonta aos problemas verificados em algumas manchetes de jornais. Estes, por sua vez, também estão incluídos nas questões referentes à comunicabilidade, pois se tratam de situações comunicativas reais e de uso social. Nesse caso, a problemática estudada, nessa pesquisa, é voltada para as condições de ambiguidade observadas em algumas manchetes de jornais, especificamente em situações em que há a presença de ambiguidade sintática.

Este estudo justificou-se por poder identificar a presença de ambiguidade e, ao compasso do desenvolvimento, desfazê-las, tendo em vista a necessidade de compreender essa temática, pois, além de

ser uma área pouco explorada academicamente, trata-se de um pilar semântico responsável, na maioria das vezes, por produzir (ou desfazer) o sentido de uma sentença ou oração. Nesse contexto, é possível constatar que os estudos de ambiguidade geralmente se restringem ao “básico”, fazendo parte somente da educação fundamental e de quem busca estudos linguísticos propriamente, como no caso de estudantes dos cursos de Letras. Nesse ínterim, emerge a carência de demonstrar que é um problema recorrente no meio jornalístico

Somado a esses fatores, a pesquisa também foi necessária para demonstrar que os jornais, os quais, em tese, deveriam demonstrar “domínio” da norma-padrão, podem cometer equívocos e gerar confusão para o público leitor. Assim, este trabalho pode auxiliar o leitor na compreensão, facilitar a identificação dessas manchetes já existentes e, possivelmente, alertá-los sobre a temática caso ocorram em situações futuras.

Diante desse panorama, a problematização foi definida pelo seguinte questionamento de pesquisa: como a ambiguidade, resultante da organização sintática das sentenças nas manchetes de jornais, compromete a informação? Objetivou-se, com isso, além de analisar a ambiguidade presente em manchetes de jornais, i) mostrar os tipos de ambiguidade; ii) identificar e apresentar a ambiguidade nas manchetes de jornais enfatizando, obviamente, o tipo de ambiguidade presente nas manchetes analisadas e, por último, iii) desambiguar as manchetes por meio da reorganização das sentenças. Para isso, as ferramentas presentes nos estudos de ambiguidade sintática foram usadas.

A pesquisa realizada se enquadra dentro dos estudos de ambiguidade. Para isso, foram realizadas leituras de manchetes de jornais relevantes com o fito de identificar as ambiguidades que pudessem ser explicadas sob a perspectiva semântica.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento foi a pesquisa bibliográfica, por meio da análise de livros, artigos, jornais, que pudessem embasar e agregar veracidade à pesquisa realizada; ademais, é qualitativa e explicativa, pois buscamos interpretar as manchetes e também esclarecê-las.

Desse modo, para realizar esta pesquisa, foi necessário buscar quatro manchetes ambíguas de dois grandes jornais brasileiros: *Terra* e *Uol*. Elas foram analisadas, explicadas e, por último, foi feita a desambiguação.

Para a execução do trabalho, foi necessário o estudo de alguns teóricos e de alguns fundamentos. Inicialmente, foram levantadas informações para a composição do *corpus* de análise, ou seja, para a estruturação do objeto. Durante a busca realizada em jornais digitais, foram constatados vários exemplos de ambiguidade e, em seguida, foram selecionados quatro exemplos em que era representada a ambiguidade sintática. As notícias foram retiradas dos dois referidos jornais, os quais têm credibilidade e reconhecimento em nível nacional. Logo após, estruturou-se a metodologia usada para o desenvolvimento: pesquisa bibliográfica, qualitativa e explicativa.

Em seguida, foram escolhidos autores que tratam dos estudos semânticos, como Cançado (2008) pois, em resumo, trata-se da área responsável pelos estudos da significação, das relações entre significantes e das construções de sentido. Além disso, foi realizado o estudo de gêneros textuais com base em Marcuschi (2008), da notícia como gênero textual com aparato de Guiraldelli e Pereira de Sá (2014), e da manchete, com respaldo nos dicionários: Caldas Aulete e Michaelis (*online*), a fim de exemplificar os seus principais conceitos. Dessa forma, foi possível compreender e relacionar teoria e prática, por meio da análise do *corpus* previamente selecionado. Para finalizar, o trabalho trouxe uma abordagem geral e os resultados alcançados e colhidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.



Estruturalmente, este capítulo está dividido em cinco partes: introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e considerações finais.

## Um olhar sobre as relações semânticas

A semântica pode ser entendida, em resumo, como a área linguística responsável não só por descrever o significado das palavras, mas também das sentenças (Oliveira, 2004). Apesar dessa breve noção, há uma dificuldade na definição do seu objeto de estudo, visto que o próprio conceito de significado implica uma série de possíveis respostas, resultando, conseqüentemente, na falta de um denominador comum para essa questão. Desse modo, pode-se entender que “se tentamos abarcar todas essas situações e outras em que o termo aparece, minamos o próprio projeto de se construir uma teoria científica sobre o significado, porque já não saberemos mais o significado de significado” (Oliveira, 2004, p. 17).

Esse fato, embora de difícil assimilação em um primeiro momento, é necessário para a compreensão dos fenômenos relacionados às outras perspectivas implicantes e presentes no processo de construção do significado e das relações semânticas, pois, no campo semântico, “ao concebermos a linguagem como a expressão de entidades, estados, propriedades e eventos construídos como algo externo a ela, quando paramos para analisar o significado de um enunciado qualquer, buscamos referências e veracidade” (Pinto *et al.* 2016, p. 17). Esse fato, em especial, liga-se diretamente ao fenômeno posto em análise neste trabalho, haja vista que a semântica é a área responsável por analisar as relações de ambigüidade presentes nas frases e orações. Além disso, a ambigüidade corresponde aos traços oriundos das construções discursivas dos enunciados. O fenômeno ocorre quando uma sentença ou uma palavra apresenta mais de um sentido e é, nesse contexto, passível de observação.

Para além dessa definição básica, a semântica ainda apresenta subdivisões de ambiguidade, isto é, não existe apenas um tipo de ambiguidade, e sim várias ambiguidades, pois se trata essa temática sob uma perspectiva não linear, podendo ser categorizada de diferentes maneiras. Nesse contexto, é válido destacar que a linguística estuda três tipos de ambiguidade: fonética, gramatical e lexical, conforme apontam Pinto *et al.* (2008). No entanto, a linguista Márcia Cançado destaca, em suas pesquisas, a incapacidade de essas três categorias abarcarem os diversos casos e, desse modo, a autora destaca que:

Entretanto, ao longe da minha prática didática, pude reparar que vários dos exemplos que alunos me traziam não se encaixavam nos vários tipos propostos na literatura a que tive acesso. Por isso, resolvi incluir alguns outros fenômenos linguísticos geradores de ambiguidade, usando, para tal classificação, a noção de que a sentença em questão apresenta mais de uma interpretação possível (Cançado, 2008, p. 62).

Tais categorias, segundo Cançado (2008), são denominadas de ambiguidade lexical, ambiguidade de escopo, ambiguidade semântica e ambiguidade sintática. Posteriormente, poder-se-á observar a diferença de cada uma dessas classificações, ainda seguindo a teoria citada anteriormente, atentando-se às características da ambiguidade sintática, pois esta foi usada para a análise das manchetes.

### Ambiguidade lexical

A ambiguidade lexical acontece quando um termo ou item lexical possui dupla interpretação. Chama-se “lexical” por corresponder ao conjunto de palavras presentes no léxico de uma língua. Dentre esse conjunto, há casos em que alguns termos, quando empregados em situações distintas, apresentam mais de um significado. Cançado

(2008) explica esse tipo de situação exemplificando com o substantivo *banco*. Nessa perspectiva, na oração “**Eu estou indo para o banco**”<sup>1</sup>, nota-se duas possíveis interpretações em que se pode compreender (I) como agência financeira e também (II) como lugar de sentar-se, como no banco de uma praça, por exemplo.

Dentro desse tipo de ambiguidade, ainda há a presença de homonímia e polissemia. A primeira, por um lado, de acordo com Moura (2014, p. 12), deixa claro que “dentro da homonímia as palavras são subdivididas em homógrafas, que apesar de possuírem a mesma ortografia e fonema geram sentidos distintos”, enquanto as homófonas são as “que possuem escrita e sentido distintos, mas reproduzem o mesmo som”. A polissemia, por outro lado, “ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si” (Cançado, 2008, p. 63); assim, em “pé: pé de cadeira, pé de mesa, pé de fruta, pé de página, etc.”<sup>2</sup> o substantivo pé irá designar o sentido de base e sustentação de alguém ou de um objeto.

Sob essa perspectiva, mencionamos que há diferença entre homonímia e polissemia. Esta última depende de o indivíduo estabelecer relação entre as palavras polissêmicas, como conhecimentos históricos acerca dos itens lexicais (Cançado, 2008). Contudo, os falantes podem não concordar com tal relação estabelecida, pois “[...] a recuperação histórica desses itens pode ser tão antiga que, na atualidade, mesmo se houvesse uma relação anterior, seriam palavras sem relação” (Cançado, 2008, p. 64).

Nesse contexto, segundo Cançado (2008), as palavras polissêmicas podem ser identificadas a partir de uma mesma entrada lexical, mas com algumas características diferentes; já as homônimas po-

---

1. *Ibidem*, p. 63.

2. *Ibidem*, p. 64.

derão ser localizadas por meio de duas (ou mais) entradas lexicais. Para deixar mais claro, pode-se destacar os dois exemplos seguintes:

- (1) Pasta 1 = pasta de dente, pasta de comer (sentido básico = massa)
- (2) Pasta 2 = pasta de couro, pasta ministerial (sentido básico = lugar específico)<sup>3</sup>.

Assim, visualiza-se que o item “pasta” é polissêmico em muitos sentidos ligados a cada situação; porém ele vai ser homônimo se comparados os itens 1 e 2, pois apresentam sentidos diferentes.

### Ambiguidade de escopo

O termo escopo possui em sua significação a ideia de movimento ou ação a que se pretende atingir. Esse tipo de ambiguidade assemelha-se à sintática, todavia o que as difere é o fato de que

Quando há a ambiguidade sintática, você consegue reorganizar a mesma sentença em diferentes estruturas lineares; quando há a ambiguidade de escopo, não se têm duas formas lineares de organizar a sentença, mas se têm duas estruturas subjacentes<sup>4</sup>.

O exemplo utilizado por Cançado (2008) para a explicação desse fenômeno é “**Os alunos comeram seis sanduíches**”<sup>5</sup>, em que se pode entender que (I) cada aluno comeu um sanduíche ou que (II) todos os alunos comeram seis sanduíches.

Desse modo, esse caso de ambiguidade faz com que surja a necessidade do uso de conhecimentos prévios, semânticos e contextuais para

---

3. Ibidem, p. 64.

4. Ibidem, p. 70.

5. Ibidem, p. 69.

a criação de possibilidades de interpretação. Isso acontece porque, ao contrário da ambiguidade sintática, na de escopo não é possível desambiguar somente reorganizando os termos, mas, sim, usando ferramentas linguísticas de acordo com as diversas situações.

### Ambiguidade semântica

Em relação à ambiguidade semântica, é necessário entender, em um primeiro momento, a relação de correferencialidade. O termo diz respeito à referência que vem antes do que foi enunciado. Por esse motivo, “a ambiguidade semântica pode ser uma das mais difíceis de serem identificadas, pois o seu problema está na dupla interpretação de um termo na frase que não seja um substantivo” (Moura, 2014, p. 13). Com isso, para que haja interpretação, é preciso que o leitor seja capaz de realizar essas ligações dentro dos enunciados. Para exemplificar e facilitar a explicação, Cançado (2008) traz o seguinte exemplo: “**José falou com seu irmão?**”<sup>6</sup>. Na pergunta, o pronome possessivo “seu” possibilita o entendimento de (I) José ter falado com o seu próprio irmão e (II) José ter falado com o irmão de outra pessoa presente na situação discursiva.

Essas atribuições ainda provocam, posteriormente, a implicação de papéis temáticos. Em síntese, esses papéis caracterizam o papel e as ações do sujeito das orações que se apresentam como agentes beneficiários e sujeitos dentro das orações.

### Ambiguidade sintática

O tipo de ambiguidade nas quais as manchetes selecionadas estão inseridas é a sintática. Nesse tipo, “dependendo da maneira como as

---

6. Ibidem, p. 70.

palavras são posicionadas, a sentença pode ter dois ou mais sentidos” (Moura, 2014, p. 14). Além disso,

Nesse tipo de ambiguidade, não é necessário interpretar cada palavra individualmente como ambígua, **mas se atribui a ambiguidade às distintas estruturas sintáticas que originam as distintas interpretações: uma sequência de palavras pode ser analisada (subdividida) em um grupo de palavras (chamado de sintagma) de vários modos** (Cançado, 2008, p. 68, grifo nosso).

Assim, o fenômeno responsável pela ambiguidade sintática está relacionado à desorganização da estrutura sintática dessas orações. Nesse sentido, nos casos em que há a possibilidade de desambiguar reorganizando os termos e, desse modo, construindo um sentido, é possível estabelecer e considerar que essa oração ou enunciado é ambíguo sintaticamente. É o caso de **“O Cruzeiro venceu o São Paulo jogando em casa”**<sup>7</sup>. Nessa expressão, há a possibilidade de criação de dois sentidos, pois os termos *jogando em casa* estão correspondendo aos dois times e, com a reorganização desses operadores, essa ambiguidade poderia ser desfeita, a depender do sentido que se queira apresentar, como, por exemplo:

- (1) O cruzeiro, jogando em casa, venceu o São Paulo.
- (2) O São Paulo, jogando em casa, venceu o Cruzeiro.

Nota-se, com isso, que a expressão *jogando em casa* modifica “Cruzeiro”, no primeiro caso, deixando claro que esse clube jogava em seu estádio. Já no segundo, ela determina “São Paulo”, o que fica nítido que o clube paulista era o mandante do jogo.

---

7. Ibidem, p. 68.

Ademais, pode-se apresentar outro exemplo para ampliar essa temática, como “**Polícia prende acusado de matar homem com faca**”. Nesse caso, há ambiguidade sintática, pois o sintagma *com faca* pode modificar “homem” (o que pode ser interpretado que ele possuía esse objeto no momento em que foi morto); ou pode modificar “acusado” (denotando que este utilizou esse objeto para cometer o crime).

Dessa forma, análises como essas não só serão feitas mais adiante, como também será feita a desambiguação de manchetes ambíguas de jornais de grande notoriedade no Brasil. Antes, no entanto, é necessário apontarmos algumas questões quanto aos gêneros textuais.

## Gêneros textuais

Os gêneros textuais são estudados há muito tempo. Conforme Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão”.

Porém, apesar de ser um assunto antigo, o estudo dos gêneros textuais nem sempre foi o foco principal dos estudiosos. Isso porque, segundo Guiraldelli e Pereira de Sá (2014, p. 86), “a partir da década de 90, estudar os gêneros textuais passou a ter grande importância para os estudiosos da língua que, até então, vinham analisando os textos e sua realização dentro de diferentes contextos”. Ou seja, os textos eram classificados conforme o local no qual foram produzidos; assim, um mesmo texto poderia ter classificações diferentes. Nesse contexto, é possível observar que o estudo sistemático deles é muito recente.

Nessa perspectiva, muitos são os conceitos dados a gêneros textuais. Todavia, segundo Marcuschi (2008, p. 155), “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por

composições funcionais [...]”. Nessa lógica, Marcuschi (2008) vê os gêneros textuais como algo que possui um padrão sociocomunicativo, os quais são comuns no dia a dia do indivíduo; dessa maneira, textos como sermão, carta, bula de remédio, notícia jornalística, reportagem são exemplos claros de gêneros textuais.

Para Bronckart (1999 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 154), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Em outras palavras, dependendo do contexto comunicativo, os gêneros textuais atuam, muitas vezes, na legitimação discursiva, pois se situam numa relação sócio-histórica.

Neste trabalho, abordamos apenas dois conceitos de gêneros textuais, dentre os quais foram considerados para nossa pesquisa o conceito segundo o qual Marcuschi (2008) defende, pois foi ao encontro dos nossos objetivos e do percurso deste trabalho.

### Gênero textual notícia

Conforme foi abordado no tópico anterior, há diferentes conceitos para gêneros textuais. Nesta seção, abordar-se-á a questão da notícia como gênero textual e como a ambiguidade está presente nela.

Nesse sentido, é notório que os textos jornalísticos (principalmente os virtuais) estão cada vez mais presentes na vida dos brasileiros, haja vista a grande expansão da tecnologia e o fácil acesso a essas notícias. Guiraldelli e Pereira de Sá (2014) afirmam que:

O gênero textual notícia está direta ou indiretamente ligado à vida cotidiana dos leitores, seja por meio de jornais impressos ou pela TV, rádio e internet. Em meio a tantas possibilidades de ter acesso às notícias, o leitor se depara com a mesma notícia em diferentes suportes comunicativos (Guiraldelli; Pereira de Sá, 2014, p. 88).



Nessa linha de raciocínio, é possível afirmar que o gênero notícia está cada vez mais inserido no cotidiano dos indivíduos e dentro de vários meios de comunicação, como rádio, internet, televisão etc., o que faz com que esse gênero dissemine rapidamente uma informação, a qual pode ser reproduzida em vários meios comunicativos distintos. Assim, esse gênero se enquadra na concepção defendida por Marcuschi (2008) citada na seção anterior.

Ademais, as notícias são um meio pelo qual as pessoas buscam informações sobre futebol, política, economia, educação etc. Mas, devido à rapidez (ou ao desconhecimento da sintaxe da língua portuguesa) de como as notícias são divulgadas, algumas delas acabam sendo mal construídas e geram ambiguidade, o que não é bem-vindo para esse campo, visto que, de um bom jornal, espera-se o pleno domínio da norma-padrão da língua portuguesa.

Na próxima seção, será abordada a questão da manchete, a qual é necessária na constituição da notícia e é a primeira informação que o leitor lê antes de adentrar na notícia completa.

## Manchete

Nesta seção, abordamos o conceito de manchete presente em dois principais dicionários de língua portuguesa, visto que ela foi o nosso objeto de análise e é nela que se encontram as ambiguidades as quais foram analisadas. Nesse sentido, o Dicionário Aulete apresenta como conceito de manchete a seguinte definição: “1. Bras. Jorn. Título, em letras grandes, que se dá a uma matéria, ger. a principal, na primeira página de um jornal ou na capa de uma revista” (Aulete, 2011, p. 885).

O Dicionário *online* Michaelis, por sua vez, define manchete desta maneira:

1 JORN Título principal, publicado com grande destaque, geralmente no alto da primeira página de jornal ou revista e que assinala o fato jornalístico de maior relevância entre as notícias da edição. 2 JORN Título de maior destaque no alto de cada página do jornal; manchete de página (MANCHETE, 2023).

Nessa perspectiva, é possível observar que os dois dicionários definem a manchete de forma similar, ou seja, consegue-se entender o conceito em si facilmente. Assim, nota-se que ela é primordial para a construção e entendimento da notícia, pois ela que é responsável por apresentar, primeiramente e de forma clara, sobre aquilo que o texto abordará.

Dessa forma, como as letras vêm em destaque, elas são capazes de chamar a atenção do leitor fazendo com que este seja instigado a ler a notícia completa. Nessa visão, a informação inicial deve ser bem escrita e chamativa, uma vez que ela vem sempre primeiro do que o fato a ser informado, isto é, ela é uma porta de entrada. Entretanto, nem sempre as manchetes são bem escritas, visto que algumas delas, como será apresentado mais adiante, apresentam ambiguidades justamente pelo descuido ou desconhecimento do jornalista acerca da organização sintática dos termos da oração.

Portanto, isso ocasiona uma transmissão de informação duvidosa e compromete o entendimento da notícia pelo leitor. Nesse momento, apresentaremos os procedimentos metodológicos os quais viabilizaram esta pesquisa.

## Metodologia

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a condução deste trabalho, o qual aborda a análise semântica de manchetes ambíguas extraídas dos portais de notícias *Uol* e *Terra*, ambos virtuais. A metodologia empregada envolveu

uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e explicativa, visando à compreensão aprofundada da ambiguidade sintática presente nas notícias selecionadas.

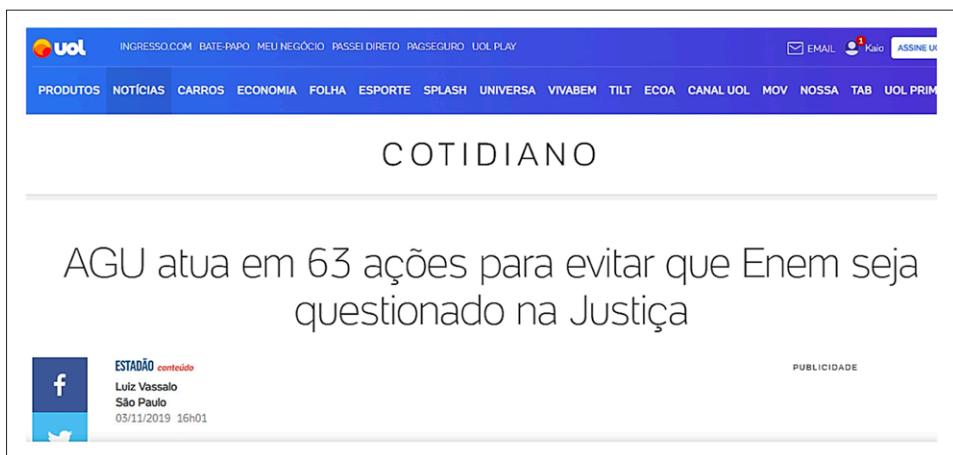
Nesse sentido, uma pesquisa bibliográfica é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Com base nisso, desenvolvemos este estudo com apoio de bibliografias básicas, como análise de livros, artigos, jornais, dicionários, com o intuito de agregar veracidade a esta pesquisa.

Além disso, este trabalho tem base explicativa, uma vez que “essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2022, p. 42). Dessa maneira, tal trabalho buscou mostrar os tipos de ambiguidade com base nos estudos de Cançado (2008), bem como identificar e apresentar o tipo de ambiguidade nas manchetes de jornais, além de desambiguar as manchetes por meio da reorganização das sentenças. Por fim, esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois buscamos compreender como ocorre a ambiguidade sintática, assim como esclarecê-la. Agora, ver-se-á a ambiguidade sintática presente nas manchetes selecionadas, as quais compuseram o *corpus* desta pesquisa.

## Análise das manchetes ambíguas

Nesta parte da pesquisa, apresentamos quatro exemplos de manchetes de jornais de grande circulação no meio jornalístico brasileiro e que apresentam ambiguidade, o que afeta a compreensão do leitor ao ler a manchete. Nesse sentido, foi também feita a desambiguação dessas manchetes por meio da reorganização das sentenças descrita por Cançado (2008), a fim de elucidar esse fenômeno.

A primeira manchete analisada foi a do jornal Uol:



The image shows a screenshot of a news article from the Uol website. The top navigation bar is blue with the Uol logo and various menu items like 'INGRESSO.COM', 'BATE-PAPO', 'MEU NEGÓCIO', 'PASSEI DIRETO', 'PAGSEGURO', and 'UOL PLAY'. Below this is a secondary navigation bar with categories like 'PRODUTOS', 'NOTÍCIAS', 'CARROS', 'ECONOMIA', 'FOLHA', 'ESPORTE', 'SPLASH', 'UNIVERSA', 'VIVABEM', 'TILT', 'ECO', 'CANAL UOL', 'MOV', 'NOSSA', 'TAB', and 'UOL PRIM'. The main headline reads 'COTIDIANO' followed by 'AGU atua em 63 ações para evitar que Enem seja questionado na Justiça'. Below the headline, there is a social media share button for Facebook, the text 'ESTADÃO conteúdo', the author 'Luiz Vassallo', the location 'São Paulo', and the date '05/11/2019 16h01'. A 'PUBLICIDADE' label is also visible on the right side.

Fonte: Uol, 03/11/2019

Nessa manchete, observamos que ela tem duas interpretações possíveis. A primeira pode ser entendida que a AGU atua, dentro da própria justiça, em 63 ações para evitar que o Enem seja questionado na justiça. Já na segunda interpretação, pode ser entendido que a AGU atua em 63 ações para evitar que, na justiça, Enem seja questionado. Dessa forma, o constituinte que causa a ambiguidade em ambas é o sintagma *na justiça*, pois, na primeira, ele exprime ideia de adjunto adverbial de lugar e, na segunda, de adjunto adverbial de finalidade.

Nesse sentido, o objetivo foi noticiar a ideia da segunda interpretação apresentada aqui. Portanto, propusemo-nos a desambiguar essa manchete da seguinte forma:

(1) AGU atua em 63 ações para evitar que, na justiça, Enem seja questionado.

Assim, o sintagma *na justiça* ficou na posição ideal (como adjunto adverbial de finalidade) e não causou mais ambiguidade.

A segunda manchete analisada foi a do jornal *Terra*:

## Witzel manda polícia do Rio investigar vídeo apócrifo com ataques

A investigação do conteúdo será feita pela Delegacia de Repressão aos Crimes de Informática

 Marcio Dolzan e Wilson Tosta

2 nov 2019 - 18h04 [Compartilhar](#) [Ver comentários](#)

Ouvir texto  0:00

 SHARE THIS ARTICLE WITH THOSE WHO HAVE READING OR VISION DIFFICULTIES  #audibleinclusion

Fonte: Terra, 02/11/2019

Nessa manchete, foi possível observar dois entendimentos. O primeiro que Witzel, por meio de ataques, manda polícia do Rio investigar vídeo apócrifo. O segundo seria que Witzel manda polícia do Rio investigar vídeo apócrifo que contém ataques. Assim, notamos que o sintagma que causa essa ambiguidade é *com ataques*, o qual é adjunto adverbial de instrumento (para o primeiro entendimento) e adjunto adnominal (para o segundo entendimento).

Nessa perspectiva, o objetivo do jornal foi mostrar que o vídeo apócrifo é que continha ataques, e não que, por meio de ataques, Witzel manda polícia do Rio investigar vídeo apócrifo. Portanto, para a devida desambiguação, tivemos a seguinte alternativa:

(1) Vídeo apócrifo com ataques, Witzel manda polícia do Rio investigar.

Ou seja, o sintagma *com ataques* está modificando *vídeo apócrifo*, o que deixa claro que o vídeo é que contém ataques e, assim, desfaz a ambiguidade.

Agora, tem-se a terceira manchete analisada, a qual também é do jornal *Terra*:

## Rio de Janeiro vai começar vacinação no Cristo Redentor

Anúncio foi feito pelo prefeito Eduardo Paes nas redes sociais

18 jan 2021 - 10h11 (atualizado às 10h19) [Compartilhar](#) [Ver comentários](#)

Ouvir texto  0:00

 SHARE THIS ARTICLE WITH THOSE WHO HAVE READING OR VISION DIFFICULTIES #audibleinclusion

O prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, anunciou nesta segunda-feira (18) que a primeira aplicação da vacina Coronavac na cidade será feita no Cristo Redentor.

Fonte: Terra, 18/01/2021

Nessa manchete, há duas compreensões: a primeira é que a vacina será aplicada na estátua do Cristo Redentor, isto é, o Cristo Redentor será vacinado. Já na segunda, a vacina será aplicada no local em que se encontra o Cristo Redentor. Logo, verificou-se que o sintagma que causa ambiguidade é *no Cristo Redentor*, o qual é complemento nominal (para a primeira compreensão) e adjunto adverbial de lugar (para a segunda compreensão).

Nesse seguimento, o objetivo do referido jornal foi informar à população que a vacinação se iniciaria no local em que está localizado o Cristo Redentor, e não que a vacina seria aplicada nele. Destarte, a fim de desfazer essa ambiguidade, usamos a seguinte organização sintática:

(1) No Cristo Redentor, Rio de Janeiro vai começar vacinação.

Nessa lógica, o sintagma *no Cristo Redentor* passou a ser um adjunto adverbial de lugar (visto que ele foi deslocado para o início da oração e pelo uso obrigatório da vírgula nesses casos), o que desfez

totalmente a ambiguidade, e a desambiguação sugerida foi ao encontro do corpo da notícia em que o *Terra* publicou.

Por último, tem-se a quarta manchete ambígua, veiculada no jornal *Band Uol*:

Notícias

## Polícia mira acusado de matar mulher com motosserra

Caso ocorreu em Araruama, na Região dos Lagos

 Mariana Albuquerque  
02/06/2023 • 11:36

Fonte: Band Uol, 02/06/2023

Nessa manchete, foram observadas, pelo menos, duas compreensões possíveis. A primeira é de que a o motosserra estava com a mulher no momento no qual esta foi morta. Já na segunda, compreende-se que o acusado usou uma motosserra para matar a mulher. Ou seja, o causador da ambiguidade é o sintagma *com motosserra*, o qual é adjunto adnominal — para o primeiro entendimento — e adjunto adverbial de instrumento — para o segundo entendimento.

Nesse contexto, o objetivo desse jornal foi noticiar à sociedade que o acusado usou uma motosserra para matar a mulher, e não que esta estava com esse equipamento no momento em que foi morta. Desse modo, com o intuito de desfazer essa ambiguidade, fizemos a seguinte organização sintática:

(1) Polícia mira acusado de matar, com motosserra, mulher.

Nesse sentido, o sintagma *com motoserra* passou a ser um adjunto adverbial de instrumento, o que, portanto, desfez a ambiguidade, a qual concorda com a notícia que a *Band Uol* publicou.

Portanto, os exemplos trazidos e as sugestões de desambiguação das manchetes foram eficientes, a partir dos ensinamentos da Cançado (2008) acerca da ambiguidade sintática.

## Considerações finais

Como foi visto, a ambiguidade está presente na construção de diversos tipos de enunciados e em vários tipos de gêneros textuais, como, por exemplo, a manchete de jornal, utilizada neste estudo.

Além disso, procuramos, por meio deste trabalho, analisar as sentenças sintáticas e como a duplicidade de sentido (encontrada nitidamente em canais de comunicação tão importantes para a propagação de notícias) dificulta o entendimento do sentido real das manchetes publicadas, o que pode causar confusão e, assim, comprometer a interpretação do público leitor. Ademais, procuramos também mostrar os tipos de ambiguidade, identificar e apresentar o tipo de ambiguidade nas manchetes de jornais virtuais, assim como desambiguar as manchetes por meio da reorganização das sentenças. Nesse contexto, desambiguamos essas manchetes, de acordo com o fato que esses jornais quiseram noticiar, por meio da reorganização das sentenças, tal como proposto por Cançado (2008).

Portanto, foi possível concluir que a velocidade com que a tecnologia proporciona a disseminação de notícias e o descuido (ou desconhecimento) do jornalista pode provocar a divulgação de uma informação de forma ambígua. Nessa perspectiva, vemos que, apesar de se tratar de jornais que possuem credibilidade e renome, as ambiguidades não foram evitadas, tornando necessário o papel do leitor na interpretação da real intenção dessas manchetes. Por meio



da Semântica, esses desvios linguísticos, ou seja, as ambiguidades, puderam ser identificadas, explicadas e desfeitas.

## Referências

AULETE, Caldas. *Novíssimo Aulete: dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

CANÇADO, M. Ambiguidade e vagueza. In: CANÇADO, M. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2008. Cap. II, p. 65-81.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIRALDELLI, L. A.; PEREIRA DE SÁ, M. C. *Estudando os efeitos da ambiguidade no discurso jornalístico manchete*. Fortaleza: Entrepalavras, ano 4, v. 4, n. 1, 2014. p. 82-98.

MANCHETE. In: MICHAELIS, Dicionário brasileiro da língua portuguesa. Melhoramentos, 2023. Disponível em: < Manchete | Michaelis On-line (uol.com.br) >. Acesso em: 22 mar. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOURA, Maria Cândida Figueiredo. *Proposta de análise de manchetes ambíguas no correio brasileiro: uma dificuldade para a transferência da informação*. 2014. Monografia (Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <[https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/9546/1/2014\\_MariaCandidaFigueiredoMoura.pdf](https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/9546/1/2014_MariaCandidaFigueiredoMoura.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2023.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Semântica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 1. p. 17-46. 2v.

PINTO, Deise Cristina de Moraes *et al.* *Introdução à semântica*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2016.

# A educação como produto na vitrine da economia nacional: um olhar para a justificação social de políticas de governmentamento

Antonio Genário Pinheiro dos Santos  
Rafaela Cláudia dos Santos

## Introdução

Com esta discussão, intentamos dizer das operações de sentido da mídia jornalística nacional que, ao tratar da educação no país, destacam o seu enquadramento político e sua característica de vetor econômico que importa à seguridade de determinados projetos de governo da população. Trata-se de discutir, a partir da densidade histórica do presente, como são trabalhados discursos que imputam à educação um trajeto de deslocamento segundo efeitos de oscilação que recortam e destacam a escola e a universidade não mais como espaços de aprendizagem e de formação de capital humano apenas, mas, sobretudo, como mecanismos institucionais voltados à justificação e à seguridade do governo político da população e à produtividade do sistema econômico-financeiro no país.

Seguimos a fortuna teórica dos postulados de Michel Foucault (2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2010, 2011), na seara dos estudos que investigam o discurso, o sentido e o sujeito com respaldo nos conceitos de condições de emergência, governamentalidade, biopolítica e acontecimento, numa associação ao cenário

de politização midiática da sociedade contemporânea. Os objetos de análise são manchetes da imprensa jornalística nacional, dispostas em plataformas eletrônicas, coletados a partir dos dizeres que atrelam a educação ao conjunto de políticas econômicas e de investimento de capital financeiro do governo brasileiro.

Tais objetos foram selecionados a partir da referência que provocam entre educação e economia, educação e política pública. Trajetos esses que fundamentam um discurso político capaz de arregimentar a educação no Brasil como um produto de destaque na vitrine da economia nacional. Na esteira da positividade e da midiaticização dessas formas de dizer, a educação torna-se o vis-à-vis de uma estratégia de governo da vida social, que se materializa na proposta de atuação governamental em prol da manutenção da ordem econômico-financeira e de mercado em uma determinada atualidade. Para além disso, é importante considerar as amarras de subjetividade conferidas ao sujeito, as quais ditam-nos como construtos históricos de um jogo incessante de visibilidade e de manejo.

De natureza linguístico-discursiva e considerando a densidade histórica dos objetos que o fundamentam, o gesto de análise aqui empreendido diz da politização da educação como espaço de poder e de saber que regionaliza uma justificativa de intervenção política voltada a fins econômicos e de governança nacional. Assim sendo, os resultados evidenciam as formas e instrumentos de mídia no Brasil e, em especial, daqueles de natureza jornalística, como mecanismos de mira, os quais recortam o espaço do dizível e do visível segundo assertivas estratégias e relações de saber-poder. Inscrita neste trabalho de visibilidade política, a educação no Brasil constitui e baliza enunciados de justificação macroeconômica e ligados a estratégias de governança política.

Iniciamos com uma discussão acerca dos conceitos e nortes que importam ao estudo para, a partir disso, procedermos com o pros-

pecto de análise das materialidades em tela. Por fim, resumizamos nossos achados de leitura ao expormos nossas considerações finais.

## Discursividade e sentido: as balizas de uma leitura histórica

Problematizar as bases teóricas e institucionais que sustentam, atravessam e justificam os discursos representa a oportunidade de se pensar com mais propriedade as verdades e saberes que alcançam o sujeito social na cotidianidade de sua vida. Observadas nos discursos que circulam socialmente, tais verdades e saberes imputam ao sujeito um determinado modo de *ser-si* e o fazem tomar posição, resistir, lutar e até reproduzir condutas, comportamentos e experiências de subjetividade. Esse gesto de problematização instiga, ao mesmo tempo, um olhar de desnaturalização de práticas e saberes, legítimos e institucionalmente marcados, ancorados em subsídios ideológicos, históricos, políticos, sociais e culturais.

É nessa conjuntura que pensamos o discurso sobre a educação no Brasil. Aqui é importante dizer que discurso é muito mais do que o material que se manifesta, isto é, não é apenas o que é tomado na materialidade de uma evidência. Tratar da discursividade é atentar para os objetos na ordem da história, da exterioridade e sua positividade é algo que estabelece relações. Em Foucault (2005a, p. 51) vemos que é a partir do discurso, na densidade histórica e pela produtividade do sentido que ele reclama, que é preciso ler e falar dos objetos então implicados.

As relações discursivas, como se vê, não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. [...] Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso: **oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes [...] determinam o feixe de relações**

**que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classifica-los, explicá-los** etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. (destaque nosso).

É assim que o objeto *educação* é aqui problematizado na ótica da discursividade. Trazida no seio de múltiplas relações e no espaço intervalar de práticas que balizam sua concepção de elemento que importa à vida social, a educação nacional se apresenta como instância que fomenta o desenvolvimento, a justificação econômica para atuação governamental.

Neste íterim, o discurso é força fortuita que exige do pesquisador um olhar atento para as condições de emergência que o oportunizam em determinada atualidade, uma vez que é nele que “podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos”. (Foucault, 2005a, p. 61).

O discurso é, então, um espaço de exterioridade. Isso significa que as formas de dizer, de relatar os fatos da história estão fundamentadas em trajetos de sentido e essa operação de leitura exige pensar o sentido não como um *já-lá*, como um *a priori* estável e imutável, mas como produto histórico. O sentido é um efeito que é oportunizado em leituras determinadas. Tal concepção representa a produtiva possibilidade de um mesmo objeto suscitar mais de uma leitura, isto é, há sempre a possibilidade de uma leitura outra, mas que nunca pode ser qualquer uma. O sentido deve ser alcançado em sua natureza de móvel, de possibilidade, de deslize, pois é ele a força que permite, pela inscrição discursiva dos objetos que se prestam a análise, se questionar: como ocorre que tal forma de dizer tenha surgido, que tal efeito de sentido seja possível e nenhum outro em seu lugar? (Foucault, 2005a).

Nessa perspectiva, deve ser o sentido apanhado em sua materialidade histórica, ou seja, a partir de sua filiação a contingências históricas as quais o balizam, recortam, impulsionam e o oferecem no plano do discurso. É a partir de tais condições que se deve proceder com a problematização dos objetos - neste caso, a educação nacional - no bojo de relações determinadas entre saberes e poderes, entendendo-a como fato de discurso atrelado a acontecimentos que vêm preencher o espaço de visibilidade pública. Conforme nos apresenta Foucault (2005a, p. 53):

[...] definir esses *objetos* sem referência ao *fundo das coisas*, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico: fazer uma história dos objetos discursivos que não enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexo das regularidades que regem sua dispersão. (destaques do autor).

Olhar para os discursos como produções sócio-históricas e que circulam no âmbito do trabalho midiático é considerar que tais discursos, formas de dizer, espaços de fundamentação de práticas e movências de coisas ditas, são o que oportunizam a irrupção de acontecimentos. A noção/conceito de acontecimento discursivo é tomada com signo do que se irrompe e que vem preencher o espaço de dizibilidade e de visibilidade em uma determinada atualidade.

É pelo acontecimento, na sua condição de discursivo, que podemos, por exemplo, observar que tudo está em *relação a*, ou seja, é sempre possível estabelecer vínculos, pelo diálogo ou pelo duelo (Gregolin, 2004), pela proximidade ou pelo distanciamento, entre o que se diz e o que se mostra agora com o que veio à tona em uma outra temporalidade.

É preciso acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, na pontualidade em que ele aparece e na dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até em seus menores traços [...]. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo da instância próprio a cada um (Foucault, 2005b, p. 91).

Na esteira do pensamento foucaultiano acerca do acontecimento, não é que devemos manter a relação de continuidade entre as coisas ditas, entre os pensamentos dos homens, entre as camadas da história. Trata-se muito mais de quebrar essa linha que se pretende linear e universalizante e observar, com esse gesto, os espaços vazios, as lacunas, a tensão e o batimento entre as formas de saber, os mecanismos de poder e as estratégias de *ser-si*. Desse modo, é possível romper o efeito de literalidade e evidência dos sentidos e enxergar, pela incidência histórica e pela vinculação a condições de emergência determinadas dos discursos, os trajetos de singularidade e de regularidade no que é dito, no que é retomado, no espaço intervalar entre um passado e um presente. Conforme Foucault (2005b, p. 95):

O que se trata de fazer aparecer é o conjunto de condições que regem, em um momento dado e em uma sociedade determinada, o surgimento dos enunciados, sua conservação, os laços estabelecidos entre eles, a maneira pela qual os agrupamos em conjuntos estatutários, o papel que eles exercem, a série de valores ou de sacralizações pelos quais são afetados, a maneira pela qual são investidos nas práticas ou nas condutas, os princípios segundo os quais eles circulam, são recalçados, esquecidos, destruídos ou reativados.

No bojo desse gesto de leitura da realidade, na sua condição de recorte, o que temos não é realidade, mas um recorte dela, não se trata de ter um todo, um tecido compósito e universal, mas um espaço de

furos, de deslize e de desnível a partir do qual pululam práticas que nos instigam a sermos o que somos hoje. E, nessas condições, somos todos nós - sujeitos, instituições, lugares etc. - constituídos em uma espessa malha de dizer e de fazer ver, cedidos, no escopo da pós-modernidade, ao simultâneo, à justaposição. Um cenário em que nossas subjetividades são afetadas, contornadas e constituídas na densidade de uma dispersão pois, segundo Foucault (2006b, p. 411):

[...] estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolverá através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza suas tramas.

Aproveitemos as palavras foucaultianas para sinalizar, contudo, o trabalho da mídia nos dias de hoje. Considerar o trabalho empreendido pela mídia não só na produção, mas, sobretudo, na circulação e na oferta de formas de recepção social dos discursos é catapultar a necessidade de enxergar e de ler a história a partir de seu atravessamento político, empírico, discursivo e de subjetividade. Segundo Silverstone (2002, p. 20), “[...] a mídia filtra e molda realidades cotidianas, por meio de suas representações singulares e múltiplas, fornecendo critérios, referências para a condução da vida diária, para a produção e manutenção do senso comum”.

São, por certo, essas amarras e atravessamentos que perpassam a nossa forma de ser sujeito hoje, pois oportunizam elas a relação entre discursividade e sentido, ao mesmo tempo em que nos aproximam da leitura do real atrelada a contingências históricas e nos distanciam da hierarquização espacial de práticas e condutas. Assim, a mídia se torna um imperativo na condução da vida cotidiana (Silverstone, 2002).



Nessa conjuntura, trazer a educação nacional como objeto de investigação exige um olhar atento às condições a partir das quais o dizer, o enunciado vem à tona e o discurso se edifica com uma estrutura e se liga a um acontecimento. Por conseguinte, esse caminho também potencializa as questões em torno do sujeito e realinha a reflexão sobre como esse sujeito mantém-se agenciado, constituído, atrelado a práticas sociais, a regimes de saber e a mecanismos de poder e de controle que o permitem ser o que ele é hoje.

### A educação como produto na vitrine da economia nacional: sobre as condições de emergência dos objetos

A educação nacional, como não poderia ser diferente, sempre foi palco de discussões as mais diversas. Em inúmeras investigações que tratam da qualidade, da manutenção e da estruturação do sistema educacional brasileiro - assim como assinalam, dentre muitos outros, Lima (2011), Oliveira (2014), Coracini et al. (2003), Santos e Santos (2019) - podemos observá-lo como emblema de um cenário de lutas empíricas, de batimento ideológico, de investimento financeiro (ou falta dele), cuja implicação econômica tem a ver com os índices de qualidade de vida social.

Na conjuntura de escolas, universidades e institutos de ensino, tal realidade tem sido alicerçada e agenciada em discursos de poder, em especial, aqueles que circulam via mídia. Discursos esses que, em função da cobertura e do efeito de real que oferecem, preenchem o espaço de visibilidade pública e fomentam políticas de opinião. São dizibilidades que provocam discussões sobre o mérito, eficiência e justificação social para o ensino público - profissional ou técnico - no Brasil. Conforme dissemos no texto *Da sacra regulamentação à discursividade: efeitos de verdade na legislação educacional brasi-*

*leira*, a educação no Brasil tem se constituído como espaço de mobilização político-ideológica e, neste ínterim, é ela:

[...] cenário de entraves, desafios, estimativas, valoração, estudos e, sobretudo, vetor de identificação dos índices de desenvolvimento socioeconômico e cultural de um determinado povo. No Brasil, a realidade do ensino, no que tange às suas diretrizes e matrizes de gerenciamento e controle, tem disseminado uma imagem, nacional e internacionalmente, ligada aos efeitos de desesperança e de abandono. Uma imagem reforçada pelo lugar de caos e de tangenciamento ideológico, no mesmo escopo em que se alcançam os efeitos de transformação e de assistencialismo governamental (Santos et al., 2019, p. 781).

Esse cenário tangencia o olhar para a questão da marcação econômica e neoliberal que não apenas atribui funcionalidade mercadológica à escola, à universidade e aos institutos de ensino e pesquisa, mas, sobretudo, subjetiva e diz dos agentes envolvidos. É necessário pensar a educação nacional como objeto *a dizer e a ver* e que alcança, nos discursos midiáticos noticiosos, uma visibilidade preponderante. De um lado, diz-se do investimento capenga, fala-se da precariedade física das instituições, da falta de equipamentos, da insuficiência de recursos humanos, relata-se a ineficiência do sistema, discute-se a questão da formação continuada de professores, gestores e técnicos, avalia-se a regulamentação e propõe-se a atualização de diretrizes a partir da oferta de novos arranjos legais com leis e resoluções. Por outro lado, numa retomada direta à perspectiva do neoliberalismo, reforça-se a indispensabilidade da educação como vetor não só de transformação social, mas, também, como pilar de sustentação econômica e política e, nesse entremeio, toca-se na condição dos sujeitos envolvidos.

Podemos retomar aqui as assertivas foucaultianas sobre a questão do neoliberalismo, a partir das obras *Nascimento da Biopolítica*

(Foucault, 2008a) e *Segurança, Território, População* (Foucault, 2008b). Nesses estudos, o filósofo francês analisa o neoliberalismo como uma forma de racionalidade política e econômica que, por sua vez, enfatiza o papel do mercado, da competição e da autorregulação, na conjuntura educacional. Trata-se de práticas que, a exemplo do que acontece na contemporaneidade, afetam o sujeito reservando-lhe a posição de empreendedor, de empresário/a de si mesmo/a e que se materializam em discursos que instigam a questão do “projeto de vida”.

Podemos mencionar que a operacionalização do neoliberalismo na educação se efetiva pela máxima do capital humano, sendo ela uma estratégia de governamentalidade criada, em especial, no ocidente, a partir dos anos 1980. Essa questão do capital humano inscreve a escola, a universidade na alcunha do valor econômico. E nesse jogo, os conhecimentos, habilidades, atitudes e as competências dos sujeitos aprendizes são explorados como elementos que precisam ser acompanhados, avaliados, mensurados, equiparados em índices e métricas de desenvolvimento de mercado. Nas palavras de Foucault (2008a, p. 303):

O interesse, creio, dessa teoria do capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão de análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era considerado, não-econômico.

Tais considerações nos levam à noção de governamentalidade, uma vez que, nesse entremeio, observamos a vida dos sujeitos sociais, isto é, a preocupação governamental com a população como estratégia política. Os discursos que perpassam e calibram a forma

como é relatada e abordada a educação no Brasil refratam práticas ligadas a saberes e poderes determinados. Trata-se de uma operação de conjunto que movimenta dispositivos, instrumentos, aparelhos e técnicas bem específicos e voltados ao exercício de poder de uns sobre os outros.

Por “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros-soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (Foucault, 2006, p. 303).

Essa regularidade do dizer sobre a educação nacional e sobre os seus agentes - e aqui é importante considerar a positividade e força da cobertura da mídia jornalística - oportuniza, no arranjo de sua materialidade linguística e histórico-discursiva, a efervescência de determinados efeitos de sentido. Inscrita numa sinuosa trama de poder-saber, essa regularidade, por sua vez, faz par com uma completa singularidade, haja vista que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por

certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2006a, p. 9).

Assim sendo, nem tudo pode ser dito de qualquer forma, de qualquer modo, a partir de qualquer lugar, por qualquer um. Para dizer o que diz, o sujeito deve estar na ordem do discurso (Foucault, 2006). Nesse tocante, somos levados a enxergar que a mídia, na sua aceção jornalística e a partir de seu trabalho de cobertura noticiosa do real em ambiente eletrônico, explora o *dado a ler/a ver* no conjunto de estratégias equalizadas e de miras. Segundo Gomes (2003, p. 75), “trazer à visibilidade é, simplesmente, mostrar o mundo do ponto em que ele deve ser visto e esse ponto, por si mesmo, já é disciplinar: a educação da visão pela determinação do visível”.

Dessa maneira, os dispositivos de mídia jornalística, pela operação de sentido que mobilizam, dirigem-se ao sujeito e afetam sua conduta, pois dizem das emergências, das fissuras, dos espaços, das lacunas, das posições em contrário, mas tal operação não reserva à mídia um lugar de imparcialidade suprema, de cobertura neutra e externa. É assim que, no cerne da visibilidade pública, a educação se torna não apenas um campo de debate político-midiático e ideológico, mas também um produto de vitrine mercadológica que movimenta discursos e sentidos acerca do tema da qualidade, da eficiência e, em especial, dos resultados para a sociedade e para o mundo do trabalho. É esse trajeto de sentido que problematizamos a partir do texto das manchetes coletadas para a o gesto de análise desta discussão.

CNN Brasil [14/03/2024]

Lula defende investimentos em educação para combater ne-gacionismo e crime organizado – Presidente participou nesta

terça-feira (2) da inauguração do primeiro curso de graduação do Instituto de Matemática Pura Aplicada, no Rio de Janeiro.

Exame [26/03/2024]

Em renegociação de dívidas, governo propõe que estados tripliquem vagas no ensino técnico até 2030 – A projeção do governo é que o programa realize um incremento estrutural de mais de 2% do PIB como um todo.

Estadão [22/04/2024]

Governo amplia programa pé-de-meia para mais de 1,2 milhão de estudantes do ensino médio.

Veja *Negócios* [26/04/2024]

Fazenda propõe incentivo ao ensino técnico por juros mais baixos a estados.

Agência GOV [26/01/2024]

Lula: “Investir em educação e em cultura é a gente salvar uma cidade” - No ato “Brasil Unido pela Educação”, presidente e ministro Camilo Santana fazem balanço das ações para fortalecer o setor e ampliar a qualidade oferecida aos estudantes.

Fundação Getúlio Vargas

Qualidade da educação está associada a maiores taxas de crescimento, revela estudo - De acordo com o professor da FGV EESP e coordenador da pesquisa, André Portela, a educação é essencial para o desenvolvimento econômico de um país.

Estadão [13/03/2023]

Educação ruim faz mal ao PIB – Ao evidenciar que a baixa aprendizagem dos estudantes impacta negativamente o crescimento econômico, estudo da FGV reforça urgência da melhoria da qualidade do ensino no País.

Estadão [22/11/2023]

Quanto cresceria o PIB do Brasil com mais ensino técnico? Estudo inédito revela potencial da mudança – Trabalho de pesquisadores do Insper mostra elevação da produtividade em até

2.32% quando se aumenta vagas na educação profissional e tecnológica; ‘Estamos desperdiçando a juventude do País’.

Nessa disposição, as manchetes realizam um trabalho em torno da visibilidade e também da invisibilidade, pois é preciso considerar que toda evidência faz par com o mais completo silenciamento e é essa uma operação que marca o trabalho da mídia. Tais materialidades estão no jogo do discurso, elas movimentam e oportunizam sentidos a partir das relações de destacamento, referência, retomada, vinculação com outros saberes, dizeres, poderes no trajeto de reportar a educação no Brasil. Sentidos que podem ser alcançados na tessitura da materialidade linguística, histórica e discursiva, conforme problematizamos no tópico a seguir.

### A educação como instrumento de justificação social de políticas de governo

Conforme dissemos acima, é no conjunto das manchetes aqui coletadas que podemos discutir os efeitos de sentido que fomentam a positividade de discursos sobre a educação no Brasil. Discursos que ao mesmo tempo em que provocam efeitos de visibilidade sobre a importância da estruturação do sistema educacional no país, atrelam-na, como vetor mercadológico, à esfera do capital financeiro e à alcunha do desenvolvimento econômico. É o que alcançamos nas materialidades abaixo relacionadas. Consideramos, com especial destaque, sua marcação histórica, sua vinculação a condições de emergência determinadas, o efeito de *relação a* que oportunizam, e, com isso, o lugar do sujeito e o movimento de subjetividade então suscitados.

Pela disposição do aspecto verbal nas manchetes, lemos a marcação de uma temporalidade em particular e observamos os laços e vinculações com temas de grande relevância social e que são, por

sua vez, objeto da atenção governamental, haja vista fomentarem projetos de atuação e/ou intervenção política. Temos, por exemplo, a relação direta da *educação com investimentos para combater o negacionismo e o crime organizado*, a educação como baliza para a política de *renegociação de dívidas* e para o *incremento do Produto Interno Bruto – PIB*, a educação como fomento à política de assistencialismo na escola, via instrumentos do tipo *Programa Pé-de-Meia*, a educação como elemento de trabalho em torno das *taxas de juros* no mercado interno, a educação como mecanismo de governo que estimula o *crescimento da economia doméstica*, oferta de vagas e postos de trabalho etc.

O texto das manchetes da CNN Brasil, Exame, Estadão, Veja Negócios, Fundação Getúlio Vargas, Agência Gov reflete muito mais do que o efeito de uma evidência; ele diz das contingências históricas às quais está vinculada a educação brasileira. Essa vinculação pode ser observada na relação e retomada a outros discursos que vêm constituir um campo associado e marcar a educação dentro de uma determinada estrutura e acontecimento, isto é, condições em permitem dizer o que se diz, no espaço e dimensão em que é dito. Trata-se de ver aqui a educação como um acontecimento cuja irrupção está envolta de discursos reportados pela mídia e que circulam socialmente. Assim sendo, educação e gestão pública, educação e qualidade de vida da população, educação e saúde financeira do país, educação e equilíbrio fiscal, educação e produtividade de mercado são associações tomadas e materializadas no plano do discurso, no fio do que se diz, na malha fina de um enunciado linguístico, mas que se abre para uma densidade histórica que lhe é, ao mesmo, constitutiva e ponto de dispersão.

E aqui é importante reiterarmos: não se trata de olhar para uma evidência que se ergue no plano linguístico, na dimensão textual do que é dito, mas, seguir, a partir dela, de modo a observar os pontos



de referência, as ligações que podem ser feitas no escopo da dispersão, da descontinuidade. Nesse ínterim, as escolhas lexicais ecoam efeitos de discursos outros, notadamente aqueles de ordem econômica, do mundo do capital, do gerenciamento financeiro de projetos e verbas, a gestão de recursos e investimentos voltadas à administração da população etc. É o que podemos trazer a partir de termos como *investimentos, vagas triplicadas, incremento estrutural, ampliação de programa de assistencialismo estudantil, balanço de ações, taxas de crescimento, potencial de mudança, elevação da produtividade, educação profissional e tecnológica*, dentre outros.

Conforme reportado pelo site Brasil 61, o Plano Nacional de Educação<sup>1</sup> estabelece como meta o aumento significativo do número de estudantes matriculados na Educação Técnica de nível médio. Nessa perspectiva, as produções midiáticas discutem reiteradamente a importância do investimento na Educação Profissional, enfatizando-a como uma medida premente e fundamental para capacitar os alunos para o mercado de trabalho. Tais recursos corroboram os discursos governamentais e passam a analisar, por exemplo, os resultados e dados relacionados a diferentes setores da educação no país. O trabalho é feito, majoritariamente, pela manifestação de críticas e pelo apontamento de deficiências estruturais, em especial, quando os resultados ficam aquém das expectativas estabelecidas e/ou não equivalem ao que é estipulado e mensurado em planos e projetos de atuação e gestão pública.

O Ministério da Educação, em fevereiro de 2024, publicou em seu site oficial uma matéria intitulada “Censo revela crescimento na Educação Profissional: Modalidade de ensino alcançou 1,3 milhão

---

1. O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Ao reforçar o princípio de cooperação federativa da política educacional brasileira, esse plano foi instituído pela Lei nº 13.005/2014. Cf. <https://pne.mec.gov.br/>

de matrículas na rede pública em 2023. Taxa de evasão no ensino médio reforça importância do Pé-de-Meia”. Nessa mesma reportagem, o então Ministro da Educação ressaltou a necessidade de ampliação do Ensino Médio atrelado ao Técnico/Profissional, declarando: “Vamos apresentar uma ousada política de indução, uma política para ampliar as matrículas de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Hoje apenas 11% das matrículas no ensino médio são de nível técnico. Vamos ampliar isso de forma ousada”, adiantou Camilo Santana.

Na atual conjuntura política-econômica-midiatizada, observa-se uma crescente prevalência de discursos/vontades de verdade que valorizam a produtividade do ensino voltado ao atendimento das demandas de empregabilidade do mercado de trabalho, sob a premissa de que os estudantes, ao concluírem o ensino médio, estão prontos para adentrar o universo laboral. Tal fenômeno é uma manifestação da governamentalidade neoliberal, na qual o enfoque primordial recai sobre a maximização do lucro, promovendo uma educação que visa a formação de uma força de trabalho destinada a servir aos interesses do capital financeiro predominante.

É o que pode ser observado, por exemplo, na disposição linguística das manchetes, pelo direcionamento à necessidade de atenção e cuidado pelos números que caracterizam a educação no Brasil. Os textos atrelam ao cenário educacional números de estimativas e esse enquadramento algorítmico permite efeitos de sentido de mensura e de avaliação técnica a partir das diretrizes e instrumentos institucionais de levantamento e de validação de resultados. O imperativo do número aparece aqui na proposta de triplicação de vagas, na estimativa de período de tempo para execução de projetos (para até 2030), na apresentação de demandas percentuais, no quantitativo de alunos atendidos, na projeção de juros etc.

Face ao exposto, podemos ler e defender o efeito de sentido de que o foco principal está na busca pela maximização da geração de riqueza e na preparação de indivíduos aptos a desempenhar funções dentro do sistema econômico vigente. Nota-se uma tendência, especialmente na educação técnica, de formar uma massa populacional menos inclinada à reflexão crítica. Isso ocorre devido à priorização da inserção direta no mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio por parte da maioria dos estudantes, em virtude de suas condições econômicas, deixando uma parcela reduzida com acesso ao ensino superior.

Este paradigma educacional parece estar alinhado aos interesses de uma cultura política que, paradoxalmente, beneficia-se da formação de uma massa de trabalhadores desprovida de pensamento crítico, possibilitando, assim, a perpetuação de suas agendas e privilégios. Este modelo de governamentalidade busca, portanto, conformar uma estrutura social na qual a submissão e a conformidade sejam fomentadas em prol da manutenção do *status quo*. É, portanto, dentro dessa conjuntura da governamentalidade neoliberal que podemos observar os efeitos de uma valorização da educação como ferramenta para os sujeitos-alunos planejarem suas vidas, desde a educação fundamental, para serem *empreendedores de si mesmos*.

Ao longo das 600 páginas do documento da Base Nacional Comum Curricular, é possível observar que o termo “projeto de vida” é mencionado 17 vezes, em diferentes seções. Na parte das competências gerais, ele é citado da seguinte forma:

[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, BNCC, 2017, p. 9).

Recentemente, foi publicado no jornal *Le Monde Diplomatique Brasil* um artigo dos autores Giroux e Figueredo intitulado “A educação como prática de formação política para participação democrática e exercício da cidadania crítica”. Os autores problematizam os objetivos para a educação trazidos na Constituição Federal, a saber:

a Constituição brasileira define três objetivos principais para a educação: desenvolvimento humano e cultural; formação para o exercício do direito de cidadania; preparação para o trabalho. Todavia, esse último objetivo frequentemente é supervalorizado em detrimento dos outros. Cada vez mais as abordagens humanistas e críticas na educação têm sido silenciadas em escolas e universidades, perdendo espaço para o discurso das competências técnicas para o trabalho (alienado).

Aqui vemos a institucionalidade de projetos de natureza política voltados à educação. Projetos esses conjurados em diretrizes de regulação - como é o caso, por exemplo, da referência à Constituição Federal - e que fomentam a dizibilidade midiática. No caso, temos os eixos desenvolvimento humano e cultural, exercício da cidadania e assunção de postos de trabalho que, conforme expressam as manchetes acima, tornam-se temas-sínteses do falar sobre a educação no Brasil. Com efeito, entendemos que a educação brasileira se apresenta no escopo de uma matriz de justificação social e de práticas de exploração a questão da implementação de mudanças. Isso significa que os poderes, os governos e os projetos da área educacional estão sempre ligados a uma questão de que a esfera social no Brasil justifica a necessidade de tentar alcançar o cenário que os documentos oficiais projetam (Santos e Santos, 2019).

É, portanto, a partir de uma abordagem foucaultiana que se mantém alinhada à questão dos discursos e dos sentidos que empreendemos um gesto problematizador sobre a dizibilidade relacionada à

educação nacional. Nesse trajeto, é mister considerar a educação no imbricamento de acontecimentos e no escopo de uma determinada atualidade. Tal postura oportuniza uma análise crítica acerca das relações entre saberes e poderes imersos nos discursos da governamentalidade neoliberal que alicerçam, por sua vez, o nosso cotidiano.

O gesto de leitura discursiva evidencia a necessidade de discutirmos os acontecimentos como signos de uma historicidade, na esteira da descontinuidade, isto é, considerando o que pode ser dito, retomado, em determinada ordem do dizer.

## Considerações finais

Com essa discussão intentamos propor um gesto de leitura crítica da educação nacional, no escopo da materialidade linguística e sócio-histórica de discursos que a dizem no cerne da visibilidade pública e midiaticizada. Sob essa ótica, a educação não é um campo neutro de conhecimento, mas sim um espaço onde se manifestam complexas relações políticas e de saber-poder, que influenciam e regulam discursos e práticas sociais.

Observamos que os discursos midiáticos sobre a educação brasileira não apenas refletem, mas também reproduzem e legitimam as estruturas de saber-poder existentes, especialmente no que diz respeito às políticas governamentais e econômicas. As manchetes da mídia jornalística nacional funcionam como dispositivos de poder que moldam subjetividades e legitimam determinadas práticas sociais, políticas e econômicas.

Inscrita nesse cenário, a educação é utilizada como uma ferramenta de governamentalidade, direcionada primordialmente à formação de indivíduos para o mercado de trabalho, influenciando as subjetividades de acordo com os interesses do poder estatal estabelecido. Na esteira dos postulados foucaultianos, podemos afirmar

que o poder emana das instituições. Os conceitos de governamentalidade e biopolítica nos proporcionam uma compreensão mais profunda de como a educação é empregada como um mecanismo de controle social, visando gerenciar e regular as condutas individuais e coletivas dos sujeitos.

## Referências

AGÊNCIA GOV. Lula: “Investir em educação e em cultura é a gente salvar uma cidade”. *Planalto*. Brasília, 26 jan. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202401/lula-201cinvestir-em-educacao-e-em-cultura-e-a-gente-salvar-uma-cidade201d>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CAFARDO, R. Quanto cresceria o PIB do Brasil com mais ensino técnico? Estudo inédito revela potencial da mudança. *Jornal Estadão*. 22 nov. 2023. São Paulo, Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/quanto-cresceria-o-pib-do-brasil-com-mais-ensino-tecnico-estudo-inedito-revela-potencial-da-mudanca/>.

CORACINI, M. J. BERTOLDO, E. S. (Org.). *O Desejo da Teoria e A Continência da Prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CNN Brasil. Sete em cada dez jovens afirmam que pretendem estudar e trabalhar durante o Ensino Médio, diz pesquisa. *CNN Brasil*. Rio de Janeiro, 04 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sete-em-cada-dez-jovens-afirmam-que-pretendem-estudar-e-trabalhar-durante-o-ensino-medio-diz-pesquisa/>.

EDUCAÇÃO. Governo amplia programa Pé-de-Meia para mais 1,2 milhão de estudantes do ensino médio. *Jornal Estadão*. São Paulo, 24 abr. 2024. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/governo-amplia->

-programa-pe-de-meia-para-mais-12-milhao-de-estudantes-do-ensino-medio/.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

FOUCAULT, M. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia. In: FOUCAULT, M. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. *Ditos e Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006a. FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. Estratégia, Poder-Saber. *Ditos e Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979 – 1980* (excertos). Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica (1978-1979)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população (1977-1978)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GOMES, M. R. *Poder no jornalismo: discernir, disciplinar, controlar*. São Paulo: Hacker Editores. Edusp, 2003.

GOVERNO FEDERAL. *Ministério da Educação*. Censo revela crescimento na Educação Profissional: Modalidade de ensino alcançou 1,3 milhão de matrículas na rede pública, em 2023. Taxa de evasão no ensino médio reforça importância do Pé-de-Meia. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/censo-revela-crescimento-na-educacao-profissional>. Acesso em 02 abr. 2024.

GIROUX, H. A.; FIGUEIREDO, G. O. (2023). A educação como prática de formação política para participação democrática e exercício da cidadania crítica. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em: <https://diplomati->

que.org.br/educacao-pratica-formacao-politica-participacao-democratica-cidadania-critica/. Acesso em: 02 fev. 2024.

GREGOLIN, M. R. V. *Foucault e Pêcheux na construção da Análise do Discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

LIMA, D. C. de. *Inglês nas escolas públicas brasileiras não funciona – uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, L. Brasil atingiu apenas 40 % das matrículas na educação profissional estipuladas para 2024. *Brasil 61*. Disponível em: <https://brasil61.com/n/brasil-atingiu-apenas-40-das-matriculas-na-educacao-profissional-estipuladas-para-2024-pind234132>. Acesso em: 05 abr. 2024.

QUITINO, L. Fazenda propõe incentivo ao ensino técnico por juros mais baixos a estados. *Veja Negócios - Economia*. São Paulo, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/fazenda-propoe-incentivo-ao-ensino-tecnico-por-juros-mais-baixos-a-estados/>.

MARTINS, A. Em renegociação de dívidas, governo propõe que estados tripliquem vagas no ensino técnico até 2030. *Revista Exame*. São Paulo, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://exame.com/economia/em-renegociao-de-dividas-governo-propoe-que-estados-tripliquem-vagas-no-ensino-tecnico-ate-2030/>.

NOTAS E INFORMAÇÕES. Educação ruim faz mal ao PIB. *Jornal Estadão*. São Paulo, 13 mar. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniaio/educacao-ruim-faz-mal-ao-pib/>.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PORTAL FGV. Fundação Getúlio Vargas. Qualidade da educação está associada a maiores taxas de crescimento, revela estudo. *Fundação Getúlio Vargas*. São Paulo, 14 mar. 2023. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/qualidade-educacao-esta-associada-maiores-taxas-crescimento-revela-estudo>.

RODRIGUES, C.; SOUZA, R. Lula defende investimentos em educação para combater negacionismo e crime organizado. *CNN Brasil*. Rio de Janeiro e São Paulo, 02 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil>.



com.br/politica/lula-defende-investimentos-em-educacao-para-combater-negacionismo-e-crime-organizado/

SANTOS, R. C. dos; SANTOS, A. G. P. dos. Da sacra regulamentação à discursividade: efeitos de verdade na legislação educacional brasileira. *Miguilim* – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 8, n. 2, p. 780-793, maio-ago. 2019.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

# A docência em discurso: posicionamentos discursivos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação durante a pandemia de Covid-19

Paula Geórgia dos Santos de Araújo  
José Domingos

## Introdução

No início de 2020, o mundo acompanhava a explosão de casos de uma síndrome respiratória aguda grave provocada por um novo coronavírus. Logo, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define o novo coronavírus como uma pandemia de proporções globais e defende a adoção, por parte de vários países do mundo, de certas estratégias de combate, como o aumento no número de testes e o monitoramento de pacientes suspeitos, visando minimizar a propagação do vírus e evitar o colapso dos sistemas de saúde. Assim, os países que apresentassem a transmissão comunitária deveriam adotar medidas mais drásticas, como o fechamento de escolas, a suspensão ou adiamento de eventos públicos e quaisquer outros acontecimentos que pudessem desencadear a aglomeração de pessoas.

A fim de se fazer cumprir as recomendações da OMS, no Brasil as primeiras medidas de distanciamento social, como o fechamento de escolas, começaram a vigorar em março daquele ano. Com as aulas presenciais suspensas, uma série de estratégias que visavam garan-

tir o acesso dos discentes à educação, passam a ser implementadas. Se, por um lado, o setor privado aderiu rapidamente ao uso de tecnologias digitais, por outro, o setor público, com todas as problemáticas que o atingem, foi de modo lento adotando certas providências para mitigar a ausência das aulas em escolas. É sobre este grupo que se volta nosso olhar neste estudo.

Com a adoção do ensino remoto pelo país, as estratégias pedagógicas utilizadas pelas secretarias municipais e estaduais de educação, como uma forma de cumprimento de carga horária do ano letivo, foram diversas: o uso de tecnologias digitais, a TV aberta, a entrega de materiais impressos e a emissão de atividades através de aplicativos virtuais de envio de mensagens, como o WhatsApp. Posteriormente, e na maior parte do país, as atividades de ensino foram sendo desenvolvidas no formato remoto. Face a este novo e complexo cenário para a educação, propomos para este capítulo pensar a seguinte questão: que relações de saber-poder são mobilizadas, nos dizeres de professores e dos órgãos oficiais de educação, quando enunciam sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em contexto do ensino remoto? Queremos analisar os diferentes posicionamentos discursivos acerca do uso das TIC na educação que emergem nas circunstâncias mencionadas.

É sabido que anteriormente ao acontecimento da pandemia da Covid-19, o advento tecnológico no meio escolar já era uma realidade, ainda que o uso de algumas tecnologias acontecesse de forma pontual e acessória aos métodos pedagógicos mais convencionais. Ligado a isso, há um consenso entre docentes e gestores escolares que veem com ressalva a utilização, por exemplo, do aparelho celular em sala de aula. Concordam que o aluno não tem controle quando o utiliza, não acessa aquilo que o professor solicita, distrai-se com outros conteúdos da rede alheios ao assunto da aula.

Diante disso e considerando a conjuntura em que se dá o ensino remoto, observamos a necessidade de um entendimento por parte dos atores envolvidos nesse processo na direção de que os recursos tecnológicos não substituem as aulas presenciais, em se tratando do ensino aprendizado, mas fornecem subsídio, com a função de efetivar significativamente as aprendizagens. Uma vez que as vozes oficiais defendem que é necessário os professores inserirem as TIC gradativamente, de modo que o uso seja de construção de conhecimento, reflexão para uma concretização mais alargada de saberes na educação, principalmente no contexto pandêmico, coube, ao docente, o papel de dominar esses instrumentos digitais, às vezes, ao mesmo tempo em que os descobria, e fazê-los funcionar no ato de transmitir conhecimento fora do ambiente físico da sala de aula.

Vemos, pois, que a conjuntura histórica trouxe à baila a necessidade, imediata, de pensarmos a relação inevitável das tecnologias com a prática docente, daí nosso interesse em discutir o tema, afora a proliferação de discursos que se aglutinam no entorno desse debate. Afinal, mesmo diante das dificuldades dos gestores públicos de operacionalizar o ensino remoto em função da precariedade dos discentes e docentes em relação ao acesso a tecnologias digitais de informação e comunicação, havia o discurso governamental a instá-los para fazer as aulas acontecerem e a educação continuar. E para tal, restavam-lhes os meios tecnológicos.

Para discutirmos a questão mencionada, constituímos um *corpus* de estudo com três notícias veiculadas no site *Portal do MEC* entre 2020 e 2021, que discursivizam sobre o uso das TIC durante a pandemia. Ademais, aplicamos um questionário online com duas professoras do ensino público, da escola de Ensino Infantil e Fundamental Gonçala Rodrigues de Freitas, localizada em Sumé (PB), sobre suas experiências pedagógicas com as TIC na pandemia, bem como no processo de formação docente.

Assim, este texto traz em sua base teórica contribuições dos estudos discursivos de Michel Foucault, e rediscutidas por outros autores que nos parecem profícuos para pensar as discursividades em torno do ensino remoto no decurso da pandemia da Covid-19, quais sejam: discurso, enunciado, formação discursiva, saber-poder.

Isto posto, organizamos a escrita do capítulo da seguinte forma: além desta seção introdutória, apresentamos a seção que traz os caminhos metodológicos utilizados no estudo. Em seguida, empreendemos uma retomada de conceitos foucaultianos, como discurso, enunciado, saber-poder. Na sequência, discutimos a presença das TIC no contexto do ensino remoto, passando por sua abordagem através dos documentos oficiais. Após essa discussão, nos debruçamos sobre a análise das materialidades, buscando observar como os sujeitos que enunciam se posicionam acerca do tema em questão. Por fim, tecemos as considerações finais, estabelecendo um campo relacional entre o que foi discutido/analísado e a questão que nos conduziu a este trabalho.

### Elementos para uma análise discursiva: uma mirada foucaultiana

Em sua obra, multifacetada e heterogênea, Michel Foucault (1926-1984) transpôs as barreiras disciplinares de diversos campos do conhecimento. O autor mostrou diferentes modos de constituição de subjetividades, estudando objetos específicos como a loucura, a delinquência e a sexualidade a partir de uma perspectiva que transcendeu as fronteiras da Filosofia, História, Economia, Psicologia, Direito, Ciências Sociais e Linguística, entre outras áreas. Podemos afirmar que Foucault não é um autor que facilmente se enquadraria a lugares teóricos fixos. A trajetória de seu pensamento e vida passou por ciclos e transformações contínuos, sempre ousando

pensar de outra forma, desestabilizar velhas certezas. No entanto, é possível identificar certas regularidades ao longo de seu percurso intelectual, que frequentemente se divide, para fins didáticos, em três fases principais.

Conforme Gregolin (2016), a tríade de Foucault se manifesta da seguinte maneira: a) arqueologia do saber – o autor se dedicou a mapear os diferentes saberes que objetivam o sujeito, analisando a história da Psiquiatria, da Medicina Clínica e das ciências que estudam o homem que trabalha, vive e fala, como a Economia, a Biologia e a Linguística; b) genealogia do poder – Foucault explorou como o sujeito é atravessado por relações de poder que o dividem, classificam e disciplinam por meio de binômios como bom/mau e normal/anormal; c) ética e estética da existência – o olhar foucaultiano se voltou aos processos de subjetivação, demonstrando quais tecnologias fazem com que o sujeito se volte para si mesmo, tomando a sexualidade como tema central para mostrar como ela cria certas experiências para o sujeito ao longo da história.

Para este capítulo, focamos especialmente nos conceitos desenvolvidos nas fases da arqueologia e da genealogia, atentos ao fato de que, na produção de discursos sobre as TIC na mediação do ensino, subsistem relações de saber e poder. Foucault (2008) se propôs a analisar como os discursos formam-se historicamente e sobre quais realidades eles se articularam, ou seja, em quais condições históricas, políticas e econômicas eles emergiram. Assim, pensar numa perspectiva arqueogenealógica implica conectar a problemática dos saberes que sustentam a irrupção de certos discursos (arqueologia) com a existência de relações de poder que, ao longo do tempo, fazem surgir certos tipos de enunciação (genealogia). Esse trabalho, fundamentado nas ideias de Foucault, representa uma forma de diagnosticar o presente, mais precisamente de pensar a nossa atualidade, por meio de formas de existir. Afinal, como nos mostra o próprio

Foucault (2008), para encontrar seu próprio lugar em dada atualidade, o discurso precisa, antes, levá-la em conta.

No campo da arqueologia, conceitos centrais merecem ser examinados. O primeiro deles é o entendimento de discurso no contexto teórico foucaultiano. Para este autor, o discurso é uma prática que constrói os objetos de que fala e representa um conjunto de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva. Conforme Foucault (2008), o discurso ultrapassa o nível dos elementos linguísticos e gramaticais; embora composto por signos, o discurso não apenas designa, nomeia ou constrói referentes ou coisas, mas vai além disso, e é esse “algo a mais” intrínseco à natureza do discurso que a análise precisa descrever.

Ao tratar da noção de enunciado, Foucault (2008) indica que este pode ser entendido como o átomo do discurso, como a unidade mínima de análise, “[...] como um grão que aparece na superfície de um tecido de que ele é o elemento constituinte” (Foucault, 2008, p. 90). Em resumo, o autor pondera que o enunciado é uma função que atravessa diferentes domínios de formulações, como a frase, a proposição e o ato de fala, delineando as condições de existência para que essas formulações sejam reconhecidas como tais.

Foucault caracteriza o enunciado como sendo composto por quatro propriedades: a) referencial – relaciona-se com as leis de possibilidade que permitem o enunciado emergir num dado tempo e lugar e ser descrito e analisado de certa maneira; b) posição de sujeito – refere-se a uma posição assumida no enunciado, não se confundindo com o sujeito empírico, o sujeito gramatical ou a instância da autoria; c) domínio associado – o enunciado está relacionado a outros já efetivamente ditos e aos que ainda serão produzidos num campo enunciativo; d) materialidade repetível – para que exista, o enunciado necessita de um lugar, uma data, uma substância, uma superfície ou um espaço institucional.

Nesta mesma visada arqueológica (2008), o autor ressalta que a análise enunciativa busca rastrear as regularidades presentes num sistema de dispersão, que compõem aquilo que ele entende por formação discursiva (FD). Nessa ótica, ao identificar um sistema semelhante de formação, marcado por certos tipos de enunciação, escolhas de objetos, conceitos, modalidades e estratégias, tem-se uma formação discursiva. Para Foucault, os enunciados são, a priori, dispersos, mas o olhar arqueológico pode mostrar certas singularidades que revelam a existência de uma formação discursiva. Dos elementos que constituem esse conceito, interessa-nos mais de perto a questão das estratégias, uma vez que estamos pondo sob análise posicionamentos discursivos dos sujeitos que enunciam acerca das TIC e o ensino remoto.

Conforme Foucault (2008, p. 76), “[...] uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam”. Cumpre destacar que essa formação discursiva, por meio da qual os discursos irrompem em dada conjuntura socio-histórica, não funciona fora de um dado regime de saber, entendido menos como uma forma de conhecimento e mais como uma posição a definir o que pode ou não ser dito no interior de uma prática discursiva. Foucault assevera: “O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais decisões políticas” (Foucault, 2008, p. 221). A distinção entre saber e conhecimento torna-se relevante, porque, de acordo com o pensador francês (2005), os saberes não apresentam a mesma qualificação, a depender das configurações institucionais, dos processos de lutas e enfrentamentos na produção da verdade de cada momento histórico.

Refletindo as elaborações foucaultianas, notamos que as formações discursivas estão alicerçadas em efeitos de saber. Este compreendido menos como uma forma de conhecimento e mais como



um posicionamento que define o que pode ou não ser enunciado dentro de uma prática discursiva. Nesse sentido, Foucault (2008) nos mostra que o saber não está presente somente naquilo que é demonstrável ou no campo do cientificamente verdadeiro, mas também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais e decisões políticas. Essa percepção expandida do conceito de saber está intimamente relacionada com o funcionamento das relações de poder. Para esse autor, todo efeito de saber supõe a existência de relações de poder e o inverso também é verdadeiro. O aparecimento dos discursos não se dá sem a atuação de ações e reações do campo do poder combinadas com os efeitos de um dado regime de saber.

Nessa perspectiva, o poder é definido por Foucault (2005), de modo a se distanciar de visões que o consideravam apenas sob o signo da repressão. Assim, tanto as vertentes contratualistas quanto as abordagens marxistas tendiam a tratar o poder como um bem a ser adquirido, como uma forma de dominação e exploração econômica. Naquelas leituras, não era possível pensar a mecânica do poder como uma ação que permitisse todo um campo de respostas possíveis. É a partir desse espaço lacunar que se abre a compreensão de que o poder não existe sem estratégias de resistência e que estas funcionam nas bordas da atuação do poder. Ou seja, o poder é exercido em sociedade nas mais diversas práticas discursivas. A esse exercício, Foucault (2010) o caracteriza muito mais como prática de condução do que do ponto de vista do embate entre partes. Assim, realiza-se na ordem das probabilidades, exercício constante de condução de condutas. Nessa visada, o poder é fundamentalmente da ordem do governo, não do enfrentamento, do embate de interesses. Lastreados por essas ideias, observemos como as relações de saber-poder são acionadas na constituição dos dizeres que orbitam a questão do ensino remoto mediado pelas TIC.

## As TIC e os documentos oficiais

As tecnologias têm mudado a forma de as pessoas se comunicarem e de adquirirem conhecimentos. Nas ações docentes, podemos utilizar como possibilidade as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), elas auxiliam no desempenho do aluno, desenvolvendo novas competências e habilidades. O uso das TIC na educação permite ao docente a ampliação da produção de conhecimento, tornando para os alunos o processo mais lúdico e interessante, alargando a criatividade do aluno e possibilitando o contato com diversas culturas.

De acordo com Dorigoni e Silva (2016), o computador utilizado por alunos na escola deve ser capaz de gerar reflexões e análise mesmo que seja para o desenvolvimento de determinada atividade prevista no planejamento escolar. Por isso, o propósito dos aparatos tecnológicos se constitui em meios para a construção do conhecimento, pois interferem no modo de perceber o mundo e de se expressar sobre ele.

Antes da urgência que a pandemia da Covid-19 impôs para o uso das tecnologias digitais, os documentos oficiais asseguravam a utilização desses instrumentos com intuito pedagógico, conforme vemos na Lei de Diretrizes e Base da Educação (Brasil, 1996):

[...]Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (p. 23)

[...]Art. 36. § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, median-

te as seguintes formas de comprovação: VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.(p. 27).

A LDB apresenta de forma sucinta a relação da TIC na educação. O Artigo 32 coloca a palavra tecnologia como parte fundamental para formação do cidadão. O Artigo 36 aponta as TIC para o ensino a distância, fazendo correlação com o artigo 32. Todavia, observamos que as TIC na LDB foram pouco discutidas, especialmente no que se refere à formação de professor. Cabe, todavia, considerar que a LDB é uma lei do início dos anos 90, e que aborda essas diretrizes de forma mais geral numa outra conjuntura histórica e tecnológica. Assim, passemos a observar o tratamento que é dado à temática das TIC pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse documento tem como objetivo nortear os professores com relação as competências que o discente deve desenvolver em cada etapa da sua vida escolar. De acordo com a BNCC:

Indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A BNCC expõe que a interação com as tecnologias da informação e comunicação estimula a curiosidade, e conseqüentemente a indagação. Esse estímulo ao pensamento criativo e crítico leva o aluno a ampliar as compreensões de si mesmo. O professor precisa fomen-

tar a autonomia dos alunos, de modo que eles possuam condições de navegar nos meios tecnológicos para poder interagir com diferentes conhecimentos e fontes de informação. O docente precisa entender que existem diferentes modos de inserção social:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (Brasil, 2018, p. 63).

É inegável a onipresença das TIC no contexto da cultura digital em que estamos imersos nessas últimas décadas. Assim, o trabalho docente necessita estar em sintonia com esta realidade histórica. Nessa perspectiva, o texto da BNCC sinaliza para a necessidade de compreensão e acesso do professor aos instrumentos e técnicas dessa era da digitalidade, conforme vemos em seu texto na abordagem das competências:

**Competência 4:** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

**Competência 5:** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.11).

Segundo Garofalo (2018), a competência quatro propõe o ensino híbrido para completar as diferentes facetas de letramentos e multiletramentos. A competência 5 foca na tecnologia de maneira centrada, para promover o aluno não como consumidor da tecnologia, mas produtor dela, que pesquisa e reflete. Inferimos que estas duas competências pressupõem que o aluno seja protagonista e o principal responsável pela sua aprendizagem.

O professor, à luz do referido documento oficial, deve aproveitar o potencial de comunicação que o mundo digital oferece, promovendo diferentes aprendizagens, interação e compartilhamento de informação, de modo a favorecer a aplicação prática do conhecimento em situações reais, princípio fundamental das competências da BNCC, e possibilitando ao aluno uma gama de letramentos, como a digital.

É sabido que a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da sala de aula já vinha sendo gradualmente incorporada como ferramenta pedagógica essencial, facilitando o acesso a recursos didáticos diversificados e promovendo a interatividade entre alunos e professores. Desse modo, podemos afirmar que o uso de TIC, quando bem implementado, pode possibilitar a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos, onde os estudantes podem desenvolver habilidades digitais e acessar conteúdos complementares de forma mais eficiente. Além disso, as TIC poderiam viabilizar a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais centrada no estudante.

No entanto, a pandemia da covid-19 impôs a necessidade de uma adequação emergencial e em larga escala do uso das TIC para o ensino remoto, evidenciando tanto seu potencial quanto seus desafios. A transição rápida e forçada para o ensino a distância revelou desigualdades no acesso às tecnologias e à internet, além de expor a falta de preparo de alguns professores para utilizarem ferramentas

digitais de maneira eficaz. Apesar dessas dificuldades, a crise sanitária acelerou a inovação educativa e incentivou o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Instituições de ensino e educadores tiveram que adaptar-se rapidamente, promovendo uma reestruturação dos processos educacionais e a integração de plataformas digitais, que agora, com o retorno às aulas presenciais, continuam a desempenhar um papel crucial na educação.

Diante disso, as TIC foram fundamentais na promoção das tão anunciadas *metodologias ativas*, que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Essas metodologias, como a sala de aula invertida, gamificação incentivam a participação ativa dos estudantes, o pensamento crítico e a resolução de problemas. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância do uso das TIC para enriquecer o ensino e fomentar habilidades essenciais para o século XXI, como a competência digital, a comunicação, e a colaboração. Todo isso, aliado ao contexto pandêmico, deslocou o espaço das TIC de ferramentas auxiliares a elemento fundamental para a atividade docente.

Todavia, a operacionalização dessas tecnologias no ensino remoto durante a pandemia apresentou desafios significativos para os professores. Muitos docentes enfrentaram a necessidade de se adaptar rapidamente a novas plataformas e ferramentas digitais, sem a devida formação prévia ou suporte técnico. A BNCC (Brasil, 2018) prevê a utilização das TIC de forma crítica, ética e criativa, mas a transição abrupta para o ensino remoto expôs lacunas na infraestrutura tecnológica e na preparação pedagógica. Além disso, os professores tiveram que lidar com a gestão do engajamento dos alunos em um ambiente virtual, onde a interação e o feedback instantâneo são mais difíceis de serem alcançados. Toda essa realidade imprevista fez emergir posicionamentos discursivos divergentes, tensionando as relações de saber e poder mobilizadas no debate em torno do uso das TIC no ensino remoto, como observaremos nas análises.

## Metodologia

Este estudo se caracteriza como descritivo-interpretativo de natureza qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental, a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013) é a pesquisa que utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Desse modo, a pesquisa documental transforma objetos de pesquisas, ou seja, qualquer matéria analisada em fonte de dados e resultados. Analisamos os textos do MEC e o discurso das docentes, ou seja, materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, e que a partir de nossas análises, empreendemos gestos de interpretação. Pêcheux afirma que os momentos de interpretação são atos que surgem com tomadas de posição. Essas tomadas de posição são concebidas por Pêcheux (1999) como gestos de interpretação, sempre marcados pela história, pela ideologia e pelo inconsciente.

Desse modo, buscamos compreender a forma como o discurso pedagógico e oficial produz sentidos, propondo um gesto interpretativo para trabalhar os limites simbólicos entre as materialidades discursiva e linguística. Nessa direção, vamos observar quais relações de saber-poder são acionadas na constituição dos dizeres que orbitam a questão do ensino remoto mediado através das TIC.

Para fins de obtenção de dados, referentes aos discursos dos docentes, utilizamos os seguintes procedimentos. No primeiro momento, aplicamos um questionário de forma remota com duas professoras do ensino público, de uma escola localizada em Sumé (PB), sobre suas experiências com as TIC na pandemia e na sua graduação. Em um segundo momento, selecionamos enunciados do site *Portal do MEC*, que discursivizavam acerca do uso das TIC durante a pandemia.

O *corpus* foi constituído a pelas seguintes materialidades: as respostas aos questionários realizados com docentes do ensino fundamental I, que lecionam no 5º ano, na Escola Gonçala Rodrigues de Freitas e recortes das notícias veiculadas na página do Ministério da Educação. As duas docentes colaboradoras são do sexo feminino e têm 30 e 35 anos. O tempo de atividade docente de ambas é de 10 a 15 anos, respectivamente, exercidos na rede pública de ensino da Paraíba. Possuem licenciatura e especialização em Psicopedagogia.

O questionário foi realizado no dia 09 de novembro de 2022, com 4 (quatro) perguntas, encaminhadas pelo WhatsApp. As perguntas versão a respeito da percepção das professoras para o papel das TIC na sala de aula, especialmente durante a pandemia. A escolha dessas professoras se deu pelo fato de já estarem inseridas na educação há muito tempo, e possuírem larga experiência na Educação básica pública, e estarem em exercício durante a pandemia de Covid-19.

### O discurso sobre educação na pandemia: relações da saber-poder

Consoante nosso objetivo, analisaremos nesta seção as materialidades coletadas para o corpus. Inicialmente, lidaremos com três notícias retiradas do site do MEC; em seguida, analisaremos a fala das professoras que responderam ao questionário.

A primeira notícia, intitulada *AÇÕES DO MEC EM RESPOSTA À PANDEMIA DA COVID-19* (MEC, 2021) enfatiza a “[...] *flexibilização do sistema educacional para possibilitar o uso intensivo de tecnologias no ensino*”.

Destacamos desse primeiro enunciado o emprego da expressão ‘*uso intensivo*’ para indicar a presença das TIC no ensino naquele momento. Cumpre destacar os efeitos de sentido decorrentes desta materialidade linguística, como o de que, agora, os aparatos tecno-



lógicos deixam de ser recursos acessórios à educação e se tornam vetores ubíquos nas práticas de ensino. Chama a atenção, no funcionamento no discurso deste elemento signifiante, a materialização do posicionamento discursivo por parte do órgão do governo federal no que concerne à presença das TIC na educação, nesse sentido a discursividade do MEC sobre as TIC se edifica a partir de uma projeção de que o acesso à internet, por exemplo, não é um problema ao longo do país. Ao lado disso, faz parecer que, para atender a essa nova urgência educacional, basta intensificar o emprego dos recursos tecnológicos (supostamente já acessíveis), ignorando a necessidade de instruir docentes a como “fazer funcionar”, agora em larga escala, essas tecnologias para a aprendizagem.

Devemos ainda observar, pelo excerto da notícia, que o posicionamento do Ministério da educação se constitui no interior de relações de poder, porquanto incidem sobre as ações a serem efetuadas sobre a educação. Nessa direção, elementos da língua como *‘flexibilização’*, [...] *‘possibilitar’* atestam a posição autorizada do órgão de governo a determinar o que pode, e como deve, ser o ensino mediado pelas TIC. O impacto dessas normatizações sobre o fazer docente traduz, pois, um exercício de condução de condutas, consoante Foucault (2010).

Ainda nesta notícia, por meio da Assessoria de Comunicação Social do órgão, se afirma: “[...] *Além disso, o MEC incentivou, ainda que sob críticas, o retorno das atividades presenciais, seguindo a tendência adotada por diversos países e as recomendações de organismos internacionais como a OCDE e a Unesco*”. (MEC, 2021). Cabe, neste ponto, registrar o funcionamento das estratégias de governamentalidade da educação no cenário pandêmico, considerando o posicionamento discursivo do governo federal à época. Assim, verificamos uma posição que se mostra contrária ao ensino remoto mediado por tecnologias. Para sustentar este lugar discursivo, o

MEC mobiliza saberes como: “o retorno ao ensino presencial como tendência em vários países”, “organismos internacionais recomendam este retorno”. É perceptível, pois, que as relações de poder que se estabelecem entre o Ministério da Educação e a comunidade escolar amparam-se em técnicas de governamentalidade fincadas em saberes racionais, comodamente acionados com vistas a mudanças nas conjunturas sociais da educação nacional.

Nessa mesma ótica da gestão das condutas – dos sujeitos da educação – pelo ensino remoto mediado por TIC, cabe destacar que o alinhamento discursivo do governo brasileiro em prol do retorno às aulas não se coadunava à ordem discursiva vigente no contexto da pandemia de Covid-19. Ou seja, ao afirmar que ‘*o MEC incentivou, ainda que sob críticas, o retorno das atividades presenciais*’, vemos que as estratégias de poder, na condução das condutas, almejadas pelo órgão federal de educação constituíram-se numa questão controversa no cenário pandêmico brasileiro.

Na segunda notícia, que tem como título *CAPES DESTACA PAPEL DA CIÊNCIA BRASILEIRA DURANTE PANDEMIA* (MEC, 2020), Benedito Aguiar, presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), afirma: “*No ensino e disseminação do conhecimento é notória a importância, comprovada, do uso de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação. Pessoas, grupos, universidades e escolas passaram a utilizá-las, ajudando a superar a distância física para a troca de informações e experiências*”.

O discurso vocalizado na notícia relacionada à CAPES utiliza-se de certas estratégias enunciativas para emoldurar o posicionamento desse órgão no âmbito das materialidades repetíveis que enaltecem a presença das TIC no período pandêmico. De saída, tem-se a voz da figura direta responsável pela fundação que coordena a ciência no Brasil. Assim, produz-se um efeito de saber-poder quando se relaciona o emprego das ferramentas de tecnologia da informação e

comunicação na pandemia a uma conquista da ciência brasileira. O sujeito enunciador também certifica, efeito de um domínio associado, a importância desempenhada pelas TIC no emprego enfático do adjetivo ‘*comprovada*’, de forma a expressar na materialidade significante o efeito de verdade, visto que a forma adjetiva entre vírgulas ressoaria outros enunciados neste campo discursivo.

Ainda nessa direção, o sujeito que representa a CAPES posiciona-se em seu discurso exaltante às TIC no sentido de destacar que o papel destas foi além do ensino. Assim, afirma que as tecnologias suprimiram as distâncias físicas nas interações face a face, proporcionaram trocas de experiências, pois, extrapolaram os limites do ensino remoto. Enfim, podemos afirmar ainda que a ideia de intensificar o uso das TIC, enunciada na materialidade da notícia anterior, se presentifica de forma bastante ampla nesta segunda.

A terceira notícia, *RELATÓRIO DE ATIVIDADES APONTA AÇÕES DO MEC E SUAS VINCULADAS EM RESPOSTA À PANDEMIA DE COVID-19*, (MEC, 2021), informa: “O MEC, desde o início da pandemia, tem se empenhado em promover medidas urgentes de modo a reduzir as perdas decorrentes da suspensão das aulas presenciais e as dificuldades estruturais dos sistemas de ensino diante dessa nova realidade, muitas das quais já existiam antes da pandemia de Covid-19 [...]”.

A materialidade linguística na notícia nos permite identificar o efeito de sentido que aponta para uma possível justificativa do órgão sobre os efeitos da pandemia sobre o ensino. O posicionamento discursivo de quem enuncia aqui ressoa outros dizeres acerca desta questão, conforme nos mostra Foucault (2008) sobre o domínio associado, donde o texto do site do Ministério, produz um efeito de resposta a enunciados que o precederam.

Podemos observar no texto da notícia uma posição de sujeito que supostamente assume um lugar de responsável comprometido com

a educação. O enunciador, ou seja, a voz institucional do MEC no interior dessa formação discursiva governamental, destaca as ações do órgão contra a pandemia e em favor da educação, inclusive sobre problemas anteriores à Covid-19. Contudo, como as relações de poder operam primordialmente na ordem do governo da conduta do outro, é necessário que dados saberes sejam silenciados nessa dinâmica relacional. Neste caso, não haveria espaço para noticiar a ingerência do governo federal frente ao controle da pandemia, sobretudo no que toca à ausência de medidas efetivas no campo educacional (Barros & Matias, 2021).

Se no funcionamento do discurso, quando conseguimos identificar um sistema semelhante de formação, certos tipos de enunciação, escolhas de objetos, de conceitos, de modalidades e de estratégias, temos uma formação discursiva, devemos considerar que nas notícias do site do MEC, observamos a presença de enunciadores que falam de uma dada posição, que estão inseridos numa formação discursiva que representa o lugar institucional da ciência, e como autoridades da educação. Sendo assim, podemos observar regularidades enunciativas, o discurso que as interliga remete à construção de um saber-poder sobre um sistema educacional compromissado e responsável para com a educação e o futuro dela, especificamente em relação à implementação de novas políticas educacionais que possibilitem melhorias.

As sequências enunciativas analisadas do site MEC expõem, em síntese, a defesa das tecnologias e o seu uso em sala de aula, marcando um posicionamento discursivo que consolida o papel necessário e eficiente dos equipamentos tecnológicos. O dizer desses especialistas atua na produção de um efeito de verdade daquilo que se divulga a respeito das TIC, excluindo, inclusive, a possibilidade do contradiscurso. São formas de enunciar que enaltecem as tecnologias e sublinham ações governamentais em prol da educação, a despeito

da realidade enfrentada pelos docentes na tentativa de ensinar por intermédio de instrumentos tecnológicos.

Esta segunda parte da seção concentra-se nos dizeres das professoras a partir de um questionário, no qual discursivizam saberes sobre o uso das TIC na pandemia de Covid-19. Nesse contexto, vale destacar que o professor é um sujeito que ocupa determinada função social e com frequência é incitado a um redirecionamento sobre suas práticas, visando atender às demandas do mundo moderno e as novas tecnologias, tanto dentro como fora da sala de aula. Nomeamos as entrevistadas sujeito 1 (S1) e sujeito 2 (S2).

*1) Na sua formação docente na graduação, houve alguma disciplina voltada às TIC na Educação?*

*(S1) Sim, porém muito superficial.*

*(S2) Sim, mas não para com as tecnologias e recursos que temos hoje.*

Inicialmente, cumpre registrar que com as respostas das professoras, estamos diante de posicionamentos que partilham de uma realidade a respeito das TIC diversa daquela manifestada na série enunciativa formada pelas notícias da página do MEC. A regularidade discursiva que encadeia os enunciados desta série repousa numa posição de pouco conhecimento acerca das tecnologias como instrumento de ensino. Isso fica compreendido na afirmação da professora quanto à falta de assistência pedagógica ou da componente curricular em sua carreira estudantil. Desse modo, podemos entrever que a presença das TIC no processo formativo docente não tem sido uma realidade efetiva, ou ainda, que há certa defasagem de conhecimento no processo de formação continuada desses educadores. Numa situação ou noutra, percebemos um descompasso entre a formação docente e as demandas da prática na sala de aula.

Considerando o lugar a partir do qual o sujeito constrói o seu discurso, podemos afirmar que a fala das professoras, no que concerne a seu conhecimento das TIC, desautoriza o discurso governamental de “*promoção de soluções para problemas históricos de nossa educação*” (MEC, 2021). Afinal, o discurso das docentes se associa aqui a um lugar de memória ligado à escassez de formações para estes profissionais. Desse modo, retoma-se um saber sobre a educação brasileira que nos fala do sucateamento da profissão docente e, mais que isso, ativa a memória social sobre o fato de que tal desvalorização não ocorre somente em tempos recentes, reforçando o efeito de desassistência educacional.

2) *Quais seus maiores desafios com o uso das TIC na pandemia?*

(S1) *Assistência pedagógica; abertura e compreensão dos responsáveis pelo aluno para com as atividades e metodologia; conteúdo programático para uma turma sem pensar na pluralidade dos alunos.*

(S2) *Repassar para os alunos a importância das TIC no seu dia a dia, e ensiná-los a usar as ferramentas de forma adequada e com responsabilidade.*

É possível observar que as docentes possuem uma insegurança quanto à utilização das TIC em contexto de ensino. Nesse ponto, o professor acredita que o discente pode usar de forma prejudicial as ferramentas tecnológicas. Ademais, fica evidente a falta de assistência pedagógica: uma preparação ou treinamento para professores com o uso das tecnologias, por exemplo no ensino remoto. No posicionamento de S2, por sua vez, sobressai sua preocupação com o aluno, como seu grande desafio. Ainda que não tenha formação adequada para lidar com as tecnologias de hoje (como informado em sua resposta anterior), a formação do aluno está em primeiro plano. No cruzamento das duas respostas, podemos pressupor que “*ensiná-los a*

*usar as ferramentas de forma adequada*” implica aprender também a usá-las ao passo que ensina. Tal conclusão no leva a pensar o processo de profissionalização docente que, inclusive, não se encerra num curso inicial de formação, mas que é contínua e deve acompanhar as transformações sociais. Ao lado disso, partindo do posicionamento da professora, é preciso refletir acerca da operacionalidade do ensino na modalidade remota: em que medida a realidade do professor se intersecciona com as projeções dos órgãos de governo.

Na fala das educadoras nota-se que, historicamente, o professor ainda se mantém como o centro do processo ensino-aprendizagem, ao passo que tentar trazer o aluno como protagonista. Porém, em contrapartida entrevemos um sentimento de desinteresse do aluna-do perante as aulas: se não houver recursos tecnológicos durante o ensino, parece que não há engajamento. Esses desafios enfrentados pelos docentes, que irrompem em seu discurso, nos mostram a complexidade que acompanhou a implementação das TIC como canal exclusivo de ensino. Assim, cabe-nos interrogar: como o ensino mediado pelas tecnologias digitais pode se efetivar alheio às desigualdades e realidades diversas do nosso sistema educacional?

Pensando a partir de Foucault (2008), situamos esses posicionamentos das professoras na ordem de outra formação discursiva, a qual se distancia daquele discurso do MEC empenhado, na promoção de soluções para problemas históricos de nossa educação, agravados pela pandemia. As posições das docentes expressam que juntamente com as dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, foi evidenciada a necessidade urgente de capacitação docente com vistas ao incentivo de práticas pedagógicas inovadoras, destacando ainda a necessidade de investimento contínuo em formação e suporte para garantir a efetividade do uso responsável e seguro das TIC no ensino.

## Derradeiras considerações

Ao retomar ao nosso objetivo de analisar os diferentes posicionamentos discursivos acerca do uso das TIC na educação durante a pandemia de Covid-19, considerando as relações de saber-poder mobilizadas nos dizeres de professores e dos órgãos oficiais de educação, é possível concluir que a pandemia trouxe à tona desafios significativos e transformações profundas no cenário educacional. As TIC, que já haviam sido integradas de forma esporádica e complementar aos métodos pedagógicos tradicionais, passaram a ocupar um papel central e indispensável no processo de ensino-aprendizagem, revelando tanto potencialidades quanto limitações.

Desse modo, o exercício analítico permitiu-nos entrever, na materialidade enunciativa das notícias veiculadas no Portal do MEC e dos depoimentos das professoras entrevistadas, uma diversidade de estratégias adotadas para garantir a continuidade do ensino. Essas estratégias variaram desde o uso de plataformas tecnológicas sofisticadas até a distribuição de materiais impressos, destacando a ênfase significativa nas tecnologias digitais como mediadoras do ensino-aprendizagem. O discurso oficial frequentemente enfatizava a necessidade de inovação e adaptação, mas nem sempre levava em consideração as realidades heterogêneas e os desafios enfrentados pelos docentes e alunos, especialmente no contexto de acesso desigual às tecnologias.

Diante disso, ficou evidente o funcionamento de relações de saber-poder lastreando os posicionamentos discursivos que irrompem daquela conjuntura histórica, por exemplo, na forma como as diretrizes e recomendações foram impostas, muitas vezes sem uma consulta ampla aos professores ou sem um suporte adequado para a implementação das TIC. Isso resultou em uma sobrecarga de tra-



balho para os docentes, que se viram obrigados a dominar novas ferramentas tecnológicas rapidamente, muitas vezes sem formação prévia suficiente. Essa dinâmica revelou uma tensão entre as expectativas institucionais e as condições reais de trabalho, apontando para a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e suportes técnicos mais robustos.

Essa experiência com o ensino remoto e as TIC ilustra o pressuposto foucaultiano, segundo o qual o poder é exercido por meio de práticas discursivas e técnicas que orientam, moldam e regulam os comportamentos e pensamentos dos sujeitos dentro de uma sociedade. No contexto educacional durante a pandemia, por exemplo, as diretrizes e recomendações sobre o uso das TIC emanadas pelos órgãos oficiais não apenas impuseram novas práticas aos professores, mas também direcionaram suas condutas, expectativas e maneiras de pensar sobre o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, o poder funcionou pela condução das condutas, configurando um cenário em que as tecnologias educacionais se tornaram não apenas ferramentas de ensino, mas também mecanismos de exercício de poder.

Além disso, a pandemia de Covid-19 atuou como um catalisador para mudanças que já se mostravam necessárias no campo educacional. Na reflexão ora empreendida, observamos regularidades discursivas que atravessam tanto os dizeres do Ministério da Educação, quanto os dos docentes. Naqueles, diretrizes, orientações, e prescrições através de protocolos e documentos oficiais determinando o uso das TIC no ensino, assegurando a posição do MEC enquanto instâncias de poder. Nestes, as posições de quem reconhece a necessidade do uso das TIC em sala de aula, mas sente-se despreparado ao fazê-lo. Posicionamentos investidos de um outro exercício de governo dos outros: a preocupação e responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, a partilha com os responsáveis pelo estudante, portanto, um modo de governo de si pelo cuidado com o outro.

Portanto, à luz da dinâmica imposta pela pandemia, na qual a educação funcionou como exercício de governamentalidade: práticas de saber-poder hierarquizam e conduzem as ações dos sujeitos, o confronto no posicionamento discursivo entre os órgãos oficiais, gestores da educação e os docentes quanto ao uso das TIC no ensino remoto tornou-se evidente. Enquanto os órgãos oficiais e gestores enfatizavam a importância da rápida adoção e integração das tecnologias digitais, frequentemente apresentando uma visão otimista e prescritiva sobre os benefícios e a necessidade dessas ferramentas, muitos professores enfrentavam a realidade prática de lidar com desafios substanciais. As diretrizes oficiais, como as emitidas pela BNCC, muitas vezes subestimavam as dificuldades cotidianas enfrentadas pelos docentes, como a falta de acesso adequado a equipamentos, a necessidade de adaptação rápida a novas metodologias e a sobrecarga de trabalho.

Por fim, as TIC mostraram-se como possíveis instrumentos poderosos para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de novas competências e habilidades e senso de responsabilidade entre os alunos. No entanto, essa potencialidade só pode ser plenamente realizada se houver uma formação continuada e consistente dos professores, que os capacite a integrar essas tecnologias de maneira crítica e significativa em suas práticas pedagógicas. A experiência pandêmica destacou a urgência de repensar os programas de formação docente, incorporando de maneira mais efetiva e prática a preparação para o uso das TIC.

## Referências

AZEVEDO, Nadia Pereira Gonçalves de; BERNARDINO JÚNIOR, Francisco Madeiro; DARÓZ, Elaine Pereira. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2014.

BARROS, J. A., e MATIAS, C. J. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 27. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35310>. Acesso em 13 jul. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/pc/Downloads/BNCC%20COMPLETA%20FINAL.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DORIGONI, Gilza Maria Leite; SILVA, João Carlos da. *Mídia e educação e o uso de novas tecnologias no trabalho escolar: da reflexão para a prática pedagógica*. disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>; Acesso em: 25 mai. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade* (Trad: Maria Emertina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WBF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. Paris Gallimard. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GAROFALO, Débora. *Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado*. Nova Escola, jun., 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado> Acesso em: 11 jun. 2020.

GREGOLIN, M. R. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. In: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *Um Mapa da Crítica nos Estudos da Linguagem e do Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 115-142.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Relatório de Atividades aponta ações do MEC e suas vinculadas em resposta à pandemia de Covid-19*. mai, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias\\_1/relatorio-de-atividades-aponta-acoes-do-mec-e-suas-vinculadas-em-resposta-a-pandemia-de-covid-19](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/relatorio-de-atividades-aponta-acoes-do-mec-e-suas-vinculadas-em-resposta-a-pandemia-de-covid-19) Acesso em: 15 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ações do MEC em resposta à pandemia da Covid-19*. abr, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/nota-de-esclarecimento/copy\\_of\\_notas-de-esclarecimento-8](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/nota-de-esclarecimento/copy_of_notas-de-esclarecimento-8) Acesso em: 15 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *CAPES destaca papel da ciência brasileira durante pandemia*. ago, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias\\_1/capes-destaca-papel-da-ciencia-brasileira-durante-pandemia](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/capes-destaca-papel-da-ciencia-brasileira-durante-pandemia) Acesso em: 15 jun. 2023.

PÊCHEUX, M. *Papel da Memória*. In: ACHARD, Pierre et al. Tradução: José Horta Nunes. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. 39p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do Trabalho Científico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2ed, 2013, 277p.

# Discursos midiáticos sobre a escrita acadêmico-científica: uma análise arqueológica de memes

Maria Eliza Freitas do Nascimento  
Márcia Socorro Ferreira de Andrade)

## Introdução

O discurso midiático digital, nas últimas décadas do século XXI, intensificou-se como lugar de produção das práticas de linguagem na interação entre sujeitos sociais. Esse tipo de discurso circula em espaços diversos, incluindo as redes interativas, como o Instagram que, por sua vez, veicula discursos que se conservam, transformam-se e se repetem. Entre os enunciados que são retomados, interessa-nos os que constroem o objeto discursivo sobre a escrita acadêmico-científica, transformando-a ou sobre ela produzindo um efeito de comentário, materializando-se, por exemplo, em memes, que se constituem como gênero do universo da mídia digital contemporânea.

Essas práticas discursivas sobre a escrita acadêmico-científica nos memes do Instagram despertaram nosso interesse para a construção deste trabalho. Entendemos que sua produção não se dá ao acaso, pois, de acordo com Foucault (2014), os discursos se submetem a procedimentos de controle externos e internos. Os primeiros se referem aos procedimentos de exclusão, divididos em: interdição que concerne à parte que põe em jogo o poder e o desejo e os que propõem

uma separação ou rejeição, como: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Já os procedimentos internos tratam de submeter a dimensão discursiva do acontecimento e do acaso, são eles: o comentário, o autor e a disciplina (Foucault, 2014).

É como se, metaforicamente, o acontecimento do discurso acadêmico-científico obedecesse “às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”, conforme Foucault (2014, p. 34). Desse modo, sob esse controle ou “policimento” discursivo mencionado, produz-se não uma verdade, mas uma vontade de verdade. Isso significa que o discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica obedece a regularidades, mediante regras históricas, em determinada formação discursiva.

Buscamos compreender como ocorre a discursivização da escrita acadêmico-científica na rede de discursos materializados em memes da mídia digital Instagram. Para tanto, fundamentamos nosso trabalho nos Estudos Discursivos Foucaultianos, adotando o método arqueológico (Foucault, 2008), no qual o autor pauta sua prática analítica não no nível do texto, mas do enunciado e do discurso.

O método arqueológico adotado consiste, basicamente, em descrever as condições de existência histórica de um enunciado e as regularidades que permitem individualizá-lo e discerni-lo de qualquer outro enunciado. Por isso, direcionamos nosso estudo para uma questão fundamental que é: “[...] como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (Foucault, 2008, p. 30), pergunta que é atravessada, necessariamente, pela análise histórica.

Como *corpus* da pesquisa, coletamos memes de diferentes perfis do Instagram, compondo parte do arquivo sobre o discurso midiático da escrita acadêmico-científica, os quais discursivizam temas que são pertinentes à rede desses discursos. Assim, iremos realizar a análise a partir do gesto de leitura na descrição da formação discursiva (FD). Ressaltaremos como acontece a formação do objeto

discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica, procurando considerar as categorias mencionadas em Foucault (2008).

Também integra a análise da FD o estudo da formação dos conceitos (por exemplo, disposições das séries enunciativas, os diversos tipos de correlações dos enunciados, esquemas retóricos, formas de coexistência, procedimentos de intervenção etc.); das modalidades enunciativas (quem fala, lugar institucional de onde obtém o discurso, posições do sujeito etc.); bem como a formação das estratégias (pontos de compatibilidade, de equivalência e de ligação de uma sistematização etc.).

Além dessas questões eminentemente arqueológicas, tornam-se relevantes para este trabalho os procedimentos de controle discursivo, na evidência de mecanismos externos e internos ao discurso. Assim, ressaltando que o desejo e o poder atravessam o discurso e controlam seus poderes e perigos, conforme Foucault (2014).

Nosso interesse por esse assunto se justifica dada a importância, tanto da ciência como da rede social Instagram, ambas tão presentes na sociedade contemporânea, de maneira que tanto uma como outra têm se tornado fundamentais no dia a dia da humanidade. O discurso científico e acadêmico, permeado por regras de controle e regulamentação geram discursividades que se manifestam em diferentes materialidades.

Desse modo, nas próximas seções, apresentamos conceitos basilares para a realização de nossas análises e marcamos alguns limites entre os discursos midiático e acadêmico-científico, para em seguida realizarmos a descrição arqueológica das formações discursivas que mobilizam o discurso no *corpus* selecionado.

## Três conceitos e uma teoria: sobre as bases de nossa análise

A teoria foucaultiana precisa ser observada com bastante atenção, pois trabalha com termos que, muitas vezes, em outras abordagens teóricas, aparecem com diferentes concepções. Inclusive, o próprio Foucault (2008, p. 122) nos adverte com respeito a isso: “sei que essas definições, em sua maioria, não correspondem ao uso corrente: os linguistas têm o hábito de dar à palavra discurso um sentido inteiramente diferente; lógicos e ‘analistas’ usam de forma diferente o termo enunciado”. Assim, reservamos este segundo tópico para alguns esclarecimentos sobre três noções caras ao nosso trabalho: discurso, enunciado e formação discursiva.

Com respeito ao primeiro conceito, Rocha (2022, p. 52) afirma que: “Em sua conceptualização de discurso, Foucault apresenta o caminho que percorreu nas sucessivas reformulações do conceito, na tentativa de lograr uma definição que se distanciasse progressivamente da noção de texto”. Ao longo de obras anteriores, o filósofo fornece algumas definições de discurso, inicialmente, em sua tese de doutorado, publicada com o título *A história da loucura*, em 1961, culminando com a obra *A arqueologia do Saber*, no ano de 1969.

A definição foucaultiana amplamente reproduzida de discurso é enunciada da seguinte forma: “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...] fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história” (Foucault, 2008, p. 132-133). Nesses termos, acrescentamos que assim, podemos falar de discurso econômico, discurso clínico, discurso político, discurso midiático, discurso religioso etc. E, ainda sobre esse conceito, é interessante destacar o que pontua Santos e Santos (2022, p. 16):



Os discursos estão imbricados, ligados, sem, no entanto, obedecer a princípios de origem, de linearidade casual, de consequência, e sua análise deve partir das condições a partir das quais foram mobilizados determinados dizeres - e particularmente estes e não outros em seu lugar.

A citação acima abrange a questão do discurso para além da origem e linearidade, harmoniza-se com a formação do objeto aqui discutido, a escrita acadêmico-científica, pois esse discurso aparece imbricado com outros, como veremos mais adiante. Essa relação é própria do fenômeno discursivo, permeada por procedimentos de controle e seleção.

Essa discussão nos conduz à necessidade de definir outros dois conceitos: enunciado e formação discursiva. Apenas quando os definimos, torna-se mais clara a noção de discurso adotada. Desse modo, Foucault (2008, p. 123) adverte: “O enunciado não é, pois, uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática [...] Não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação”.

Essa segunda definição nos leva a observar nosso *corpus* cientes de que o enunciado não é imediatamente visível na superfície da materialidade dos memes. Isso porque o enunciado não é em si mesmo uma unidade, mas uma função enunciativa (Foucault, 2008), a qual é produzida por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam sua enunciação. Para Foucault (2008), o exercício da função enunciativa se caracteriza por: a) estar em uma série, b) ter um sujeito, c) ter um campo/domínio associado, d) ter uma materialidade (não necessariamente linguística).

Com respeito aos critérios enunciativos supramencionados, as materialidades dos memes constituem-se por enunciados que se repetem e que contemplam essas quatro características enunciativas.

A descrição dos enunciados é importante para a identificação da FD, pois nas palavras de Foucault:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (Foucault, 2008, p. 43).

Para identificarmos a FD do objeto discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica, devemos compreender como se constitui esse objeto, assim como seus conceitos, suas modalidades enunciativas e suas escolhas temáticas. Sobre a categoria formação do objeto, Foucault (2008) apresenta as subcategorias: superfícies de emergência, instâncias de delimitação e grades de especificação.

No que se refere às superfícies de emergência, entendemos que, no caso dos enunciados que analisamos, esses recuperam sentidos de outros lugares, os quais podem ser provenientes dos laboratórios de pesquisa, das salas de aulas das pós-graduações, dos corredores das universidades, da comunidade acadêmica, da ABNT, da Capes<sup>1</sup>, etc. Além disso, em que época se constituem é importante observar, já que as superfícies de emergência não são as mesmas em diferentes épocas. Nesses campos de diferenciação, segundo a teoria foucaultiana, é que se manifesta e se define aquilo de que fala o discurso, ou seja, o seu objeto, no nosso caso, do discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica.

---

1. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes é uma fundação do Ministério da Educação – MEC que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/capes> Acesso em: maio 2024.

Além das referidas superfícies de emergência, faz-se necessário descrever as instâncias de delimitação para a formação do nosso objeto. É instância de delimitação discursiva, por exemplo, a ABNT (como instituição regulamentadora, como saber, como competência reconhecida por especialistas e pela opinião pública, pelas instituições que regulamentam os cursos de pós-graduação assim como pelos corpos editoriais dos periódicos científicos).

Já com respeito à categoria grades de especificação, entendemos que se trata do sistema segundo o qual se avalia indiretamente a produção intelectual acadêmico-científica a partir de periódicos em seus veículos de publicação. Refere-se, por exemplo, à qualificação indireta que se atribui em termos de *Qualis* aos artigos. Isso porque o *Qualis*, *Qualis* Periódicos ou *Qualis/Capes* avaliam os periódicos que “são enquadrados em estratos indicativos da qualidade, sendo A1 o mais elevado, seguido em ordem decrescente de A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4 e C, tendo esse último peso zero na avaliação” (Capes, 2023, p. 5). Essa estratificação baseia-se na dinâmica institucional de avaliação de cursos, tendo em vista que “esse instrumento tem por objetivo exclusivo auxiliar na análise da produção intelectual dos programas para fins da avaliação da pós-graduação. Não sendo recomendado para outros fins” (Capes, 2023, p. 5).

A despeito da recomendação acima, nesse documento de 2023, no qual é apresentado o histórico da construção do modelo do *Qualis* Referência 2017-2020, supomos que, na *práxis* discursiva materializada nos memes coletados, o *Qualis* tem sua discursivização como uma grade de especificação de valor e qualificação da escrita científica, conforme comentaremos na análise do *corpus*.

Enfatizamos, diante do exposto, que todos esses processos, efetivamente, ocorrem; mas não podem, por si mesmos, formar o discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica. É necessário observar as relações que, atuando nesse tipo de discurso, permitem

a sua formação. E, reforçamos com as palavras de Foucault (2008, p. 49) que “essa formação é assegurada por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação”, como viemos detalhando.

A título de exemplificação dessas relações, tomemos o exemplo de Foucault (2008, p. 49), quando menciona os objetos do saber psiquiátrico como os que emergem de um conjunto de relações, entre as quais ele ilustra a “relação entre a instância de decisão médica e a instância de decisão judiciária”, entre tantas outras. Nas palavras do autor:

Se, em nossa sociedade, em uma época determinada, o delinquente foi psicologizado e patologizado, se a conduta transgressora pôde dar lugar a toda uma série de objetos de saber, deve-se ao fato de que, no discurso psiquiátrico, foi empregado um conjunto de relações determinadas. Relação entre planos de especificação, como as categorias penais [...] Relação entre a instância de decisão médica e a instância judiciária para a definição do crime [...] São essas relações que, atuando no discurso psiquiátrico, permitiram a formação de todo um conjunto de objetos diversos (Foucault, 2008, p. 49).

Como se vê nessa citação, o discurso psiquiátrico teve sua formação constituída mediante a relação com outros discursos, sendo, portanto, atravessado por outras instâncias e seus saberes. Desse modo, havendo discorrido sobre noções teóricas importantes para a análise da formação do objeto de um dado discurso, destacamos, então, a formação dos conceitos que o atravessam.

Foucault (2008), ao explicar a formação dos conceitos de um dado discurso usa a metáfora do “edifício”. Observemos a recorrência de lexemas desse campo semântico no final de sua citação, no trecho abaixo, em que o filósofo se refere à formação dos conceitos de três disciplinas (Gramática, Economia e Biologia): “[...] se esco-

lhemos, como marcos, disciplinas como a gramática, ou a economia, ou o estudo dos seres vivos, o jogo de conceitos que vemos aparecer não obedece a condições tão rigorosas: sua história não é pedra por pedra, a construção de um edifício” (Foucault, 2008, p. 63).

Em outras palavras, os conceitos não se sistematizam ou se formam em uma linha contínua e harmônica como se espera na construção de um prédio em que se coloca tijolo após tijolo. Ao contrário, muitas vezes, os conceitos formados se opõem. Assim, num campo enunciativo como a Medicina, seus conceitos são todos os enunciados que o integram, tanto os que se sistematizam formando uma linha contínua e harmônica, como também, os que, muitas vezes, opõem-se.

Para Foucault, é necessário descrever a organização de um campo enunciativo primeiro e, só então, analisar os conceitos a partir dela. Essa organização, por sua vez, compreende: as formas de sucessão dos enunciados, os tipos de correlação entre eles e os esquemas retóricos de como os segmentos enunciativos se encadeiam. Desse modo, o filósofo sugere analisar o que determinou a emergência de novos conceitos e de usos atualizados de antigas noções em determinado campo enunciativo, seja da Medicina, da Economia, da Gramática etc. Além da organização de um campo enunciativo, a formação dos conceitos também compreende uma configuração própria com formas de coexistência particulares: o campo de presença, o campo de concomitância e o domínio de memória.

O campo de presença se refere a “[...] todos os enunciados já formulados em alguma outra parte e que são retomados em um discurso a título de verdade admitida [...] assim como os que são rejeitados ou excluídos” (Foucault, 2008, p. 63). O campo de concomitância, por seu turno, “[...] trata-se, então, dos enunciados que se referem a domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discursos totalmente diversos, mas que atuam entre os enunciados estudados [...]” (Foucault, 2008, p.64). Já o domínio de memória se constitui:

[...] dos enunciados que não são mais admitidos nem discutidos, que não definem mais, conseqüentemente, nem um corpo de verdades nem um domínio de validade, mas em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica (Foucault, 2008, p.64).

Neste momento, pontuamos o que vem a ser a formação das modalidades enunciativas e das estratégias. As primeiras dizem respeito a “quem fala” e, nesse sentido, “Qual é o *status* dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?” (Foucault, 2008, p. 56). Finalmente, quanto à formação das estratégias, essas se referem aos temas e às teorias que integram o objeto discursivo estudado, independente, de qual seja seu nível formal de elaboração. Na arqueologia do saber, temos:

Discursos, como a economia, a medicina, a gramática, a ciência dos seres vivos, dão lugar a certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que formam, segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas ou teorias [...] Qualquer que seja seu nível formal, chamaremos, convencionalmente, de “estratégias” esses temas e essas teorias (Foucault, 2008, p. 71).

O filósofo exemplifica com temas de diferentes campos enunciativos. Na Gramática do século XVIII, ele traz o exemplo do tema defendido de uma língua originária. Na Filologia do século XIX, a teoria de um parentesco entre todas as línguas indo-europeias e de um idioma arcaico que lhes teria servido de ponto de partido comum. Na Biologia, no século XVIII, o tema de uma evolução das espécies que explica lacunas atuais no quadro taxionômico. E, no campo econômico, a teoria de uma circulação das riquezas a partir da produção agrícola (Foucault, 2008).

Obviamente, as categorias mencionadas para a análise do objeto estudado não são suficientes para uma descrição completa de sua formação, porém, são necessários para o percurso analítico. Antes de iniciarmos tal percurso, abrimos o próximo tópico para uma rápida descrição das características do discurso midiático em comparação com o acadêmico.

## Discurso acadêmico-científico *versus* discurso midiático: delimitando espaços

Discorreremos sobre o discurso acadêmico-científico, dedicando algumas linhas para caracterizá-lo, enquanto um tipo de discurso, cuja materialização se dá, sobretudo, no gênero denominado artigo científico, ainda que existam muitos outros. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 66): “A título de generalização, um artigo pode ser visto como um documento escrito por um ou mais pesquisadores para relatar os resultados de uma atividade de investigação”. Por essa definição, evidencia-se que a escrita acadêmica é posterior a uma atividade empírica: a pesquisa, tendo a função básica de condensar os resultados de um estudo previamente realizado.

Com respeito ao surgimento do discurso acadêmico-científico, Foucault (2009) e Chartier (2012) destacam um detalhe importante a se considerar que é a sua associação à expressão de poder como característica indissociável. Eles pontuam que essa expressão de poder no discurso científico varia em diferentes épocas históricas e depende da identificação autoral ou do anonimato.

Hoje em dia, para a aceitação de um discurso como científico, mais do que a autoria declarada, importa a aplicação de certos métodos e práticas de pesquisa. Essa constatação está reforçada pela citação de Motta-Roth e Hendges (2010, p.68) ao se referir à informação científica:

[...] para que essa informação circule e tenha impacto na área de conhecimento, o leitor precisa estar convencido de que o estudo reportado tem relevância para a área do saber em que a pesquisa se inscreve (neurologia, botânica, educação, sociologia ou economia, por exemplo) e que tem adequação às práticas de pesquisa e de argumentação usadas nessa disciplina.

Desse modo, o discurso científico corrobora o saber de determinadas áreas, construindo vontades de verdade e legitimando o que é dito. Por sua vez, o discurso midiático também pode ser materializado em diversos gêneros, compondo um espaço de dizeres acerca de diferentes objetos, inclusive sobre a escrita acadêmico-científica.

Com respeito à mídia, em termos gerais, pode ser definida como “o conjunto das instituições que utilizam tecnologias específicas para realizar a comunicação humana” (Lima, 2009, p. 17). Inclui, portanto, mídia mais tradicional como: emissoras de rádio, televisão, jornais, revistas, cinemas, quanto as surgidas por meio das redes sociais digitais, como: blogs, Facebook, Instagram etc.

A palavra mídia engloba de maneira pujante as formas de comunicações digitais. É o que se confere nas palavras de Pernisa Júnior (2002, p. 175), quando ele diz que essa palavra agregada ao preditivo digital: “leva a pensar nos casos mais específicos de meios que são tratados hoje como espaços novos da comunicação, como a rede mundial de computadores – Internet – e todas as suas ramificações – intranets e extranets”.

Ainda com respeito à mídia digital, parece-nos impensável a vida moderna sem ela. Quanto mais com os desenvolvimentos que a internet proporciona, incluindo o fato de que a maioria desses meios se caracteriza pela possibilidade de uso conjunto de som, imagem e texto, como é o caso do Instagram.

Essa versatilidade multissemiótica do Instagram permite a veiculação de discursos de diversos campos enunciativos de maneira



rápida e atraente. Seus usuários, pertencendo a diferentes esferas da sociedade, tratam de fazer circular diferentes discursos nesse meio midiático. Assim, surgem perfis de pós-graduações, de universidades e até perfil oficial da própria ABNT, os quais contribuem com a circulação do discurso científico. Desse modo, são discursos midiáticos, devido ao espaço de produção e circulação, não são caracterizados como discurso acadêmico-científico, tendo em vista o gênero meme, entretanto, o objeto discursivo que é construído emerge desse campo discursivo, num jogo de relações, sendo possível falar sobre esse objeto nessa FD.

Assim, como na emergência do discurso psiquiátrico, é empregada uma série de relações determinadas, como a correlação entre a psiquiatria e a justiça; no discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científico também corroboram uma série de relações. Podemos mencionar a relação entre a mídia e a ciência. E esse cruzamento estabelece um esquema de correspondência entre diversas séries de acontecimentos discursivos de um e de outro campo enunciativo. Isso evidencia que na ciência, numa dada época específica, sua escrita passou a ser normatizada institucionalmente e essa normatização deu lugar a uma série de objetos do saber.

Tanto o discurso midiático como o acadêmico-científico possuem suas próprias formações discursivas. Entretanto, eles são atravessados um pelo outro. E esse atravessamento discursivo se dá, mediante o que Foucault (2014) denomina de procedimentos de controle externos e internos ao discurso. Nesses termos, sobre eles desenvolvemos o próximo tópico.

## Procedimentos de controle do discurso: legitimidade e verdade sobre a escrita acadêmico-científica

Como já foi mencionado, o discurso possui os seus procedimentos externos e internos de controle. Foucault inicia sua obra *A ordem do Discurso* (2014) explorando os que agem desde a exterioridade discursiva. Em suas palavras, esse agir sobre o discurso desde o exterior seria “uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (Foucault, 2014, p. 17).

Os mecanismos de controle externos põem em jogo o desejo e o poder; referem-se aos procedimentos de exclusão, o primeiro, a interdição, constituída por três tipos: tabu do objeto, ritual da circunstância e direito exclusivo ou privilegiado do sujeito que fala; e outros procedimentos de exclusão que propõem uma separação ou rejeição, como: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade.

Consideremos o primeiro procedimento, a saber, a interdição que, talvez, seja o mais familiar, já que, desde muito cedo, tomamos consciência em nossas relações de que não podemos falar tudo o que desejamos em qualquer circunstância. A interdição permite o controle discursivo a seleção de temas e palavras em sua articulação com o domínio dos desejos e poderes (Foucault, 2014).

A interdição, enquanto controle discursivo, age por meio do tabu do objeto, ritual da circunstância e direito exclusivo ou privilegiado do sujeito que fala. Na escrita acadêmico-científica esse procedimento se relaciona bem mais com os dois últimos, pois se manifesta pela instituição que legitima e controla não necessariamente o quê, mas o como tal discurso será produzido em meio ao controle de normas e regras a serem seguidas.

Com respeito ao segundo procedimento de exclusão, permeados pela separação e rejeição, há a palavra proibida e a segregação da loucura. Foucault (2014) discute como os discursos são controlados também pela rejeição e seleção do que é dito, apresentando como exemplo, a segregação da loucura. O autor exemplifica, usando para isso o campo enunciativo da Psiquiatria, que a fala do louco não era legitimada, sendo rejeitada como verdade.

No que se refere ao terceiro procedimento de exclusão, a vontade de verdade é presença fulcral como mecanismo de controle externo do discurso sobre a escrita acadêmico-científica, já que a palavra proibida e a segregação da loucura não cessam de se orientar em sua direção (Foucault, 2014). Ou seja, tudo gira em torno da vontade de verdade, a palavra proibida e a segregação da loucura são atravessadas por ela, tendo em vista que essa vontade de verdade é apoiada sobre um suporte institucional, reforçada por práticas e pelo modo como o saber é valorizado numa sociedade (Foucault, 2014).

Nesse sentido, consideramos pertinentes esses procedimentos de controle externos ao discurso durante o percurso de análise da FD do discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica, materializado nos memes. Dito isso, podemos observar que a ABNT, associação reconhecida pelo governo federal brasileiro para a normatização de vários setores de bens e serviços, inclusive da ciência e de sua documentação escrita, exerce evidente papel nesses dispositivos de controle externos ao discurso acadêmico-científico. Por isso, destacamos informações sobre ela ao enfatizarmos as condições de emergência do discurso que faz aparecer enunciados nas regras históricas da formação do objeto.

Nessa rede dos procedimentos de controle discursivo, merece destaque ainda os mecanismos internos. Sobre esses, Foucault (2014) menciona, inicialmente: o comentário, o autor e a disciplina, essenciais para fortalecer o campo discursivo em meio a regras internas.

Assim, o comentário é aquela forma discursiva que circula pela repetição de um discurso já existente. Ou, na citação do autor: “os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (Foucault, 2014, p. 21, grifos do original). Em outras palavras, é novo porque cada enunciação é uma nova realização, configurando que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (Foucault, 2014, p. 25).

O comentário permite uma retomada de textos que estão no sistema de cultura, tais como os religiosos ou jurídicos, literários e, em certa medida, textos científicos etc. (Foucault, 2014). De maneira pragmática, o que estamos realizando neste momento, neste artigo, ao reproduzir, glosar e comentar as noções foucaultianas, é também um desses exemplos. Assim, a categoria comentário exerce esse controle interno ao discurso já que: “[...] não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*” (Foucault, 2014, p. 24, grifos do original). Portanto, esse mecanismo de retomadas do já dito, é o primeiro controle interno ao próprio discurso que destacamos. Quanto ao segundo procedimento interno, Foucault destaca:

Creio que existe outro princípio de rarefação de um discurso que é, até certo ponto, complementar ao primeiro. Trata-se do autor. O autor, não entendido, é claro como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (Foucault, 2014, p. 25).

Como se percebe pela citação anterior, a noção de autor se refere a uma função interna ao discurso que o controla e o limita a um escopo autoral, no jogo de uma posição sujeito que enuncia a partir de um determinado lugar histórico e social. Na escrita aca-

dêmico-científica, a atribuição do que se diz a uma autoria é regra na contemporaneidade. Ainda que, historicamente, nem sempre o discurso da ciência manifestou essa exigência como uma obrigatoriedade. Segundo Chartier (2012), na Idade Média, por exemplo, foi indispensável, mas já no século XVI, nem tanto. Atualmente, observamos facilmente que, no século XXI, voltou a ser fundamental, apesar de que por razões diferentes das mencionadas por Chartier (2012) como próprias ao período medieval.

Para finalizar tal discussão, o último procedimento de rarefação do discurso, Foucault cita a disciplina como “um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras (Foucault, 2014, p. 34). Regras essas que implicam modos de dizer, por que dizer e por quem, na evidência de que há sempre uma ordem do discurso que legitima e controla diante de questões externas e internas ao mesmo. Dessa forma, buscamos analisar essa relação entre o discurso e os procedimentos de controle para destacar a formação do objeto escrita acadêmico-científica e seu atravessamento com as diferentes nuances que permeiam o que é dito, na descrição arqueológica da FD. Isso posto, partimos para compreender as condições de possibilidade desse discurso em face da instituição que o controla e o normatiza.

### Sobre as condições de emergência do discurso: a escrita acadêmico-científica e o meme enquanto materialidade midiática

Para termos uma clareza quanto às instituições de regulamentação e controle externos ao discurso acadêmico, precisamos conhecer um pouco do cenário de pesquisa no país. Essa discussão se faz necessária pelo atravessamento de todo discurso pela história, em

meio a regras de formação do objeto discursivo. Assim, ao realizar a descrição da FD do discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica (nosso objeto), esses atravessamentos são necessários para situar o campo e o lugar de produção do discurso em sua legitimidade institucional. No Brasil, segundo a Unesco (2002, p. 2023):

O complexo nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação apresenta-se, hoje, bastante diversificado, abrangendo diferentes organismos, governamentais ou não, todos atuando na promoção do desenvolvimento científico e tecnológico: os organismos federais e estaduais fomentam as atividades de pesquisa científica, tecnológica e de formação de recursos humanos; e as universidades e institutos de pesquisa, públicos e privados, por sua vez, incubem-se de produzir o conhecimento científico e tecnológico.

Esse conhecimento científico produzido pelas instâncias de poder é documentado, por exemplo, nos artigos científicos escritos pelos cientistas e publicados, habitualmente, em periódicos especializados. Tais periódicos, assim como as IES e os institutos ou centros governamentais de pesquisa seguem regras rigorosas de controle da atividade científica. Essas regras são construídas historicamente. Por sua vez, essa construção possui, em território nacional, um marco histórico digno de registro que é a criação, em 1940, da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT.

Desse modo, a ABNT/CB-014 é, atualmente, o comitê responsável pela normatização no campo da informação e documentação, cujo âmbito de atuação compreende as práticas relativas às bibliotecas, centros de documentação e informação, serviços de indexação, resumos, arquivos, ciência da informação e publicação (ABNT, 2006). Uma das normas em vigor que é bastante conhecida dos pesquisadores que publicam com frequência em veículos de divulgação científica é a ABNT NBR 14724, criada pela ABNT/CB-014, que trata da informação e documentação referente aos trabalhos acadêmico-científicos.

Ainda sobre o controle externo ao discurso, as pós-graduações, com base em associações normativas como a mencionada, impõem normas aos textos escritos em espaços, tais como o de periódicos por elas coordenados. Esses procedimentos normativos geram discursividades (dentro e fora dos ambientes especializados das universidades e institutos de pesquisa) sobre a escrita acadêmico-científica que são reproduzidas em diferentes mídias, como é o caso de redes sociais, como o Instagram e materializadas, no caso do *corpus* deste trabalho, na forma de memes. Desse modo, antes de iniciar a análise dos discursos que são produzidos na mídia, é necessário discutir, brevemente, a construção do gênero, tendo em vista ser a forma material dos enunciados discursivos.

O meme, é caracterizado fortemente por dois atributos, sua capacidade de se replicar de forma rápida e de se transformar, ainda que essa transformação mantenha sempre alguma identificação com o texto que o origina, ao ponto de ser possível resgatá-lo. Os memes ocorrem em postagens, estas são mensagens editadas nas redes sociais. De acordo com informações do *site* Brasil Escola UOL, o termo meme surge na década de 1970, criado pelo biólogo evolucionista Richard Dawkins, sendo qualquer coisa que se torna viral, como uma metáfora mesmo a um vírus.

Podemos mencionar, assim, que sua constituição não é apenas verbal. Há uma associação entre a linguagem verbal e não verbal, inclusive. Isso reporta ao enunciado precisar de uma instância material que não é necessariamente linguística, conforme Foucault (2008). A construção do sentido do meme se produz no jogo discursivo deste com relação ao texto original, sendo o campo associado também relevante.

O estudo sobre memes ganha tanto espaço hoje, que um grupo de docentes e discentes da Universidade Federal Fluminense mantém uma página denominada Museu dos memes, na internet,

acessível pelo *link*: <https://museudememes.com.br/>. Nessa página, caracteriza-se que os elementos constituintes do meme têm estrutura variável, podendo conter imagens estáticas, vídeos e textos que compartilham ideias, críticas ou apenas piadas. Quando são vídeos e imagens estáticas, pode vir associado a textos verbais ou não, às vezes, a imagem estática ou o vídeo já transmitem uma mensagem por si só (Universidade Federal Fluminense, 2015).

Nesse espaço discursivo tanto da mídia quanto da escrita acadêmico-científica, o jogo de relações se estabelece, oportunizando a construção do sentido em meio a estratégias de construção que instigam vontades de verdade na esfera das práticas discursivas, conforme análise dos memes a seguir.

### Análise arqueológica: da formação do objeto discursivo escrita acadêmico-científica

Tendo em vista toda a discussão precedente até então, passamos à análise do discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica no *corpus* selecionado, de modo a determinar as condições de sua existência, “de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui” (Foucault, 2007, p. 31).

Do arquivo desses discursos, selecionamos materialidades que tematizam dizeres que incluem falar sobre, permeados por sentidos tais como: antes da ABNT, saúde mental, correção dos revisores; artigo *Qualis* A1 e, relação orientador-orientando, como forma de recuperar enunciados que dialogam com a formação do objeto escrita acadêmico-científica.

Partindo para a descrição e análise do *corpus*, apresentamos o primeiro recorte abaixo. Na figura 1, expomos os dois memes analisados inicialmente:



Figura 1: Memes 1 e 2



Meme 1 (esquerda). Fonte: <https://www.instagram.com/p/Cw1VWbkLp4e/>  
Meme 2 (direita). Fonte: [https://www.instagram.com/p/Ch9p1Exp\\_j\\_](https://www.instagram.com/p/Ch9p1Exp_j_)

O objeto discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica, nessas materialidades, pode ser descrito por uma regularidade, a saber, a construção de sentidos pelo viés do enunciado que enfatiza a vida “antes da ABNT”. A análise arqueológica permite a retomada com discursos outros. Assim, a formação desse discurso é demarcada pelo viés da superfície de emergência, a narrativa judaico-cristã do jardim do Éden, segundo a qual humanos e feras viviam em plena harmonia e as suas vidas eram caracterizadas pela paz e tranquilidade, o que está reforçado nos memes pelo recurso midiático de imagens coloridas, com a presença marcante dos animais e do verde representando a vegetação natural antes da ação do homem.

Nessas materialidades, o discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica é atravessado pelo discurso religioso do paraíso, não sendo essa a única superfície que o faz emergir, porém sendo por ela retomado, delimitado e permitido: “definir aquilo de que fala, de dar-lhe o *status* de objeto – ou seja, de fazê-lo aparecer, de torná-lo nomeável e descritível” (Foucault, 2012, p. 47).

Em dado ponto temporal, no meme 2, está mais claramente demarcada a data de 1940 como o surgimento da ABNT, sendo esta considerada uma instância de delimitação do discurso acadêmico-científico. Essa instituição funciona, a partir de então, como lugar de regulamentação, cuja autoridade é aceita pela opinião pública e pela comunidade especializada. Nesses termos, surge uma diferenciação entre o cenário antes e pós-ABNT.

É nesse marco temporal de 1940, especificado acima, no meme 2, e corroborado pelo meme 1, que parece se impor o mecanismo de controle externo de interdição e controle, que caracterizará a escrita científica a partir da segunda metade do século XX, assim como as discursividades que surgirão a partir dela, ao ponto de que o que se dirá, a partir de então, deverá seguir essa nova ordem do discurso, que é aquela regulada pela instituição. O sujeito que não segue essa ordem discursiva está imerso no fenômeno da segregação da palavra, o qual Foucault (2014) ilustra com a palavra do louco que não apresentava credibilidade por se desviar do que está posto na ordem do discurso.

Esse sujeito que enfrenta o processo inerente à escrita acadêmico-científica, sendo dele requeridas produções e publicações de trabalhos, passa a sofrer pressões que podem resultar em sintomas de sofrimento típicos das síndromes e transtornos das doenças emocionais e/ou mentais, podendo ser necessário, algumas vezes, uso de medicações controladas, ademais de terapias para tratar a sintomatologia de insônias, ansiedades etc. Esses últimos efeitos de sentidos podem ser evidenciados nos discursos materializados nos memes 3 e 4, subsequentes:

Figura 2: Memes 3 e 4



Meme 3 (esquerda). Fonte: <https://www.instagram.com/p/CUdh8zZprCj/>  
Meme 4 (direita). Fonte: <https://www.instagram.com/p/CtrMSNNOWXw/>

Na produção discursiva do meme 3, medicamentos típicos como Rivotril e sertralina, usados para problemas de depressão e ansiedades, ilustram sobre a única maneira de manter a calma em meio à demanda de produção escrita da academia. Na Figura 2, no meme 4, uma jovem com expressão de exaustão, já não consegue recordar quando conseguiu dormir após haver ingressado no Doutorado. Esse efeito de sentido de impossibilidade de dormir, dá-se nesse discurso, pela exigência da abundante produção de gêneros acadêmicos durante o doutorado, relaciona-se, portanto, indiretamente, ao processo da escrita, ao contexto de sua produção, enfatizando, neste caso, não a escrita em si, mas outros processos dessa atividade, e os sujeitos produtores dos trabalhos, fundamentais para o resultado final.

Esses dois memes apresentam na FD que os caracteriza a regularidade de sentido, sendo os enunciados de ambos atravessados pela ideia de sofrimento e adoecimento diante das pressões a que são submetidos os pesquisadores para atenderem aos prazos, às publicações e a outras questões inerentes ao fazer científico do universo acadêmi-

co e, assim, entrar na ordem imposta pelos procedimentos de controle do discurso acadêmico-científico, tendo em vista que de acordo com Foucault, (2012, p. 35) há um princípio de rarefação do discurso que impõe “aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras [...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”.

Nessas materialidades da Figura 2, o discurso é atravessado pelo saber da Psicologia e da Psiquiatria, incluindo conceitos desses campos na constituição do que a escrita acadêmica pode provocar nos sujeitos, permeada por uma concepção de adoecimento mental, sendo preciso recorrer ao uso de medicamentos para amenizar sintomas das doenças desses campos, as quais interferem na saúde mental.

Com respeito à formação das modalidades enunciativas da produção discursiva dos memes anteriores 1, 2, 3 e 4, a posição sujeito dos enunciados favorece a se pensar nesse lugar de quem está autorizado a enunciar e de como essas posições podem se somar ao lugar que o sujeito ocupa para transmitir as informações e estabelecer o jogo de relações, conforme Foucault (2008). Relações essas que se percebe nos dizeres na formação do objeto escrita acadêmico-científica em subordinação às instâncias de instituições de regulamentação da ciência. Com isso, as modalidades enunciativas oportunizam, também, pensar sobre o comentário, enquanto um procedimento de controle discursivo, já que há nessas materialidades midiáticas dos memes o retorno, a ressignificação de outros discursos que circulam sobre a escrita acadêmica, o fazer pesquisa na pós-graduação, ressaltando problemas e dificuldades a serem enfrentados no percurso, dentre eles questões de saúde.

Quanto à formação dos conceitos nessas produções discursivas há um atravessamento na articulação com o saber que emana na reiteiração do campo de presença com o sentido construído pelo viés da tranquilidade que havia antes da ABNT e de sofrimento e adoecimen-

to após ela, sempre com uma construção discursiva de humor para representar esses conceitos, os quais são reforçados no campo de con-comitância por saberes que emanam de outros discursos. Assim, podemos sinalizar, nos memes 1 e 2, o atravessamento do discurso científico pelo religioso. Nos memes 3 e 4, pela Psicologia e Psiquiatria.

Nessa formação dos conceitos, o domínio de memória, reacende a retomada de outros discursos para compor a rede de sentidos entre a ideia de uma vida como a imaginada no Éden, na ressignificação do enunciado “antes da tese e da ABNT” e no retorno da memória de que há um sentido que circula socialmente de que a produção de trabalhos como dissertações e teses exige uma sobrecarga que pode ser considerada dolorosa.

Esses sentidos são construídos pela historicidade com a qual “se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica” (Foucault, 2008. p. 64). Nessas descon-tinuidades, as vontades de verdade reproduzem a ideia, que fortalece a construção dos conceitos que relacionam a escrita acadêmica como sinônimo de esforço e sobrecarga pela quantidade de trabalhos a serem produzidos.

No que tange às escolhas das estratégias, as dispersões existentes acabam não sendo desvios, mas permitindo a formação de um discurso coerente nas quatro materialidades. A FD dos memes 1, 2, 3 e 4, em sua regularidade e dispersão acerca da formação do objeto escrita acadêmico-científica abre espaço para temas e teorias que se espalham na história. Os memes 1 e 2, referindo-se mais diretamente às normas da escrita impostas pela ABNT, já os memes 3 e 4, relacionando-se ao contexto de produção dos trabalhos, bem como com os sujeitos produtores, refletindo, no caso, a vida dos doutorandos com as demandas de trabalhos científicos, mas todas as produções discursivas, direta ou indiretamente, ligados à escrita acadêmica.

Desse modo, a formação das estratégias singulariza o dizer sobre a escrita acadêmica, mas não como um dizer único e verdadeiro, tendo em vista que “as estratégias assim descritas não se enraízam, aquém do discurso, na profundidade muda de uma escolha ao mesmo tempo preliminar e fundamental” (Foucault, 2008, p. 76). Assim, discursivizar esse objeto sob o viés da estratégia, através dos temas ligados à paz do jardim do Éden antes da ABNT e ao seu infortúnio ao entrar na ordem do discurso da pós-graduação (memes 1 e 2), assim como ao adoecimento e exaustão característicos do acúmulo de trabalho que se utiliza da escrita acadêmica (memes 3 e 4), constituem-se formas de ver e dizer o objeto discursivo nesse lugar de produção midiático, que se apresenta também como um lugar de críticas.

Entretanto, como já adiantamos na seção teórica, seguindo essas análises na confluência entre uma descrição arqueológica e os procedimentos de controle discursivos, vale ressaltar que tanto a palavra proibida como a segregação da loucura se articulam à vontade de verdade, o terceiro mecanismo de controle externo ao discurso. Esta passa a ser identificada com o que é enunciado pela ABNT, ou por outras instituições, como a Capes, para citar modalidades enunciativas de legitimação e controle. Qualquer enunciação que escape de alguma forma às normatizações institucionais não está na ordem do verdadeiro, tendo em vista que “a vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (Foucault, 2014, p. 17). As materialidades discursivas seguintes do nosso *corpus* podem ser analisadas a esse respeito:



Figura 3: Memes 5, 6 e 7



Meme 1 (esquerda). Fonte: <https://www.instagram.com/p/C2gRtqoJbS-/>

Meme 2 (centro). Fonte: <https://www.instagram.com/p/C4o2-oxLKMM/>

Meme 3 (direita). Fonte: <https://www.instagram.com/p/C1Nq50RJCrV/>

Destacamos que, nas materialidades 5, 6 e 7, o objeto discursivizado, escrita acadêmico-científica, pode ser analisado por uma regularidade, a saber, a retomada do enunciado, o qual se refere ao processo de revisão do texto, ainda que sob diferentes recursos e estratégias. Tanto no meme 5 como no 6, há uma recorrência do enunciado que explicita de forma mais direta o papel do revisor, mesmo que de forma mais modalizada “sugestões dos revisores” ou “algumas revisões”. O meme 7, por sua vez, reforça o tópico de dificuldade de um artigo ser aceito por uma revista. Sobre esse meme, importa que destaquemos o espelhamento entre o seu formato estrutural e o de outro gênero, a história em quadrinho, porém sem o que o caracteriza vai além da estrutura composicional, sendo evidenciado sua reprodução via internet, via de regra, com objetivo humorístico, conforme foi discutido no tópico anterior.

Analisamos, então, quais as superfícies de sua emergência, as suas instâncias de delimitação e as grades de especificação a fim de compreendermos a regra histórica de formação nesses três casos. Quanto às superfícies de emergência, as postagens do Instagram retomam discursos, na forma de comentários, conforme Foucault

(2014). Essas retomadas, nos memes 5, 6 e 7, ocorrem de outros discursos que circulam em diversos meios, como o acadêmico, e que são legitimados pelo fazer científico da época atual, no qual os textos precisam passar pelos revisores para entrar na ordem do discurso, conforme normas da ABNT, que garantem o rigor da escrita acadêmica no que concerne ao uso da norma de formatação, linguística e do conteúdo, sempre fundamentado numa teoria específica.

Já nas instâncias de delimitação, há um saber de legitimidade que provém da ABNT, como instituição regulamentar e das equipes editoriais dos periódicos científicos que seguem a ordem do discurso da referida associação, a qual consiste na instância superior que, na sociedade, distingue, designa, nomeia e instaura a escrita acadêmico-científica como objeto. Também as instituições de ensino superior, particularmente, as pós-graduações e os conselhos editoriais das revistas acadêmicas, de certa maneira, exercem o papel dessas instâncias de delimitação.

No retorno da descrição dos enunciados materializados nos memes, o de número 5 apresenta uma pizza no forno sem seu recheio, o qual se perdeu na alta temperatura, restando, praticamente, a massa que o circundava, consiste numa forma pictórica de referir à forma como se dá a correção dos revisores, os quais sugerem tantas alterações que chegam a retirar toda a essência autoral da escrita inicial sempre em nome das regras vigentes. Já no meme 6, um corpo humano aparece sendo alvo de um martírio, denotando a situação também de sofrimento a que o pesquisador se submete ao enviar seus textos aos revisores e o receber com tantas correções.

Essa vontade de verdade sinaliza a produção de sentidos pelo viés da dificuldade em se produzir e publicar o texto acadêmico-científico, inclusive gerando o adoecimento, perda de sono, dentre outras questões que seguem a regularidade de sentido nessas produções discursivas como algo exaustivo e penoso. Os discursos midiáticos



sobre a escrita acadêmica permitem a resignificação desse outro discurso para promover um efeito de ludicidade, porém, sob um domínio de memória que instiga a sempre perceber, conforme Foucault (2008), o enunciado com margens povoadas por outros enunciados, na descontinuidade das enunciações.

Quanto às grades de especificação, entendemos que as materialidades discursivas dos memes se articulam com o funcionamento institucional que dita as normas da qualificação pressuposta por órgãos de legitimação e regulamentação que controlam a avaliação de cursos de pós-graduação, assim como os periódicos coordenados por estes e pelo sistema *Qualis*. As produções discursivas a seguir também reproduzem essa grade de especificação nos enunciados como regularidade na formação do objeto discursivo:

Figura 4: Memes 8, 9 e 10



Meme 8 (esquerda). Fonte: [https://www.instagram.com/p/CcGNviFLU\\_W/](https://www.instagram.com/p/CcGNviFLU_W/)  
 Meme 9 (centro). Fonte: [https://www.instagram.com/p/Cs\\_bZeGuose/](https://www.instagram.com/p/Cs_bZeGuose/)  
 Meme 10 (direita). Fonte: [https://www.instagram.com/p/Cs7BdOIpTG1/?locale=en\\_GB](https://www.instagram.com/p/Cs7BdOIpTG1/?locale=en_GB)

No meme 8, a produção discursiva singulariza o lugar do pesquisador nessa rede de sentidos que instiga o fazer científico na concessão da produção e publicação do trabalho acadêmico. O olhar ativo de personagens vestidos de nobres, posicionados como se estivessem numa sacada de um prédio, olhando os que estão abaixo, numa simbologia de hierarquia e subordinação, evidencia que os artigos

*Qualis/Capes A1* são reconhecidos e impõem autoridade. Esse discurso reproduz uma vontade de verdade que dialoga com sentidos produzidos em outros lugares sobre a vaidade e o prestígio que podem ser atribuídos aos pesquisadores que conseguem publicar em periódicos *Qualis A1*, sendo eles, geralmente, doutores de renomadas instituições de ensino. Também corrobora o sentido produzido nos memes anteriores que enfatizam a dificuldade de ter um artigo aceito para publicação.

Com respeito às modalidades enunciativas, nos memes 8, 9 e 10, destacam-se mais uma vez as instituições, enquanto lugares de autoridade, para regulamentar normas e técnicas. Seu *status* e seus critérios de saber são reconhecidos pela sociedade, pelas pós-graduações e pelos editoriais. Esse reconhecimento autoriza a relação hierárquica de subordinação de outros indivíduos com relação à ordem do discurso acadêmico-científico e sinaliza relação também com a escrita acadêmica, pois a relação orientando e orientar e publicação de artigos não existem fora do contexto de produção e escrita dos trabalhos.

No enunciado verbal, no meme 8, entrelaçam-se dizeres com outros discursos, tais como o que é mobilizado na materialidade do meme 9. Este reatualiza pela estratégia discursiva o retorno de uma memória discursiva que mostra o desenho animado Caverna do Dragão, no qual o mestre dá um conselho aos jovens e depois desaparece. Como o enunciado está sempre em uma série e demanda um espaço de deslocamentos, percebe-se a rede entre os enunciados verbal e imagético, nos quais o efeito de autonomia é dado pelo orientador aos orientandos: “é isso que quero que façam! Agora vou sumir por pelo menos 6 meses para dar autonomia científica a vocês”.

O enunciado atualiza, no jogo de relações, as modalidades enunciativas, pois há o sujeito orientador que pela relação de poder legitima o lugar de fala. Entretanto, limita-se ao campo de uma vontade de verdade que marca o que pode ser dito: dar uma ordem e depois sumir,

sob a artimanha da autonomia do orientando na produção da pesquisa e escrita do trabalho. Sendo essa uma vontade de verdade que marca o lugar do discurso retomado nas redes de sentidos que circulam socialmente, construindo um efeito de sentido de ironia na figura de um orientador não presente no processo da construção da pesquisa.

Além de quem tem autoridade para falar, é importante descrever de onde esse sujeito fala. Os “lugares” do discurso acadêmico-científico passaram por uma transformação, no século XX, até vir a ser como o é atualmente. Além da ABNT e da Capes como lugares de autoridade, na escala hierárquica, docente/pesquisador e discente/pesquisador costumam ser categorias bem definidas e presentes nas materialidades midiáticas sobre o discurso acadêmico. O discente/pesquisador ou orientando é aquele que se subordina ao docente/orientador durante a escrita de sua dissertação ou tese, ou ainda, de artigos em parcerias. As materialidades 9 e 10 reproduzem enunciados referentes a essa relação orientador-orientando, as quais se relacionam com a escrita acadêmica, tendo em vista a produção final de dissertações, teses e artigos científicos. Assim, o objeto discursivo não é a escrita em si, mas a relação permeada entre os sujeitos nela envolvidos enquanto função autor, sendo um dos procedimentos internos de controle do discurso, mediada pelo papel atribuído ao orientador.

Assim, destacamos a materialidade discursiva do meme 10 que tem seu enunciado construído pela recorrência do sentido que instiga uma vontade de verdade atrelada às experiências desagradáveis entre orientadores e orientandos. O enunciado reproduzido no meme produz um efeito de sentido de que a relação acadêmica orientador-orientando é marcada pela pressão, pela ênfase na hierarquia. Conceitos como de ausência do orientador, expresso no meme 9; ou de situação constrangedora, como no meme 10, são tomados como produção de sentidos na ordem desses discursos, sendo esta última marcada pelo enunciado: “pelo menos dessa vez você não chorou”.

Esses discursos singularizam o lugar do discurso acadêmico-científico na relação orientador e orientando, o que é reforçado e reproduzido é a relação desigual e hierárquica que angustia, causa ansiedade e adocece, não apenas pela relação interpessoal, mas pela exigência da escrita do trabalho acadêmico e suas possíveis revisões e reescritas, ressaltando assim, formação do objeto escrita acadêmica. Portanto, as duas últimas materialidades acima dialogam muito bem não apenas entre si, mas também com as anteriores de números 3 e 4, que enfatizam o sentido de adoecimento no processo da escrita, reforçando sempre a função enunciativa pela série, margens povoadas que permeiam os enunciados.

Desse modo, ao realizarmos a descrição arqueológica das materialidades discursivas, ressalta-se a regularidade na formação do objeto, dos conceitos, das modalidades e das estratégias, caracterizando a FD do discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica no *corpus* em análise em seu sistema de formação. Sistema esse que vai corroborar com o “feixe completo de relações que funcionam como regra: ele descreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia” (Foucault, 2008, p. 72).

Assim, não pretendemos apresentar uma leitura discursiva com um único sentido possível, mas esperamos contribuir com os estudos do discurso acerca da escrita acadêmico-científica, em um *corpus* com bastante produção e circulação na mídia.

## Considerações finais

Finalizamos parcialmente o presente artigo, retomando a pergunta que foi a motivação inicial desta pesquisa: como a escrita acadêmico-científica é discursivizada na rede de discursos materializados em memes da mídia digital Instagram? Na busca pela resposta, foram analisados dez memes coletados de diferentes perfis do Instagram, todos abertos ao público e voltados à temática em questão.

Descrevemos algumas das regularidades presentes nos enunciados reproduzidos no arquivo do discurso midiático sobre a escrita acadêmico-científica. Nessa descrição, ressaltamos na FD como acontece a formação do objeto discursivo, procurando considerar as categorias mencionadas em Foucault (2008). Ressaltamos também a construção da formação dos conceitos, das suas modalidades enunciativas e das suas estratégias, assim como as subcategorias dessas. Devido à impossibilidade de se abordar todas as suas subcategorias, optamos por evidenciar ao longo da análise aquelas que se sobressaíam em cada materialidade.

Como resultado, observamos que, do modelo atual de legitimação da escrita acadêmico-científica, emanam discursividades que circulam na mídia, cujos procedimentos de controle e delimitação apresentam contornos atuais, os quais foram sendo delineados, sobretudo, desde 1940, com a criação da ABNT e de sua institucionalização. Assim, a produção discursiva dos memes apresentam a construção de sentidos em articulação com a formação do objeto no bojo da formação de conceitos, os quais constroem vontades de verdade em torno do discurso sobre a escrita acadêmico-científica, seja pela transposição da vida antes da ABNT e da tese, seja por outros vieses que marcam as dificuldades enfrentadas nos diferentes âmbitos da produção científica.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Histórico ABNT-65 anos*. SR Gráfica e Editora. 2006. Disponível em: <<https://abnt.org.br/wp-content/uploads/2024/02/HISTORICO-ABNT-65-ANOS.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2024.

CHARTIER, R. História intelectual do autor e da autoria. In: CHARTIER, R.; FAULHABER, P.; LOPES, J.S.L. (Orgs.) *Autoria e história cultural da ciência*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012. 37- 64.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. *Documento Técnico do Qualis Periódico*. Brasília. 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/metodologia-do-qualis-referencia-quadrinio-2017-2020> >. Acesso em: 15 maio 2024.

DOUTORADO DA DEPRESSÃO. *Orientando o grupo de pesquisa*. 2019. Instagram: @doutoradodadepressao. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/Cs\\_bZeGuose/](https://www.instagram.com/p/Cs_bZeGuose/)>. Acesso em: 22 maio 2024.

DOUTORADO DA DEPRESSÃO. *Tô aqui fazendo uma regressão...*2019. Instagram: @doutoradodadepressao. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CtRMSNNOWXw/>>. Acesso em: 22 maio 2024.

FERNANDES, Cleudemar. Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola. 2014.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: *Ditos & Escritos III*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY. *A ABNT foi criada em 1940. As pessoas em 1939*. 2019. Instagram:@enberuniversity. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/Ch9p1Exp\\_j\\_/](https://www.instagram.com/p/Ch9p1Exp_j_/)>. Acesso em: 22 maio 2023.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (IESALC – Unesco - Caracas). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre, Brasil. 2002. Disponível em: <<https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>. Acesso em: 15/05/2024.

LIMA, Venício Artur de. Revisitando as sete teses sobre mídia e política no Brasil. In: *Comunicação & Sociedade*, Ano 30, n. 51, p. 13-37, 2009.

MESTRADO DA DEPRESSÃO. *Mas o que vc toma pra ter essa calma toda com tanto artigo, resumo, leitura e resenha pra fazer?* 2021. Instagram: @mestradodadepressao. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CUdh8zZprCj/>>. Acesso em: 22 maio 2024.

MESTRADO DA DEPRESSÃO. *O mestrando voltando de mais uma reunião com o orientador*. 2021. Instagram: @mestradodadepressao. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/Cs7BdOIpTG1/?locale=en\\_GB](https://www.instagram.com/p/Cs7BdOIpTG1/?locale=en_GB)>. Acesso em: 22 maio 2024.

NUNES, M. *Artigo após as sugestões dos revisores*. 2015. Instagram: @tudosobreposgraduacao. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/C2gRtqoJbS-/>>. Acesso em: 22 maio 2024.

NUNES, M. *A vida antes da tese e das normas da ABNT*. 2015. Instagram: @tudosobreposgraduacao. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/Cw1VWbkLp4e/>>. Acesso em: 22 maio 2024.

NUNES, M. *Os autores do artigo A1 olhando para os outros membros do grupo que não estão conseguindo publicar*. 2015. Instagram: @tudosobreposgraduacao. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CcGNviFLU\\_W/](https://www.instagram.com/p/CcGNviFLU_W/)>. Acesso em: 22 maio 2024.

NUNES, M. *Segue seu texto com algumas correções*. 2015. Instagram: @tudosobreposgraduacao. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/C4o2-oxLKMM/>>. Acesso em: 22 maio 2024.

NUNES, M. *[Sem título]*. 2015. Instagram: @tudosobreposgraduacao. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/C1Nq50RJCrv/>>. Acesso em: 22 maio 2024.

SANTOS, R. C. dos; SANTOS, A. G. P. dos. Discurso e protagonismo na educação nacional: o sujeito professor no seio da responsabilização social. In: OLIVEIRA *et al.* (Orgs.) *Mídia, discurso e sociedade: problematizações contemporâneas*. São Paulo: Pedro e João Editores, 2022.p. 13-32.

SOUZA, M. “Memes”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/memes.htm>. Acesso em 10 maio 2024

PERNISA JÚNIOR, C. Mídia digital. In: *Lumina* (Online). v. 7/8, p. 175-186, Juiz de Fora, MG, 2002.

ROCHA, D. Perspectiva foucaultiana. In: Brait, B; Souza-e-Silva, M. C. (Orgs.) *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2022, p. 47-80.



# Investigando o corpo utópico do ser mulher e professora, à luz de Foucault, em *Uma Professora muito Maluquinha*, de Ziraldo

Marcelo Vieira da Nóbrega

## Introdução

O simbolismo imagético ao qual o leitor é conduzido, nas sete primeiras páginas (denominarei aqui de cenas) que abrem a narrativa de *Uma Professora muito Maluquinha*, de Ziraldo, aponta diretamente para o recorte sobre o qual me debruçarei neste texto, recorte circunscrito à ideia de construção, idealização e/ou movência de um corpo imaginário e sonhado – que chamo inicialmente de utópico - que circunda em um espaço não menos fantástico. Senão vejamos. Cena 01: a ilustração de uma mulher, a professora, flutuando no espaço sideral imaginário (mais propriamente no vácuo, já que não há referência à superfície de nenhuma natureza). Mulher branca, aparentemente alegre, de perfil físico jovem, esbelta, laços de fita no cabelo, gravata borboleta e segurando um caderno e régua. Logo abaixo, abre-se a narrativa com os seguintes dizeres: *era uma professora maluquinha*. Na cena 02, vemos a professora, uma espécie de mulher maravilha da educação, adentrando em sala de aula: com estrelas no lugar de olhos, é anjo se projetando no espaço escolar. Na imaginação dos alunos, “entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no lugar de olhos” (Ziraldo, 2003, p. 8).

Além do caderno e régua, agora pousava na sala com uma caneta em mãos. Já na cena 03, a imagem de uma sereia é sintomática do imaginário, mais uma vez estereotipado: ao lado da ilustração de uma sereia simulando tocar uma espécie de instrumento musical, os seguintes dizeres: “Tinha a voz e jeito de sereia e vento o tempo todo nos cabelos (na nossa imaginação)” (Op. Cit., p. 9). Por sua vez, na cena 04, a descrição da imagem apresentada era de “riso solto como de um passarinho” (Op. Cit., p. 10). De sua boca emanavam pássaros em voo. Em seguida, na cena 05, com reiteração da imagem da sereia da cena 03, a descrição é de uma “professora inimaginável” (Op. Cit., p. 11). Por fim, temos, nas cenas seguintes, 11 e 12, respectivamente, para os meninos “uma artista de cinema” (com a fotografia de uma atriz norte-americana, (Op. Cit., p. 12) e para as meninas, “A Fada Madrinha” (Op. Cit., p. 13).

Entretanto, toda a aquarela de cenas, acima descritas, apontam para um alvo: um corpo imaginado fantasticamente pelos alunos, que pousa, do espaço sideral, na sala de aula: corpo maluco, portanto destituído de razão, com estrelas em lugar de olhos; de sereia, com riso de passarinho; corpo inimaginável, de estrela do cinema, ou de Fada Madrinha. Enfim, um corpo criado pelos alunos, idealizado, um corpo fora de qualquer corpo de professora, transfigurado, por que não dizer iluminado, um corpo utópico. Eis, portanto, o recorte de investigação deste trabalho: analisar, a partir do lugar de fala dos alunos-narradores de *Uma Professora muito Maluquinha*, de Ziraldo, elementos que apontam para corpo utópico, de Foucault, com base nas pistas imagético-verbais suscitadas na obra.

## Uma professora muito maluquinha: (re)contando rapidamente

De leitura agradável e bastante fluida, já que a todo momento une ilustração e textos, esta obra parece se direcionar às crianças em processo de alfabetização. Isso mesmo, parece. A princípio, pode ser lida performativamente em uma roda de conversas sobre educação, ou em uma reunião pedagógica de uma escola do Ensino Fundamental I, durante uma manhã. É o tipo de leitura tal qual cacimba d'água sertaneja: é preciso retirar a capa rosa que encobre a água boa, tentar esgotar a água dormida, ver os novos veios ressurgindo. Estes são reveladores, surgem das profundezas da terra, nos provocam, retomam os espaços da cacimba. É partir destes que enchamos nossas latas d'água. Leitura rápida e descontraída, para muitos; exigente, inquietante para outros, cheia de não-ditos.

O lugar de fala<sup>1</sup> da contação é o das crianças, os quatro mosqueiros comandadas por uma delas, Ana Maria Barcelos. Cada página, basicamente uma ilustração, seguida da narrativa. Aliás, as ilustrações vão se incorporando à sintaxe da narrativa. No pequeno prefácio, Ziraldo deixa claro qual seria o cerne da narrativa: incitar à leitura, para ele muito mais importante que estudar. Parece ter se inspirado, juntos às suas viagens como conferencista pelo Brasil, na sua professora Dona Kate, “uma mocinha muito linda e muito maluquinha mesmo” (Ziraldo, 2003, p. 6).

A professora, tida como maluquinha, é típica de ambientação de cidade de interior, composta pelo Padre Velho, Padreco, professor de Geografia e funcionário do Banco do Brasil. Composta de matriz,

---

1. Expressão recorrente na Análise do Discurso na Linha Francesa, doravante AD, significa o lugar onde os sujeitos se encontram, lugar este definidor e impactador direto dos efeitos finais de sentido dos enunciados. Desta forma, o sentido de uma palavra vai além do seu significado. Deve-se compreendê-lo à luz do contexto no qual ela se encontra e por qual sujeito (ideológico) foi utilizada. É este, portanto, o lugar de fala. (Orlandi, 1999).

pracinha, cinema, cemitério, ginásio municipal, colégio das irmãs, onde ela estudara.

Basicamente, o enredo se resume a uma série de estratégias metodológicas das quais a professora lança mão para alfabetizar e/ou letrar seus alunos. A tese fundante de todo este processo se resume na potencialização da capacidade leitora de seus alunos, por meio de um vasto jogo de descobertas, por parte dos alunos, mediadas pela curiosidade e incitamento à leitura cada vez mais qualificada.

Neste sentido, e para melhor didatizar tais estratégias, proponho, no quadro a seguir, algumas categorias temáticas nas quais se insere toda a metodologia proposta pela docente para alfabetizar seus alunos(as).

Quadro I: Estratégias metodológicas de alfabetização e/ou letramento proposta pela professora

<b>Categoria</b>	<b>Síntese</b>
Letramento artístico-literário	Referência a distintos textos poéticos, romances, filmes e pintores; leitura diária de folhetins e poemas; exercícios de melhoria estética dos poemas do funcionário do BB
Percepção estética do poético dentro do narrado	Momentos de valoração e/ou descoberta dos diferentes recursos estilísticos que compõem a seara poética dentro do texto narrado. (p. 53-54; 57; 82).

<p>Jogos diversificados</p>	<p>a) publicidade;  b) jogos de busca e catalogação de letras, palavras e demais signos;  c) concurso para descoberta de frases;  d) disputas intersexos;  e) concursos os mais diversificados;  f) júri simulado;  g) exercício ético da disciplina: democracia nas decisões e/ou sanções;  h) ciência e respeito à heterogeneidade dos saberes e competências (episódio dos diferentes concursos a privilegiarem diferentes habilidades)  i) interdisciplinaridade (Referências à Geografia, História com base no cinema;  j) aula de leitura livre, diversificada e silenciosa;  l) Inovação e/ou criatividade nos recursos didático-pedagógicos: a máquina de ler;  m) contação de histórias;  n) concursos diversificados: de poesia, de redação, melhor mão para plantar flor, melhor cantor, o mais engraçado, melhor memória, melhor cuspe a distância.  o) Deveres de casa diversificados: maior número de rimas, maior palavra, etc.</p>
-----------------------------	--

Fonte: arquivo pessoal

Estas, dentre outras, sintetizam algumas categorias temáticas das quais a professora lança mão para alfabetizar e letrar seus alunos.

Com efeito, os tópicos *Lista de algumas coisas que não aprendemos nas aulas da Professora Maluquinha* e *Lista de algumas coisas que aprendemos nas aulas da Professora Maluquinha* (Ziraldo, 2003, p. 72-73), elencados pelos próprios alunos, definem precisamente, à luz da grande sátira ziraldiana, o confronto entre os dois

modelos alfabetizadores: o tradicional, denunciado, e o proposto pelo cartunista. Assim, a dessacralização de conceitos, a quebra de paradigmas, a busca da simplicidade dentro da complexidade, o conhecimento a serviço da vida, a descoberta do belo, do harmônico dentro da norma, o valor das pequenas coisas, tudo instigado por meio da leitura: estes e outros constituem o desafio da proposta da professora Maluquinha. Os resultados, de acordo com os próprios alunos, foram de capacidades leitoras precoces e eficazes. No quadro a seguir, sintetizo algumas das muitas coisas que os alunos(as) (não) aprenderam nas aulas da Professora Maluquinha.

Quadro II: Confronto de aprendizagens entre propostas tradicionais e revolucionárias segundo os alunos(as)

<p><b>Lista de algumas coisas que não aprendemos nas aulas da Professora Maluquinha</b></p>	<p><b>Lista de algumas coisas que aprendemos nas aulas da Professora Maluquinha</b></p>
<p><i>Que conjunto interseção é aquele que tem os elementos comuns dos conjuntos dados; que adverbio é uma palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o próprio adverbio; que a letra B é uma consoante oclusiva e bilabial; que a extremidade do canal intestinal dos répteis e das aves se chama cloaca; que os países independentes da África eram os seguintes: Abissínia, Egito e Libéria...; que um par ordenado é um conjunto de dois elementos no qual estabelecemos uma ordem obrigatória; que algoritmo é um processo sistemático de cálculo; que os principais afluentes do Rio São Francisco pela margem direita são os rios Pará, Paraopeba...;</i></p>	<p><i>Que fração é pedaço, é parte de alguma coisa e não mistério da matemática; que ordinária não é uma fração canalha (ordinária tem a ver com ordem); que comum é, antes de tudo, uma coisa que é a mesma para todos. Por exemplo, um amigo que é seu e meu é, para nós dois, um amigo comum, mesmo que seja um sujeito extraordinário, isto é, fora de ordem (viram?); que é preciso saber o exato significado de palavras como elemento, sujeito, estado, composição, para a gente entender o que está estudando; que manga com leite não mata; que outrar é um verbo que não está no dicionário; que banco de três pés não manca; que três é o número da perfeição;</i></p>

*que o nome todo do Conde D'eu, marido da Princesa Isabel, era Louis Phillippe Marie Ferdinand Gaston D'orleans; que o Presidente Getúlio Vargas estabeleceu no dia 10 de novembro de 1937 o Estado Novo e decretou o dia 5 de setembro, oficialmente, como dia da raça; etc.*

*que amar é querer bem, isto é, querer o bem do outro; que, quando se é criança, quem cumpre, promete; que a gente quer dizer: as pessoas, nós; E que agente é o detetive X9; que o outro – quem sabe – pode estar com a razão; que não é preciso ganhar sempre; que acordar no meio da noite pra ver a lua cheia no céus pode fazer a gente chorar sem saber por quê; que não existe pé de cachimbo: (o domingo pede cachimbo); que jererê não é um nome de um rio, mas um landuá para pegar peixe; que para o outro você é o outro; que estar enamorado é estar em estado de amor: in amor; que um menino rabicundo não é um menino narigudo, mas um menino coradinho.*

Fonte: (Ziraldo, 2003, p. 72-74)

Vence, com efeito, o modelo tradicional de alfabetização e letramento. Todos os alunos tiveram que repetir de ano. A professora é demitida, não obstante o sucesso da sua proposta pedagógica, inovadora e revolucionária. Parece que, em muitas situações, contra a tradição não há argumentos. Na educação não é diferente. Aliás, quando o assunto é tradição recupero aqui Ricoeur, para quem

a tradição tem a ver com ‘as coisas já ditas enquanto nos são transmitidas ao longo das cadeias de interpretação e de reinterpretção’. São as narrativas do cotidiano que dão legitimidade à tradição. Ainda para Ricoeur (1997, p. 379) a distância temporal que nos separa do passado não é um intervalo morto, mas sim uma transmissão geradora de sentido. Antes de ser um depósito inerte, a tradição é uma operação que só se compreende dialeticamente no intercâmbio entre o passado

interpretado e o presente interpretante (Ricoeur, 1997, ap. Nóbrega, 2020, p. 232).

Retomar o passado e reinterpretá-lo no presente, ressignificá-lo, esta é a palavra de ordem da tradição. Passar adiante este passado, reinterpretando-o, ressignificando-o. Rever a proposta tradicional e redimensioná-la: este é o desafio.

No tópico seguinte, tratarei da relação cara, em a *Professora Maluquinha*, entre utopia e o corpo. Abordarei aspectos, nas camadas da narrativa, relacionados à questão intrincada entre corpo real e corpo utópico à luz do pensar foucaultiano.

## A utopia e os corpos: e daí?

Começo este tópico, com uma provocação: a visão idealizante que os(as) alunos(as) detêm acerca da professora, ao tempo em que estereotipa um modelo de ser mulher branca, jovem, alegre, bela, magra, musa, deusa, heroína, intocável, inimaginável, infalível, perfeita, competente e de sucesso e vindo do além, também apaga seus opostos: mulher preta, obesa, fora dos padrões estéticos contemporâneos, idosa, falível e humana. Portanto, o discurso da eficácia comprovada da proposta pedagógica da professora parece denunciar, pelas pistas apontadas, certo preconceito, o qual aqui deduzo seguido de algumas inquietações: o sucesso da professora, aos olhos dos alunos, decorre da eficácia de suas propostas metodológicas ou também em razão de seu corpo? Qual seria a contribuição do corpo idealizado na concretização de seu feito como professora? Por que a escolha da professora jovem, viril, branca, com estereótipos clássicos que destronam qualquer modelo adverso? É bom lembrar que, não obstante a comprovada eficácia de suas propostas, ela foi demitida. Até que ponto o corpo utópico imaginado e desejado pelos



alunos não ofuscaria cargas preconceituosas contra outras professoras cujos padrões estéticos quebram este paradigma?

Para avançar neste ponto, devo retomar o que Foucault pensa acerca da relação entre utopia e corpo:

A utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo que seria belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração, solto, invisível, protegido, sempre transfigurado (Foucault, 2013, p. 8).

É a percepção imaginativa dos alunos(as), da potência do corpo da professora – transfigurado, luminoso e invisível e que esconde e/ou apaga todo tipo do que aqui denomino de humanidade e falibilidade – que parece prevalecer nas descrições presentes nas cenas analisadas acima. Para ratificar a tese deste corpo utópico, perfeito e idealizado, Foucault lança mão do que chama de infalibilidade da alma:

A alma funciona no meu corpo de maneira maravilhosa. Nele se aloja, certamente, mas sabe bem dele escapar: escapa para ver as coisas através das janelas dos meus olhos, escapa para sonhar quando durmo, para sobreviver quando morro. Minha alma é bela, é pura, é branca; e, se meu corpo lamacento - de todo modo não muito limpo - vier a sujá-la, haverá sempre uma virtude, haverá uma potência, haverá mil gestos sagrados que a restabelecerão na sua pureza primeira. Minha alma durará muito tempo e mais que muito tempo, quando meu corpo vier a apodrecer. Viva minha alma! É meu corpo luminoso, purificado, virtuoso, ágil, móvel, tépido, viçoso; é meu corpo liso, castrado, arredondado como uma bolha de sabão (Foucault, 2013, p. 9).

Esta é uma questão crucial: a apoteose da chegada da professora em sala, nas cenas analisadas, ao tempo em que a imortaliza, a sacraliza e a torna intocável, também faz questão de esconder o que seria o lado imperfeito, preto, gordo e lamacento de seu corpo. A

solução para o apodrecimento dos corpos físicos e reais estaria na branquitude eterna da alma, na virtuosidade, agilidade e volatilidade; na necessária, aos olhos dos alunos, pureza de virtudes. Em, pelo menos, cinco cenas, abaixo reproduzidas, percebe-se o que aqui aponto como confronto entre o corpo utópico e o real.

Imagem 01



Fonte: (Zirald, 2003, p. 60)

Imagem 02



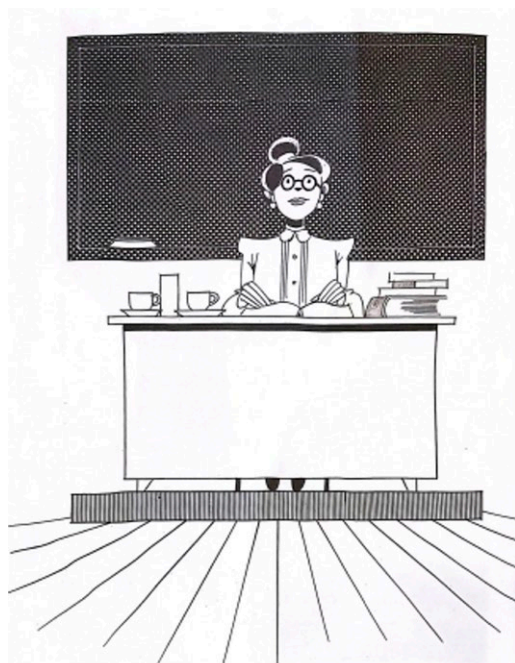
Fonte: (Zirald, 2003, p. 68)

Imagem 03



Fonte: (Ziraldo, 2003, p. 71)

Imagem 04



Fonte: (Ziraldo, 2003, p. 76)

Imagem 05



Fonte: (Ziraldo, 2003, p. 78)

Com efeito, nas cinco imagens acima, percebe-se o confronto entre seis perfis de corpos distintos: professores homens (imagem 01), professoras (imagens 01, 03, 04 e 05), regente de ensino (imagem 05), Padre Velho (imagem 02), Diretora (imagem 03) e a professora Maluquinha (imagem 03).

De todos os perfis investigados acima, apenas o da professora Maluquinha (imagem 03) parece estereotipar um corpo claramente mais jovem. Nesta perspectiva, através de diferentes estratégias de aparência, percebem-se marcas que mais se aproximam do corpo real, em clara relação com a idade dos sujeitos: quanto mais idosos, em tese, mais ostentam marcas destes corpos. Caso do Padre Velho (imagem 02), com configuração estético-facial que quebra os ditames da perfeição e luz do corpo utópico; a nova professora (imagem 05), com aparência e figurino diametralmente diferentes da professora Maluquinha, sisudez facial e comportamento mais sérios; a Diretora (imagem 03), também ostentando perfil de senilidade.

Com efeito, curiosamente, a maioria dos perfis docentes que se confrontam com o da professora Maluquinha ostentam artefatos que denunciam as fragilidades dos corpos reais como, por exemplo, o uso de óculos e figurinos relativamente apropriados às faixas etárias.

Por outro lado, ao contrário da entrada triunfal e luminosa da Professora Maluquinha em sala de aula, já analisadas nas cenas investigadas, a imagem 04, da nova professora, no ano seguinte, com características essencialmente tradicionais: posicionamento imóvel, livros sobre o birô, leitura individual solitária e distante dos alunos, marcas típicas de metodologia tradicional. A projeção dos desenhos do piso da sala, abaixo do seu birô, remete a uma espécie de sol decadente, horizontalidade de raios solares, sugerindo-se sol decadente. Esta cena contrasta diametralmente com as diversas cenas em que a Professora Maluquinha levita, verticaliza-se em movimentos dinâmicos e ascendentes. Portanto, deduzo que são muitas as estratégias

de tentar ocultar, fugir dele ou invisibilizar o corpo real, através da idealização do corpo utópico da Professora Maluquinha, idealizado e projetado pelos alunos(as).

Neste sentido, em Foucault percebe-se a radicalização da tese da necessidade de – através do corpo utópico – eliminar o corpo real, finito, falível, limitado e lamacento. Neste ponto, Foucault é taxativo:

Eis então que em virtude de todas essas utopias meu corpo desapareceu! Desapareceu como a chama de uma vela que se as-sopra. A alma, os túmulos, os gênios e as fadas o massacraram, fizeram-no desaparecer num átimo, sopraram sobre seu peso e sua fealdade, e o restituíram a mim deslumbrante e perpétuo (Foucault, 2013, p. 09).

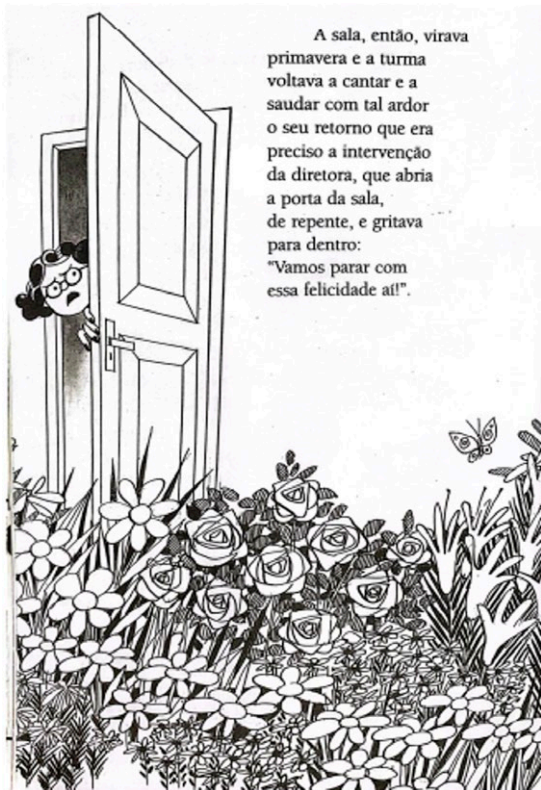
A Professora Maluquinha, meio que uma semideusa da educação, brilha e sublima-se; é cometa, mas tem vida curta. Como todo cometa, não resiste às intempéries da tradição. É demitida a bem da educação tradicional. Momentaneamente, este corpo tem a sua glória. Na pressão sobre si, este corpo reage e destrona quaisquer ameaças. Entretanto, é derrotado, no fim, pelo corpo real. Não resiste às tentações da magia. Afinal,

meu corpo não se deixa reduzir tão facilmente. Afinal, ele tem suas fontes próprias de fantástico; possui, também ele, lugares sem lugar e lugares mais profundos, mais obstinados ainda que a alma, que o túmulo, que o encantamento dos mágicos. Possui, também ele, suas caves e seus celeiros, tem abrigos obscuros e plagas luminosas (Foucault, 2013, p. 10).

Desta forma, são inúmeras as cenas narrativas de desconfiança, suspeitas e inveja por parte dos outros professores, corpos imperfeitos e inacabados que protestavam pelos corredores. Senão, vejamos nas cenas seguintes.



Imagem 06



Fonte: (Ziraldo, 2003, p. 58)

Imagem 07



Fonte: (Ziraldo, 2003, p. 60)

Os diferentes mecanismos de pressão sobre as atitudes da profes-sorinha, na verdade provêm dos corpos reais, imperfeitos, que tentam, com suas fragilidades, resistir. Neste sentido, retomo Zumthor e Glusberg:

O corpo é, com efeito, o “fiel da balança”, aquilo que vivemos, possuímos e somos, a realidade mesma, vivida (Zumthor, 2007, p. 75- 78); não apenas um conjunto de órgãos e tecidos, mas o suporte de nossa subjetividade; sendo assim, encontra-se, desde longa data, exposto às pressões do social, do institucional e do jurídico (Op. Cit, p. 23). Corpo é “uma matéria moldada pelo mundo externo, pelos padrões sociais e culturais, e não a fonte, a origem de seus comportamentos” (Glusberg, 2003, p. 58).

Corpo que sofre as distintas pressões, moldadas pelo mundo, o ‘fiel da balança’; que resiste, espiado e expiado pelo mundo, “vigiado por cima do ombro”. Afinal, qual seria a causa da demissão da Professora Maluquinha se, comprovadamente, sua proposta de alfabetização fora coroada de sucesso? O jogo de inveja e intrigas dos seus pares? A ameaça à tradição do sistema escolar? Ou não teria sido o seu próprio corpo? Se este não fora definidor para a continuidade de seu projeto na escola, ao menos pode-se deduzir que impactou – à luz do recorte proposto para este trabalho – de certa forma para o despertar dos sentimentos suscitados pelos seus pares.

Neste contexto, no tópico seguinte, tecerei alguns comentários finais que se impõem necessários ao estabelecimento dos objetivos a que me propus neste trabalho.

## Considerações finais

A forma como os corpos, utópico e reais, são trabalhados e sobrepostos no desenho da narrativa de *Uma Professora muito Maluquinha* aponta para algumas reflexões finais:

- Uma coisa é incitar e propiciar a contação de histórias infantis, nas séries iniciais, por meio de catalizadores estéticos, reconhecidamente importantes à criação de mundos fantásticos neste universo (fadas, sereias, musas, anjos e duendes, etc). Tal metodologia deve ser incentivada sempre; outra coisa é tentar transformar, obscurecer e/ou eliminar os corpos reais dos protagonistas, através de estratégias que apontem, por exemplo, para ratificar o racismo, através da idealização de corpos utópicos sarados, brilhantes, perfeitos e, com efeito, excludentes. Julgo que o corpo da Professora Maluquinha, da forma como é imaginado, projetado na ficção, e apresentado às crianças, ratifica, sim, a decretação do racismo; é corpo-miragem, que massacra os demais.

- É fato que o corpo humano, segundo Foucault, é o ator principal de todas as utopias. Afinal, como negar a velha utopia dos corpos gigantes que dominariam o mundo tanto o mundo real, quanto o da ficção. Entretanto, não se admite a (con) fusão da entrada triunfal da Professora em sala de aula como uma espécie de Mulher Maravilha da educação. O mundo real das educadoras da educação infantil nada ostenta de utópico: são musas, sim, mas também pretas, lésbicas, obesas, jovens, idosas e (im)perfeitas. São competentes, via de regra, mas de menores salários na casta da educação básica no Brasil. Nutrem sucesso, mas, quase sempre, às custas de dor, renúncia, perda e derrotas históricas.

- Duas prováveis causas poderiam justificar a demissão da Professora Maluquinha, não obstante o seu sucesso como alfabetizadora: a) a recusa da proposta metodológica – revolucionária e inovadora – e opção simples pela tradição vigente; b) o jogo de intrigas dos seus pares, causado pelo sucesso de sua proposta pedagógica. Para esta segunda causa, por vias tortas, o corpo tem influência, sim.

- Por fim, ratifico a proposta de Foucault: quer seja a defesa do corpo real ou do utópico, o fato é que até mesmo na constatação do reconhecimento do próprio corpo real, com todas as suas limitações, até aí, é possível que haja uma certa utopia. Afinal, se adoecer, padecer em hospital ou em fila do SUS pode ser uma realidade enfrentada por muitos docentes, a busca da melhora, mesmo em situações extremas de gravidade, é projeto utópico a curto prazo pleiteado por todos(as). Quem sabe, as utopias não nasçam do próprio corpo e, em seguida, talvez, possam retornar a ele!



## Referências

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *O Corpo Utópico; as heterotopias*. [tradução Salma Tannus Muchail]. São Paulo (SP): N-1 Edições, 2013.

GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo: Perspectiva, 2003

ZIRALDO. *Uma Professora Muito Maluquinha*. 17ed. São Paulo (SP): Melhoramentos, 2003

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção e Leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sueli Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

## Sobre os organizadores e autores

### José Domingos

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Letras e Artes da UEPB e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Membro do grupo Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). Desenvolve pesquisas em Estudos do discurso, com interesse nas temáticas das subjetividades e relações de poder.

Email: [domingosuepb@gmail.com](mailto:domingosuepb@gmail.com).

### Linduarte Pereira Rodrigues

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do curso de Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

Email: [linduartepr@gmail.com](mailto:linduartepr@gmail.com)

### Antonio Genário Pinheiro dos Santos

Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/FELCS. Pós-Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB com estágio-sanduíche na *University of Georgia*, em colaboração com o *Latin American and Caribbean Studies Institute/LACSI – UGA/USA*. Vice líder do Grupo de Pesquisa Práticas Linguísticas Diferenciadas da UFRN e membro do Grupo de Pesquisa do Discurso da UERN - GRED. Editor-gerente da Revista Saridh - Periódico Eletrônico do Curso de Letras da FELCS/UFRN.

Email: [genario.pinheiro@ufrn.br](mailto:genario.pinheiro@ufrn.br)

### **Antonio Naéliton do Nascimento**

Doutorando em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Email: antonio.naeliton@estudante.ufcg.edu.br.

### **Denise Lino de Araújo**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Email: denise.lino@professor.ufcg.edu.br.

### **Hermano Aroldo Gois Oliveira**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor em regime temporário lotado na Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA), da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I. Integra os grupos de pesquisas Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq) e Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/UNESCO/UFPB).

### **Juscelino Francisco do Nascimento**

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), da qual é Professor Adjunto e Diretor do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros.

Email: juscelino@ufpi.edu.br

### **Kaio Filipe Holanda Lopes**

Graduado em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (UFPI-CSHNB). Professor da rede privada em Picos – PI.

Email: kaiofilipe2022@gmail.com

### **Marcelo Vieira da Nóbrega**

Doutor (PROLING/UFPB). Docente efetivo da CLP/FALLA/UEPB, onde ministra componentes de Oralidade. Líder do GRUPEO (Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade). Docente do quadro permanente do PPGFP (Programa de pós-graduação em Formação de Professor) e do PPGLI (Programa de pós-graduação em Literatura e Interculturalidade).

Email: marcelaodocantofino@gmail.com

### **Márcia Socorro Ferreira de Andrade**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN), *campus* de Pau dos Ferros. Docente do Departamento de Letras da Faculdade de Letras e Artes da UERN, *campus* de Mossoró.

Email: marciaandrade@uern.br.

### **Maria Eliza Freitas do Nascimento**

É doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB. Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *campus* de Mossoró e do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UERN.

Email: elizafreitas@uern.br;

### **Paula Geórgia dos Santos de Araújo**

Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba.

Email: paulinhagil17@gmail.com

### **Rafael de Farias Ferreira**

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Membro do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB).

Email: rafael.educ.pb@gmail.com

### **Rafaela Cláudia dos Santos**

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Proling/UFPB.

Mestra pelo programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem PPCL/

UERN. Tem realizado pesquisas na área da Análise de Discurso de vertente francesa, além de realizar pesquisas na área do Patrimônio Cultural.

Email: rafaেলাclaudiasan@gmail.com

### **Regina Celi Mendes Pereira**

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora

Titular lotada no Departamento de Língua e Linguística (DLPL), do Pro-

grama de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e do Mestrado Pro-

fissional Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba.

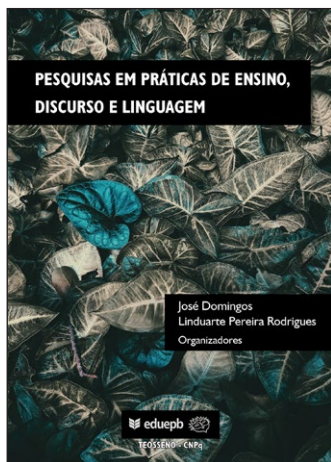
É líder do grupo Ateliê de Textos Acadêmicos ATA/CNPq/UFPB e uma

das líderes do grupo de pesquisa GELIT/CNPq/UFPB (Grupo de Estudos

em Letramentos, Interação e Trabalho), integrante do GT de Gêneros tex-

tuais/discursivos e membro do grupo ALTER-PUC/SP.

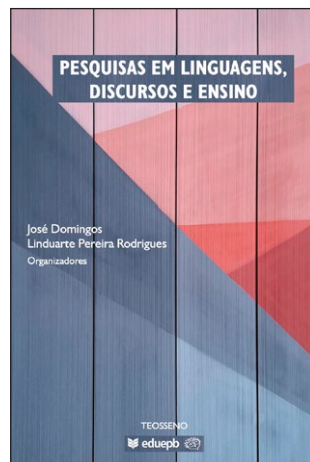
## Leia outros títulos do selo TEOSSENO



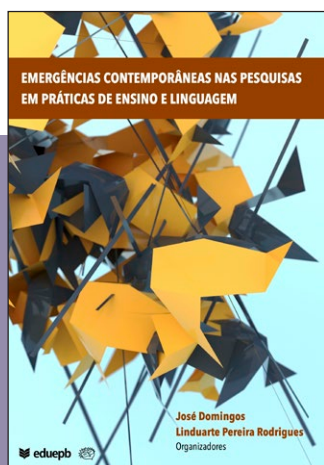
Pesquisas em práticas de ensino, discurso e linguagem  
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)  
Edição digital



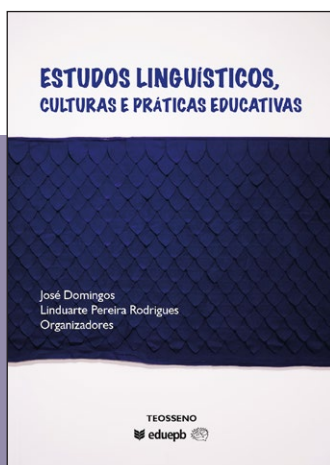
Pesquisas em práticas discursivas, sentidos e subjetividades  
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)  
Edição digital



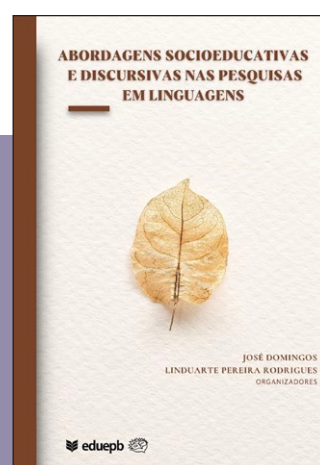
Pesquisas em linguagens, discursos e ensino  
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)  
Edição digital



Emergências contemporâneas nas pesquisas em práticas de ensino e linguagem  
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)  
Edição digital



Estudos linguísticos, culturas e práticas educativas  
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)  
Edição digital



Abordagens socioeducativas e discursivas nas pesquisas em linguagens  
José Domingos e Linduarte Pereira Rodrigues (orgs.)  
Edição digital