

As Linguagens como Prática de Liberdade : Uma Homenagem a Paulo Freire.

ORGANIZADO POR:

ALINE FERNANDES DE AZEVEDO BOCCHI
RENATA CHRYSTINA BIANCHI DE BARROS



FOCO

Linguística do
Texto e do Discurso

Volume 6

AS LINGUAGENS COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:

UMA HOMENAGEM A PAULO FREIRE

ORGANIZADO POR:

*ALINE FERNANDES DE AZEVEDO BOCCHI
RENATA CHRYSTINA BIANCHI DE BARROS*

2022

AS LINGUAGENS COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:

UMA HOMENAGEM A PAULO FREIRE

ORGANIZADO POR:

ALINE FERNANDES DE AZEVEDO BOCCHI
RENATA CHRYSTINA BIANCHI DE BARROS



FOCO
Linguística do
Texto e do Discurso
Volume 6

EXPEDIENTE

REITORIA PROFA. DRA. KÁTIA JORGE CIUFFI
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO PROF. DR. ÉLCIO RIVELINO RODRIGUES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROFA. DRA. KÁTIA JORGE CIUFFI
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO:

NÚCLEO DE PROJETOS E PESQUISA EM DESIGN

COORDENAÇÃO PROFA. MA. ANA MÁRCIA ZAGO
ORIENTAÇÃO PROF. ME. RODRIGO A. DE SOUZA
EXECUÇÃO LUÍS FELIPE CUNHA DE MELO

Catlogação na fonte Biblioteca Central da Universidade de Franca

B644L Bocchi, Aline Fernandes de Azevedo
As linguagens como prática de liberdade : uma homenagem a Paulo Freire / Aline Fernandes de Azevedo Bocchi, Renata Chrystina Bianchi de Barros, organizadores. Franca, SP: Unifran, 2022.
Recurso digital; (Foco: linguística do texto e do discurso; 6).

ISBN - 978-65-88194-29-4

1. Linguística – Linguagem. 2. Prática de liberdade. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Barros, Renata Christina Bianchi de. II. Título.

CDU – 801:372.46

Série Foco: Linguística do Texto e do Discurso

CONSELHO EDITORIAL

Adail Sobral
(Universidade Federal do Rio Grande)

Argus Romero Abreu de Moraes
(Universidade Estadual de São João del-Rei)

Dantielli Assumpção Garcia
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

Luana Ferraz
(Universidade de Franca)

Lucas do Nascimento
(Universidade Estadual de Feira de Santana)

Luiz Antonio Ferreira
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Marilurdes Cruz Borges
(Universidade de Franca)

Oriana de Nadai
(Universidade Federal da Paraíba)

Renata Chrystina Bianchi de Barros
(GELS – Universidade Federal de Uberlândia)

Soraya Romano Pacífico
(Universidade de São Paulo)

Vera Lucia Rodella Abriata
(Universidade de Franca)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
AS LINGUAGENS COMO PRÁTICA DE LIBERDADE <i>Fátima Freire Dowbor</i>	16
PALAVRA E AÇÃO, OU POR UMA RAZÃO PRÁTICO-TEÓRICA EM FREIRE E BAKHTIN <i>Adail Sobral;</i> <i>Fernanda Guimarães</i>	31
A LIBERDADE NO EXÍLIO: PAULO FREIRE E O DISCURSO EPIDÍTICO <i>Luiz Antonio Ferreira</i>	46
PENSAR O HUMANO COM PAULO FREIRE: NOTAS SOBRE A SUBJETIVIDADE CRÍTICA EM TEMPOS DE AUTORITARISMO <i>Argus Romero Abreu de Moraes</i>	65
AUTORIA E SUBJETIVIDADE: O PODER DO AUTOR <i>Soraya Romano Pacífico</i>	85
A LEITURA COMO ATO/GESTO POÉTICO E POLÍTICO <i>Aline Fernandes de Azevedo Bocchi;</i> <i>Renata Chrystina Bianchi de Barros</i>	99
LEITURA DE TEXTOS VERBO-VISUAIS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA SEMIÓTICA <i>Juliana Barbosa dos Santos;</i> <i>Oriana de Nadai</i>	116

**A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E O ATO RESPONSÁVEL DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E
MIKHAIL BAKHTIN NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DO SÉCULO XXI**

Marilurdes Cruz Borges;

Juliana Spirlandeli Batista.....136

**DIALOGISMO E DOCÊNCIA: LETRAMENTOS DOCENTES
REVERBERADOS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Taylane Santos do Nascimento;

Lucas do Nascimento.....155

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES.....178

Esta coletânea reúne artigos, ensaios, transcrições e exercícios teórico-reflexivos dedicados ao tema “As linguagens como prática de liberdade: uma homenagem a Paulo Freire”, de autoria de importantes pesquisadores e professores atuantes em Instituições de Ensino e Centros de Pesquisa brasileiros. Cada qual em seu campo teórico específico de trabalho, desejosos em propor reflexões em torno do pensamento do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, ensejaram trajetos que em demasia contribuem para pensar o legado desse importante teórico da Educação, articulados a conceitos e princípios de diferentes teorias do campo da Linguística e das Ciências da Linguagem.

Nesta homenagem que a Paulo Freire prestamos por ocasião de seu centenário, coube-nos organizar esse volume da Série Foco, no qual textualizamos algumas falas pronunciadas nas conferências e mesa-redonda realizadas entre os dias 11 e 18 de setembro de 2021, por ocasião do XI SELINFRAN – Seminário de Pesquisa em Linguística da Universidade de Franca. Trazemos, ainda, textos de convidados que gentilmente colaboram com esta coletânea.

O primeiro capítulo apresenta uma transcrição adaptada da Conferência de Abertura do XI SELINFRAN, pronunciada pela professora Fátima Freire Dowbor, que generosamente nos presenteia com o texto “As linguagens como prática de liberdade”, no qual ela testemunha o modo como seu pai, Paulo Freire, marcou seu corpo com afeto ao transmitir seu amor pela educação, pela linguagem e, sobretudo, pelos outros que nos habitam e constituem nossa inequívoca alteridade. Em face de uma tarefa fundamental na estruturação do sujeito, a autora reflete sobre como o educador participa da transformação da criança em ser falante, marcando seu corpo com palavras que a humanizam e a tornam capaz de simbolizar e representar. Essa criança, que já havia

As Linguagens como Prática de Liberdade

sido falada/significada por seus pais enquanto ser falante, encontra na escola e no professor/professora uma possibilidade de apreender a linguagem como processo de libertação, processo que possibilita a apropriação de sua própria fala, capaz de permitir desvencilhar-se do cárcere de um outro que fala por ela e a deslegitima. Contudo, para que isso ocorra, a autora retoma os dizeres de Freire reafirmando que é necessário perspectivar uma educação libertadora, e não uma educação reacionária e autoritária.

Para que conduza à liberdade, a educação deve manter-se advertida quanto à necessidade de que o dizer corresponda ao agir, ou seja, palavras e ações devem caminhar juntas, pois a disparidade entre elas é a marca do impostor, marca daquele que não assume a sua responsabilidade ética. Afiançando-se dessa ideia, no segundo capítulo os autores Adail Sobral e Fernanda Guimarães traçam um percurso “prático-teórico” no qual exploram ideias de Freire e Bakhtin para, a partir delas, propor uma “escuta alteritária” baseada na não-dissimetria entre professores e alunos. Embora ocupem posições distintas e singulares, professores e alunos não devem ser tratados como hierarquicamente inferiores ou superiores um em relação ao outro. Na escuta alteritária, há uma resignificação de papéis assumidos por ambos, de modo que estabeleçam uma pedagogia democrática e dialógica.

Embora Paulo Freire seja reconhecido internacionalmente como um educador renomado com pelo menos trinta e cinco títulos de Doutor Honoris Causa em universidades da Europa e América, os brasileiros testemunharam constantes ataques e depreciações a sua pessoa por parte do então presidente Jair Bolsonaro, derrotado nas urnas nas eleições de 2022. Em “A liberdade no exílio: Paulo Freire e o discurso epidítico”, Luiz Antonio Ferreira analisa um episódio flagrante da retórica da violência sustentada pelo discurso presidencial, especialmente verificável no rompante de Bolsonaro que, em resposta a uma questão de um jornalista, responde: “Paulo Freire é um energúmeno!” Segundo Luiz Antonio, o orador valeu-se da retórica dos violentos para lidar com

As Linguagens como Prática de Liberdade

questões polêmicas de seu governo. Como estratégia, escolheu um educador para destratar publicamente e imprimiu, pelo tom, intenção de mover o auditório a crer em uma opinião ali posta como verdade. Contudo, sua fala mostrou mais de si do que do outro: “falar mal é falar do que me dói, do que me incomoda”, afirma o autor. A busca por reações patéticas do auditório e o gosto pela emoção exaltam a competência (ou, neste caso, a incompetência) ética do orador.

O recrudescimento do autoritarismo como estratégia no bolsonarismo, projeto político que consiste em desumanizar o humano, ou seja, em destruir a concepção de humanidade forjada pelo iluminismo europeu, foi alvo das reflexões de Argus Romero Abreu de Moraes, que se baseou na relação entre educação, subjetividade e crítica em Paulo Freire para arregimentar seu texto. Para tanto, ele discute as características da extrema direita em suas três principais vertentes, para então indicar os elementos relativos ao bolsonarismo e à extrema direita nacional, contrapondo-o a aspectos característicos do pensamento de Paulo Freire, para quem a naturalização da desigualdade e da violência reduzem o humano à condição de explorado, com consequências para as formas de subjetivação. Em resposta, a atitude crítica permitiria, consoante Paulo Freire, superar o ajustamento ou a acomodação, produzindo humanização e afirmando-o enquanto sujeito no movimento da história.

Uma das formas de reafirmar nossa existência enquanto sujeitos na/da história consiste em ocupar uma posição de autoria, e para que isso ocorra é preciso estar autorizado, assumir-se como responsável pelo seu dizer; é preciso deter o poder de romper com a cópia, com a repetição de sentidos permitidos, e ousar inscrever dizeres que permitam a abertura dos processos de significação. São essas as ideias apresentadas em “Autoria e subjetividade: o poder do autor”, quinto capítulo contemplado nesta nossa coletânea. A partir de uma leitura de alguns aspectos importantes das reflexões de Paulo Freire, à luz da Análise do Discurso, Soraya Maria Romano Pacífico enfatiza que cabe à escola propiciar a assunção do sujeito aluno à função-autor, e para que isso ocorra ela não

As Linguagens como Prática de Liberdade

pode permanecer alijada ao ensino bancário e sua conduta centrada na transposição de conteúdos. Ela deve ir além da reprodução dos sentidos ideologicamente estabilizados, deve possibilitar que sentidos outros possam advir em um movimento de transformação da sociedade, pela via dos processos de significação.

A leitura como ato poético e político, como gesto de intervenção simbólica no mundo, é discutida na sequência dos capítulos, no qual as autoras partem do importante texto de Paulo Freire sobre a leitura para realizarem um exercício de escuta de uma obra literária infantil que tem como palco um quintal de lembranças da infância. Tal qual Paulo Freire, que revisita o doce local de sua meninice em Casa Amarela inquirindo nas experiências e lembranças elementos para dar contorno aos conceitos que apresenta de forma rigorosa, no livro pueril de um outro Paulo, de sobrenome Vieira, uma frondosa árvore se move corajosamente no movimento de seu desejo por ocupar outros lugares, narrativizando sentidos que se deslocam e sujeitos que migram. O texto joga com a instabilidade da língua, na poesia tecida em narrativa, mostrando que o poético não é o “domingo do pensamento”, mas inscreve o político, a história e a ideologia.

A leitura é também tema do sétimo capítulo desta coleção, intitulado “Leitura de textos verbo-visuais na escola: uma proposta semiótica”, no qual as autoras apresentam uma proposta de Sequência Didática, que tem por base a leitura de textos sincréticos, compostos de múltiplas semioses, que no caso em questão contribuem para o desenvolvimento de reflexões críticas que perpassam as relações de gênero. Ancoradas nos princípios da Semiótica Discursiva e da Gramática do Design Visual, realiza-se o exame de embalagens de bonecas, o que contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de autonomia e aptos a construir uma sociedade livre.

As Linguagens como Prática de Liberdade

A pedagogia da autonomia é contemplada na sequência dos capítulos, dessa vez no âmbito da educação bilíngue. Para pensar a formação do sujeito no século XXI, as autoras recorrem às contribuições de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, e reconhecem a importância do processo dialógico na condução do aluno a um aprendiz ativo. Reconhecem, também, que o professor, ao controlar a ação e o pensamento do aprendente, inibe seu ato responsável, seu poder criativo e transformador. Assegurar uma educação equitativa também na aprendizagem de língua estrangeira é responsabilidade da escola, especialmente quando se trata da língua inglesa, dada sua relevância na conjuntura da globalização e da tecnologização das formas de existência. Entretanto, aprender uma língua nova exige criticidade, requer sobre seus usos nos atos comunicativos para a participação ativa do sujeito no contexto social. E é por isso que as contribuições de Paulo Freire se mostram imprescindíveis também nas reflexões sobre o bilinguismo.

O uso da linguagem na esfera discursiva da escola é discutido no último capítulo deste sexto volume da Série Foco: Linguística do Texto e do Discurso. Em “Dialogismo e docência: letramentos docentes reverberados em sequências didáticas”, os autores problematizam sequências didáticas produzidas por professoras-alfabetizadoras da cidade de Valença, na Bahia. À luz da teoria dialógica do discurso, destaca-se o entrecruzamento de proposições de Bakhtin e Freire, tendo em vista sua relação indissociável com a linguagem. A docência, mediada pela linguagem, (re)formula saberes e produz discursos por meio do diálogo entre sujeitos que colocam em interação identidades, culturas e crenças, as quais criam possibilidades para produzir conhecimentos. Há um caráter ético e político na docência, segundo Freire, pois nela o mundo se constrói e reconstrói, pela via da linguagem, e para que isso ocorra é necessário problematizar a realidade com vistas a transformá-la.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Colocamos, assim, em circulação os textos contemplados nesta coletânea, desejosos para que as reflexões apresentadas possam contribuir com a produção de conhecimento sobre a linguagem, compreendida no horizonte de uma prática que possa desfazer amarras, questionar realidades e possibilitar deslocamentos de sentidos e sujeitos.

As organizadoras

As Linguagens como Prática de Liberdade

AS LINGUAGENS COMO PRÁTICA DE LIBERDADE¹

*Fátima Freire Dowbor
Instituto Paulo Freire*

Bom dia a todos e a todas que estão nessa manhã de sábado aqui presentes. Fico contente de poder estar com vocês. Eu começaria agradecendo à Universidade de Franca pelo convite no nome, na pessoa da Luciana. É gozado, mas normalmente quando recebo convites para dar palestras, sempre gosto de explicar o porquê não gosto de dar palestras. Não que eu não saiba dar palestra, claro que sei. Eu não gosto é de dar palestra. Por quê? Porque o que eu gosto mesmo é de conversar com as pessoas. É de poder trocar, de poder escutar o que o outro também tem a dizer. Para mim, tem sido um exercício o fato de ter que me adaptar às “lives” e realizar encontros *on line* para formação com professores. Me sinto estranha falando e olhando para mim mesma. O que considero pior é que se perde o corpo a corpo, que para mim é fundamental. Perde-se um pouco essa interação ao vivo com quem está presente. Mas, enfim, é um desafio, que todos nós estamos enfrentando nestes últimos tempos.

Retomo, então, porque eu digo que eu sei dar palestra, mas que eu não gosto de dar. Então, prefiro dizer que o que eu vou tentar fazer aqui é conversar com vocês. Na verdade, é gozado... Não sei se vocês já repararam que quando nós conversamos com o outro, às vezes, pensamos que estamos conversando com o outro, mas na verdade, se estamos bem atentos, veremos que talvez na grande maioria das vezes, estamos conversando conosco mesmo. Na verdade, o que eu gosto mesmo é de poder estar com gente. Imagina, rapaz, que riqueza

¹ Transcrição adaptada da Conferência de Abertura do XI SELINFRAN, revisada pela autora.

As Linguagens como Prática de Liberdade

é eu poder ter a chance de estar sendo escutada e de poder falar para educadores igual que eu! Quer dizer, isso é um privilégio! O privilégio é sempre meu, de certa forma, pois aprendo muito com cada conversa que realizo com educadores. Mas só para fechar essa brincadeira da coisa da palestra, para ficar claro, repare bem, eu não sei se vocês já repararam e já descobriram, que, nas palestras, existem dois tipos de fala: uma fala para os outros e uma fala com os outros. As palestras, via de regra, na nossa experiência sobretudo aqui no Brasil, são palestras nas quais as pessoas simplesmente sobem lá em cima no púlpito e falam para os outros, e não com os outros. Os outros permanecem calados, sem interagir e na maioria das vezes sem entender o que o palestrante está a falar. O triste destas palestras é que na verdade os palestrantes estão a falar sozinhos! Porque não têm o retorno do outro!

Por que eu estou começando minha fala pela fala? Porque fala é linguagem. E a linguagem nos fala e nos faz humanos! E aí é muito gostoso nós descobirmos, ao longo do percurso de vida de cada um de nós, de onde vem essa linguagem que eu uso, como eu a uso e como ela me habita. Então, quando eu penso nisso, é inviável eu não me remeter à minha infância. Repare bem, vocês já pararam para pensar quem introduziu vocês no mundo quando vocês eram crianças? Quem apresentou para vocês o mundo? Quem introduziu vocês nele? E como vocês foram introduzidos? Repare bem, o que mais marca o corpo de uma criança é o como, é o como se faz, é o como o educador entra em contato com a criança que educa. Então, todo esse arroteio é para dizer que a nossa introdução no mundo, óbvio que também tem a ver com o processo de linguagem. E por quê? É algo assim, repare bem... Eu também não sei se vocês já descobriram que nós quando somos crianças, criaturas pequenas, nós não temos fala. Nós não falamos. Na verdade, quando a gente nasce, a fala oralizada, o oral nós não temos. Nós temos outras formas de nos comunicar.

Enquanto educadora, é sempre importante, para mim pelo menos... eu sempre dei muita atenção e fico muito atenta, e me revejo intensamente

As Linguagens como Prática de Liberdade

e me pergunto constantemente: como é que diabo eu fui falada? Eu não sei se vocês estão me seguindo e se vocês estão me catando... Porque, você repare bem, dependendo da forma como eu fui falada quando era pequerrucha, quando era criatura pequena sem fala, é que vai forçosamente influenciar a minha fala quando eu posso falar. Ou seja, a minha transformação em ser falante, que é um processo belíssimo de estruturação social, linguística. Enfim, quantas coisas complexas que passam pelo nosso corpo até nós conseguirmos ser seres falantes. Na minha forma de perceber, esse processo está muito relacionado, como eu disse anteriormente, com a forma com que o mundo me foi falado. E aí, rapaz, não tem como... quer dizer, não tem como não citar e não me remeter ao paizinho, meu próprio pai, no livro, *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989), que é um livro belíssimo. Seguramente vocês devem ter lido vários, eu espero. E se não leram, e tiverem vontade, desejo que leiam! Porque vale a pena! E aí ele traz de uma forma muito clara e do seu jeito tão especial de escrever, da mesma forma como tinha um jeito muito especial para falar, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Espia tú que diabo de frase bonita! Que intensidade, não é? E é, ao mesmo tempo, algo que parece ser tão simples, mas, Jesus Amado, é de uma complexidade filha da mãe, e é muito intensa. É por isso, que eu correlaciono, que a primeira leitura do mundo, quando sou inserido e apresentado a ele, mundo, ela é feita pela fala e pelo olhar do outro que me introduziu no mundo. Eu não faço a leitura na primeira vez, fazem ela por mim. Fazem-na por mim porque o mundo me é apresentado. O mais bonito é nós podermos, por sermos humanos, e por conseguinte, sermos capazes de simbolizar e de nos reapresentamos a nós mesmos, o mundo pela segunda vez, enquanto ser falante que somos. Vocês tão me seguindo? Então repare bem, no primeiro momento o mundo me é apresentado, me é falado pelo viés dos olhos, do corpo, da voz, da forma de sentir, dos dois referenciais mais importantes que nos estruturam enquanto criatura humana que é pai e mãe. Ou qualquer

As Linguagens como Prática de Liberdade

outro referencial, não precisa ser exclusivamente o pai e a mãe biológico. Qualquer um que se ponha neste lugar, que ocupe este lugar.

Então, essa é a nossa primeira vez. E a segunda vez é quando eu olho o mundo e falo o mundo pelo e com o meu próprio linguajar. Agora, ingênuo aquele que acredita que ao falar o mundo, quando sabe falar, quando tem a fala, pensar que o está a falar sozinho. Não o está! Porque eu falo o mundo, enquanto ser falante, pelo viés de como o mundo me foi falado pelo meu pai ou pela minha mãe. Fui clara? Para mim esta constatação é de uma boniteza, de um aprendizado enorme.

Então, repare bem, enquanto educadora, é por isso que dou uma importância, assim, capital, para mim é fundamental pesquisar junto com professor, com o educador nos meus cursos de formação, como é que o mundo foi falado para ele e por ele. E por que essa minha curiosidade? Porque essa experiência é história de vida dele. Essa experiência faz parte do percurso dele. Dou importância à história de vida do educador, porque se a criatura decidiu desembocar no processo de educação, enquanto educador, e não souber da sua história de vida, quem ele(a) é, ou gostaria de ser, se não possui uma certa intimidade consigo próprio, terá dificuldades na construção do vínculo pedagógico com seus alunos/educandos, como também para exercer/ocupar o seu lugar de educador(a).

O ter problema na construção do vínculo e na ocupância de lugar aqui é relativo, espia tú, porque depende da filosofia da educação onde ele desembocou e na qual ele acredita, estás a perceber? Por que, se ele estiver, ele ou ela, enquanto educador, educadora, tiver feito, realizado uma opção por um tipo de educação reacionária, tradicional, que diminui o ser humano, então ele não precisa saber dele, entendeu? Ele pode ser educador e continuar sendo totalmente distante dele próprio. Não tem problema. Porque esse tipo de filosofia, para este tipo de filosofia de educação, o ser humano não precisa saber de si.

As Linguagens como Prática de Liberdade

É interessante reparar na linguagem enquanto possível processo de libertação.

Digo possível porque para uma filosofia de educação autoritária, a linguagem tem um outro lugar. Ela é exercitada não para libertar, mas sim para aprisionar a fala do aluno/educando. Para desqualificá-la. E a desgraça para alguns ou a graça para outros é que realmente existe, existem processos de aprendizagem de linguagem que, ao invés de possibilitar a apropriação da sua própria fala, te desapropria e te aprisiona na fala do outro. É de uma tristeza humana muito grande. Essa constatação provoca no meu corpo uma indignação violenta, sabe, corpórea, intensa. O fato de que seja interditado a um ser humano, a um corpo, a uma criatura, de dizer sua própria fala, de ter seu próprio discurso. Vocês não acham isso triste? Eu acho de uma violência humana terrível, chega a ser perverso. Repare bem, a grande maioria de nós, sobretudo, infelizmente na área de educação, quando discursamos, acreditamos que o que estamos a falar é o nosso próprio discurso. O pior é que o discurso que sustentamos não é nosso, mas sim o do outro. Contudo, estamos tão alienados do nosso processo, com tão pouca intimidade conosco, que muitos de nós acreditamos plenamente que o discurso é nosso.

Uma das qualidades do paizinho que eu mais admirava era a sua enorme capacidade de brigar, de esperarçar, anunciar/denunciar situações de desapropriação do ser. Então não é por acaso que ele é tão perseguido atualmente por esse governo infeliz que nós estamos a viver.

Porque, repare bem, um homem que briga pelo outro, um homem que briga pela existência de um mundo, como ele costumava dizer, “menos feio”, só pode perturbar, incomodar, molestar. Eu também acredito e sinto que eu vou para cova brigando. Brigando por um processo de formação de educadores mais humanizante. E, sobretudo, dentro das universidades. Me refiro às universidades porque, às vezes, o que eu vejo dentro das salas de aula de universidades é de uma tristeza muito

As Linguagens como Prática de Liberdade

grande, quanto à forma de os professores estarem ocupando os seus lugares. É gozado. Eu fico sempre me perguntando o que é que leva um ser, uma pessoa, a se acreditar que é melhor ou que sabe mais do que o outro? O quê é que pode passar pelo corpo de uma pessoa que acredita que não tem nada para aprender com o outro? O quê é que passa pelo corpo de uma pessoa que acredita que ele só ensina?

É interessante, porque eu sempre fui muito curiosa.

Fui sempre muito irrequieta, porque tive uma infância, ou seja, não só tive como ainda tenho, porque eu ainda continuo nela. Eu continuo nela no sentido da curiosidade, no sentido do ato de perguntar e de me rebelar com as coisas feias, e de estar viva.

Sempre imaginei que existem dois tipos de perguntas. As que chamo de perguntas cretinas no bom sentido da palavra, e as que denomino perguntas cretinas no mau sentido da palavra. As perguntas cretinas no bom sentido da palavra são aquelas que faço por ignorância, ou seja, são perguntas movidas pelo não saber, quando me ponho no lugar do meu não saber e quero saber, e é por isso que pergunto. Aquelas no mau sentido da palavra são as que pergunto já sabendo a resposta. Ou seja, pergunto para mostrar que sei sobre o conteúdo do qual estou a perguntar. Ora, se repararmos bem este tipo de pergunta não nos aporta nenhum novo conhecimento, visto ser uma pergunta que não se encontra ancorada no não saber, mas sim na apresentação de um saber, não aportando, desta forma, nenhum novo saber.

Agora, a graça para alguns, ou a desgraça para outros, é que nós temos uma enorme dificuldade de entrarmos em contato com o nosso não saber.

Dada a forma como fomos e ainda somos formados, fugimos do contato ou da assunção do nosso não saber, como o diabo foge da cruz. É muito triste essa nossa dificuldade de entrar em contato com o nosso não saber, visto que só podemos saber mais se soubermos o que

As Linguagens como Prática de Liberdade

já sabemos para poder localizar o que ainda não sabemos, para, desta forma, podermos saber cada vez mais.

Sobre as perguntas que costumo fazer quando estou com os educadores, me chama muito a atenção quando nós fazemos uma pergunta para um público grande, extenso. Quando eu questiono e pergunto: qual é o “fazer” pedagógico básico, dentro da sala de aula, no chão da escola? Qual é a função básica, específica na sala de aula de um professor? Aí, óbvio que não demoram muito a responder. Respondem e trazem anunciando, denunciando, talvez, a forma como pensam. Porque geralmente nós falamos sem sabermos que estamos sempre falando muito além do que estamos a falar. Eu não sei se vocês já se deram conta disso. Os professores, a maioria, respondem rapidamente: “Não professora! Nós ensinamos. A minha função básica é de ensinar!”

Eu não sei o que vocês acham disso. Não sei como é que isso cai no corpo de vocês. Como é que vocês escutam isso?

Então me pergunto: por que a resposta “eu ensino, mas também aprendo com os meus alunos” não vem de imediato na fala da grande maioria dos professores? Eles me respondem “Eu ensino. Estou lá pra ensinar! A minha função é a de ensinante”. Aí devolvo eu pra eles: como é que diabo pode-se separar o ato de ensinar do ato de aprender? Como é que você consegue? Você quer me dizer como você consegue?

Esta forma dicotômica de pensar está profundamente arraigada nos nossos corpos. É por isso que costumo dizer que nós na área de educação temos a mania, a implicância de juntar o que devemos separar, e separar o que devemos juntar. Haja visto todas as dicotomias existentes no nosso processo de formação, quando vivenciamos a nossa prática pedagógica separada da teorização dela, e quando aprendemos só com algumas partes do corpo e não com o nosso corpo por inteiro. Por que que fazemos isso? É interessante, mas tenho percebido que os professores de educação infantil vivem suas práticas em sala de aula de uma forma menos dicotômica. Acredito que isto possa acontecer pelo

As Linguagens como Prática de Liberdade

fato de a própria criança exigir normalmente esta não separação, exigir uma forma mais inteira de o professor estar em sala de aula.

A maioria dos nossos corpos saem das universidades entupidos, empanturrados de teorias, e poucos de nós conseguimos referenciar a teoria estudada à prática que pode fundamentar a teoria. A grande maioria aplica as teorias, porque seguramente não as viveram, tampouco na sala de aula da universidade. Não nos ensinam nas universidades a refletir sobre o que realmente, e como realmente vivemos o nosso fazer pedagógico. Por conseguinte, quando terminamos quatro, cinco anos de pedagogia, e nos deparamos na sala de aula com os alunos, poucos de nós sabemos o que e o como podemos fazer. E todas aquelas horas infundáveis de didática, por estarem totalmente desvinculadas da minha prática, não me são de grande ajuda quando me encontro sozinha diante dos alunos.

Considero que um dos grandes problemas que temos ainda hoje na Educação, para não dizer que sempre o tivemos, é a nossa enorme dificuldade de estarmos presentes.

Por sua vez, esta nossa dificuldade de estarmos presentes pode estar atrelada ao fato de nós não termos uma certa intimidade conosco próprio, que nos permita estar presente com o outro. Se não consigo estar presente para mim mesma, não consigo tampouco estar com e para o outro. Agora, repare bem, como eu posso afirmar, falar, dizer que eu sou uma educadora, que acredito e vivo o processo de transformar o corpo do outro pelo viés de uma prática de educação transformadora, se eu não consigo estar na minha inteireza com o outro? Fui clara? Atualmente, acredito que essa nossa dificuldade de estarmos aumentou, cresceu enormemente. Ela é tão real que talvez caiba aqui lembrar o ditado que diz: os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem. Vocês querem maior tristeza do que esta?

Acredito, também, que esta dificuldade de estarmos presentes, por não estarmos conosco próprios, acarreta na nossa prática pedagógica e

As Linguagens como Prática de Liberdade

de vida um certo distanciamento, uma certa incoerência entre aquilo que dizemos e aquilo que fazemos. Essa postura é, na minha compreensão, uma postura totalmente antipedagógica e que, portanto, devemos estar atentos(as) ao nosso nível de coerência.

Às vezes eu me canso extremamente quando eu percebo o quanto ainda precisa e pode ser feito na educação no nosso país. E, neste momento, me vem no corpo uma das definições que o paizinho dava sobre o que pode ser a Educação, quando ele postulava que educar é um ato político amoroso.

Seria interessante nos perguntarmos que relação é esta? Por que a educação é um ato político e ao mesmo tempo amoroso? A educação para a transformação é um ato político porque uma das funções básicas do educador que opta por esta filosofia é a de, justamente, desvelar o mundo, anunciar/denunciar a realidade àquele a quem ele educa, para que ambos possam, desta forma, entenderem o contexto/texto onde estão inseridos. Potencializarem mutuamente suas capacidades para que, juntos, possam gerar as transformações que se façam necessárias. De qual desvelamento e devoluções estou a falar. Como por exemplo, deixar claro para o educando que ele é um ser capaz, que ele pode aprender, que ele pode superar suas dificuldades de aprendizagem, que ele pode aprender a pensar e a desejar.

Desta forma, todas as vezes que ao educar o outro, ao me relacionar com ele, ao ocupar o meu lugar de ser seu professor eu o diminua, eu demonstre que ele não tem nada para me ensinar, que ele fala errado, eu não o estou amando. Eu o estou simplesmente percebendo-o como um objeto, e não como um sujeito que merece ser respeitado pelo simples fato de ser gente. Por esta razão que realmente acredito que educação é vida. E quem não tem mais vida dentro de si não deveria estar nesta área. Não deveria ocupar o lugar de ser educador. Porque se o fizer estará talvez veiculando muito mais um sentimento de morte e não de vida para aqueles a quem está a educar.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Vocês não acham que é um absurdo, uma perversidade, nos dias de hoje, nós termos que reaprender a nos humanizarmos? O que que está acontecendo conosco? O que é que nós estamos fazendo conosco?

Uma outra definição de educação na qual acredito é que educar é marcar de forma amorosa o corpo do outro. Foi por acreditar e viver realmente o ato de educar desta forma é que dei este título ao meu livro Quem Educa marca o Corpo do Outro (DOWBOR, 2008).

Por que considero que educar é marcar o corpo do outro? Porque eu acredito que não existe processo educativo sem que o educador tenha a coragem de ocupar um lugar de referência para o educando, e que este se autorize, por sua vez, a ser educado por ele.

Nós estamos com uma certa, para não dizer intensa, dificuldade de ocuparmos lugares... tanto os professores como os pais estão com dificuldade de ocuparem os seus respectivos lugares de referência, seja para o aluno, seja para o filho ou filha. Quando não ocupamos os nossos devidos lugares corremos o risco de não permitir que os outros, neste caso o aluno ou o filho, ocupem também os seus lugares.

Costumo dizer que só posso aprender, ter a experiência de ser aluno, se o professor tem a experiência de, por sua vez, ter coragem de ser meu professor. O mesmo processo de ocupância de lugar ocorre com os pais. Os filhos só podem experienciar o lugar de serem filhos, ou filhas, se os pais tiverem a coragem de ocupar o lugar de serem pais. Contudo, não é bem assim que está a acontecer atualmente em certos ambientes escolares e familiares. O que vemos é uma grande com/fusão de lugares. Os pais querendo ser amigos dos filhos e, talvez, os professores querendo ser pais dos alunos.

O processo de ocupar o lugar de ser referência para aquele a quem educo é muito importante, porque é desta clareza de ocupância do meu lugar que posso construir o vínculo pedagógico com o meu aluno.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Vínculo pedagógico este que, muitas vezes, é chamado pela maioria de nós de Vínculo Afetivo, o que representa um desvio pedagógico. Digo isso porque o vínculo afetivo é específico do coletivo família, e não do coletivo escola. O que nós construímos com os alunos, quando realmente ocupamos o nosso lugar de professor, é um vínculo pedagógico afetivo.

Outro aspecto importante que devemos estar atentos é para a forma como ocupamos o nosso lugar. É importante que o professor se pergunte e reflita sobre este conteúdo. Digo isso porque existem professores que acreditam que são o lugar, ao invés de unicamente ocupá-lo. Quando penso que sou o lugar estou tendo uma postura autoritária de educar já que o que estou a anunciar/denunciar com esta postura é que sou mais do que o meu aluno, e ele não pode ocupar o meu lugar. Quando sabemos que, em determinados momentos, o aluno pode ensinar melhor do que o próprio professor determinado conteúdo que ele saiba. Muitos de nós pensamos que somos o lugar ao invés de simplesmente ocupá-lo por acreditar que esta seja a forma de mantermos nossa autoridade dentro de sala de aula. É, justamente, o contrário: estamos assumindo uma postura autoritária, e não sendo autoridade. Acredito, realmente, que só consigo deixar de ser autoritária quando me reconheço sendo, para então poder deixar de ser.

Outro aspecto que gostaria de salientar é o de que só posso marcar o corpo do outro se estou realmente com ele, se estou presente, no seu processo. E esta presença, por sua vez, requer um processo de intervenção no corpo do outro. Ninguém se educa sem receber devoluções daquele por quem está a ser educado. O problema é que, atualmente, nós temos medo de intervir, de dar devoluções ao outro. Acredito que muito da nossa não intervenção no processo do outro pode estar associada ao nosso medo de errar. De cometer erros. Nós fomos e ainda somos formados para não poder errar.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Eu não sei o meu tempo de fala, se já falei o tempo que podia falar. Então, por favor, peço que alguém me ajude. Luciana², por favor, me dê um toque.

Profa. Luciana: Oi, professora! Olha, nós estamos aqui tão maravilhados que eu acho que a senhora pode continuar falando, não? Porque o que a senhora quiser e... e eu queria dizer, também, assim, que a gente tá “catando” tudo.

Profa. Fátima Freire: Ah, que bom! Que bom!

Profa. Luciana: E que se a gente tivesse, e eu falo isso por conta dos comentários na página, assim, são muitas interações na página... É que o Maicon, ele disse assim³: “Eu não vou colocar tudo pra professora, senão ela vai se perder no pensamento”.

Profa. Fátima Freire: Tá certo.

Profa. Luciana: Tem uma interação muito intensa ali, as pessoas estão me chamando no WhatsApp pra dizer: “Que maravilha essa conversa, e se a gente tivesse presencialmente você poderia ver nos nossos olhinhos o brilho”. De quando você vai dizendo desse lugar, desse corpo que a gente ocupa, do nosso lugar, de assumir o nosso lugar, do não saber, de ressignificar o que é o erro, né?! Então, assim, nós estamos, nós estamos muito emocionados... e a gente tem até poesia nos comentários!

Profa. Fátima: Uaaau! Que delícia!

Profa. Luciana: Depois eu vou passar. Eu volto a fala para você para que a senhora continue.

Profa. Fátima: Ótimo.

2 A Professora Luciana Carmona Garcia Manzano é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca/SP e foi mediadora nesta Conferência de Abertura do XI SELINFRAN.

3 No espaço reservado à mensagens escritas na plataforma on line durante a Conferência.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Profa. Luciana: Fique à vontade.

Profa. Fátima: Tá bom, obrigada! Eu vou uns cinco ou dez minutinhos mais. Voltando à definição de educar relacionada com marcar o corpo do outro eu gostaria de chamar a atenção para o fato de que existem professores que não marcam o corpo do aluno, mas sim só deixam rastros. Não conseguem marcar o corpo do aluno porque a sua fala e a sua intervenção não são significativas para o processo do aluno. Ou seja, são falas vazias, na maioria das vezes sem significado para o aluno, e por esta razão não marcam o seu corpo. Não sei se vocês conseguem fazer a distinção entre marcar o corpo do outro e deixar rastros no corpo do outro. Quando deixo rastros, estes, com o tempo, desaparecem, fazendo com que o corpo do outro não consiga resgatar a experiência vivida. A marca, pelo contrário, deixa no corpo do outro uma cicatriz, e assim ele pode ressignificar o que foi vivido.

Eu começaria a fechar. Eu estou ficando cansada. Fecho com uma outra definição do ato de educar, que é: educar é criar possibilidades para que o educando possa ressignificar as marcas negativas ou positivas que carrega no seu corpo. Gostaria de desafiar-los a que reflitam quais são as marcas que cada um de vocês carrega no seu corpo? Quem os marcou? Como foram marcados? Estas perguntas, quando temos a coragem de nos fazer, são preciosas para recuperarmos a nossa história de vida. É importante que cada um de nós possa recuperar sua própria história de vida, pois desta forma podemos estar mais próximos de nós mesmos, e, portanto, sabermos quem realmente somos.

Outro processo que, às vezes, é doloroso, mas que é muito libertador, é quando nós conseguimos localizar, descobrir e entrar em contato com as pessoas que nos habitam, com as pessoas que nos povoam. Este processo de entrar em contato com as pessoas que nos habitam é importante porque vem a contribuir de forma intensa para que eu descubra os fios que constituem a minha história de vida. Acredito que é só construindo essa intimidade e esse diálogo interior com as pessoas

As Linguagens como Prática de Liberdade

que nos povoam, é que nós não vivemos na solidão, mas aprendemos a conviver com a solidude. Costumo fazer uma distinção entre o que pode ser solidude e o que pode ser solidão. A solidude, para mim, significa a minha capacidade, enquanto pessoa, e, sobretudo, enquanto educadora, de eu gostar de estar comigo mesma, de eu me gostar, estás a perceber? De eu me gostar enquanto pessoa... algo assim como eu estar tranquila comigo. E a solidão é quando estou realmente sozinho, apesar de estar com o outro.

Acredito que tomos nós somos seres povoados, habitados por outros seres, que nos norteiam, que nos orientam, que nos sustentam e que nos amam. Eu, pessoalmente, costumo ter longas conversas com as pessoas que me povoam.

Bom, eu vou fechar, e eu gostaria de fechar alertando-os para o fato de não deixarem de ser seres falantes, seres que têm sua própria fala. Isto porque se não tenho minha própria fala não sou livre para pensar o que quero pensar, ou seja, o outro pensa por mim. Outro alerta, que seria mais um pedido do que uma alerta, é o de que não deixem morrer a criança interna de cada um de vocês. A criança interna me põe em contato com a minha infância, e infância é curiosidade, é pergunta e, sobretudo, é a nossa capacidade de estar no mundo, admirando-o com os olhos infantis. Gostaria de citar neste momento a Walter Kohan , quando ele diz que a infância não se resume à idade cronológica, que a infância é um tempo, um tempo de estar e uma forma de estar no mundo.

Bom, considero que fechei. Agradeço enormemente, a todos e todas que estiveram presentes, a paciência de estar escutando. Gostaria enormemente de poder estar ao vivo, mas, paciência. A gente faz e convive com o que a situação atual nos permite. Me sinto, assim, extremamente feliz de poder ter estado com vocês, e espero que eu tenha

As Linguagens como Prática de Liberdade

deixado marcas, atravessado o corpo de vocês com alguns conteúdos e algumas trocas. Um beijo enorme no coração de cada um e de cada uma. E é isso aí.

REFERÊNCIAS

DOWBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

As Linguagens como Prática de Liberdade

PALAVRA E AÇÃO, OU POR UMA RAZÃO PRÁTICO-TEÓRICA EM FREIRE E BAKHTIN¹

Adail Sobral
PPG EM LETRAS – FURG; NEAL – Núcleo de Estudos Avançados de
Linguagens – FURG

Fernanda Guimarães NEAL – Núcleo de Estudos Avançados de Linguagens
– FURG

INTRODUÇÃO

Este texto nasceu de uma palestra de encerramento do XI Seminário de Pesquisa em Linguística da UNIFRAN - As linguagens como prática de liberdade: uma homenagem a Paulo Freire, proferida por Adail Sobral. Parte relevante da palestra se baseou em aula da Profa. Dra. Fernanda Guimarães, proferida a convite da Profa. Dra. Karina Giacomelli, da UFPEL, acerca de gêneros, letramento e pedagogia dialógica (GUIMARÃES, 2020).

A palestra tratou brevemente de uma importante base das propostas de Freire e Bakhtin. A homenagem a Freire envolve, assim, mostrar um dado aspecto em que ele e Bakhtin se aproximam. Não se trata, obviamente, de comparar os sentidos de diálogo nos dois autores. Isso, que pode ser útil, não é uma novidade e já recebeu numerosos estudos. O que se quer mostrar aqui é que os dois autores derivam uma filosofia ética de suas concepções de como se adquire um saber sobre o mundo em que se vive, a partir desse mundo, sem desprezar a teoria, mas sem,

¹ Texto apresentado como Conferência no XIII Encontro de Iniciação Científica da UNIFRAN, realizado virtualmente em 26 de novembro de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tTMUeXNPuuQ&feature=youtu.be>. Embora possamos fugir um pouco do gênero capítulo de livro, optamos por manter o estilo mais oral da versão primeira. Uma versão bastante modificada deste texto foi publicada na Revista Roseta da ABRALIN. Disponível em <http://www.roseta.org.br/pt/tag/artigos/>

As Linguagens como Prática de Liberdade

no entanto, abstrair a práxis e, mais do que isso, trazê-la para o centro, enriquecendo assim a teoria.

FALAR É FÁCIL; DIFÍCIL É FAZER

O ponto de partida, por paradoxal que pareça, é a proposta de um filósofo analítico, John Austin. “Quando dizer é fazer” é a tradução do título de um artigo de John Austin, bastante inovador em 1962, quando foi publicado, “How to do things with words”. Os dois títulos, distintos que são, um pragmático, “como fazer coisas com palavras”, e, o outro, descritivo, “quando dizer é fazer”, partilham, aos olhos de hoje, de um defeito: sugerem que só em algumas ocasiões específicas se fazem coisas com palavras. Um ao falar de “como fazer”, como se não se fizesse, e o outro que apenas em algumas ocasiões se faz.

Cabe destacar que a proposta de Austin, na época em que nem se aceitava a possibilidade de que dizer é fazer, foi revolucionária. Era um momento em que não se pensava a linguagem como ação, por lhe faltar a materialidade para agir sobre coisas concretas. Um martelo põe um prego na madeira, mas as palavras não fazem algo parecido com isso – assim pensava a maioria, inclusive no campo da ciência. Dizer era visto como algo abstrato, e fazer como algo concreto que não podia ocorrer com palavras.

Seria injusto, seria uma leitura anacrônica aética, criticar essa proposta como estando aquém de nossas necessidades atuais, lê-la apenas com as lentes do momento presente. Se o fizéssemos, estaríamos sendo infiéis ao que foi dito em outra época, com outras preocupações e objetivos. Voltaremos a este ponto, que é vital.

Assim, com base em Freire e Bakhtin, afirmamos que dizer sempre é fazer coisas. Defendemos, então, que usar palavras é agir: advertimos, nos defendemos, defendemos causas, informamos... E isso tem efeitos no mundo concreto. Nunca dizer é apenas dizer, como palavras ao vento.

As Linguagens como Prática de Liberdade

E, mais do que isso, do ponto de vista ético, é preciso que meu dizer, que é agir, corresponda a um agir que não é dizer, aquilo que faço sem usar palavras. Palavras e agir caminham juntos. Agir então pode não envolver o uso de palavras. Assim, ajo usando palavras, e ajo igualmente sem usar palavras. Mas posso usar palavras, agindo nesse sentido, e posso também não agir na prática de acordo com minhas palavras. Aliás, posso agir contrariando, ignorando ou distorcendo minhas palavras.

A disparidade entre agir e dizer, sua não compatibilidade, é a marca da cisão irresponsável, do ser no mundo do impostor, do falso, do que não assume sua responsabilidade. Mas que nem por isso deixará de ser responsabilizado! E Freire e Bakhtin fundam suas propostas na ideia da responsabilidade ética, de cunho prático-teórico.

Vamos então dar a palavra a eles:

Diz Freire:

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2003, p. 61).

Isso, a nosso ver, significa que, quanto maior a distância entre o que se diz e o que se faz, tanto maior nossa falsidade, nossa incoerência, ou mesmo nossa inconsciência. E que nosso dever ético é unir palavra e ação o máximo que pudermos.

O que se faz é práxis, e é a partir da práxis que agimos, mas nem por isso Freire recusa a reflexão, como se tudo fosse práxis. Ele insiste, contudo, que essa reflexão deve vir da práxis, do centro do agir, e não apenas do dizer sobre a práxis:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 1987, p. 38, grifos nossos).

As Linguagens como Prática de Liberdade

É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação (FREIRE, 1987, p. 125, grifos nossos).

Para ele, assim, a práxis é ação e reflexão. A práxis não está separada da reflexão, assim como a reflexão não pode se desprender da práxis. Para Freire, tudo isso nos impõe um dever ético, que ele ilustra, naturalmente, no campo da educação:

Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico nem ético (FREIRE, 1992, p. 79).

Bakhtin também defende a primazia da práxis, sem prejuízo da reflexão. Vejamos:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade só pode ser a verdade universal feita de momentos gerais [o teórico, aplicável a tudo], e que, por consequência, a verdade [particular] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante [o teórico], acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual [a práxis] é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (BAKHTINE, 2003, p. 64, tradução e grifos nossos).

Todo o contexto infinito do conhecimento - ou da ciência - teórico humano possível deve, para minha singularidade participante [práxis], ser reconhecido de maneira

As Linguagens como Prática de Liberdade

responsável [em minha práxis], o que em nada reduz ou altera sua verdade autônoma, mas a completa até torná-la a verdade em sua necessidade singular [a verdade integral, prático-teórica]” (BAKHTINE, 2003, p. 79, tradução e grifos nossos).

Em outras palavras, só o processo singular, irrepitível, da práxis, torna o teórico completo! E, ao fazê-lo, o transforma na verdade integral, ou seja, lhe atribui um sentido legítimo como uma parte da vida vivida, que envolve teoria e práxis. O preço da autonomia do teórico é a morte da práxis, mas a atitude prático-teórica integra o que há de comum aos fenômenos generalizados ao que é particular de cada fenômeno. Na verdade, só vemos o abstrato da generalização da teoria no concreto da práxis, dos processos generalizáveis, que sempre têm algo de singular.

E Bakhtin também fala de responsabilidade ética a partir dessa base:

Esse fato de meu não álibi no ser, que está na base do dever mais concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho pleno conhecimento, mas algo que reconheço e afirmo de um modo singular. (BAKHTINE, 2003, p. 93, tradução e grifos nossos).

Isso significa que, quanto menos reconheço e afirmo de minha maneira singular meu “não-álibi”, minha responsabilidade inalienável no mundo quanto ao que digo e faço, tanto mais me aproximo de ser um impostor, de continuar sendo responsabilizável, mas de agir irresponsavelmente. Porque não faço o que digo, porque não assumo meu lugar e meu papel no mundo, um lugar só meu, porque ninguém mais é eu. Só eu sou eu.

Logo, tanto para Freire como para Bakhtin, o prático é mais amplo do que o teórico, porque o teórico vê apenas a generalidade, e apaga a singularidade, enquanto o prático não só mantém o teórico como um componente dos fenômenos, mas vai além dele, ao ver igualmente as singularidades que foram apagadas, e ao valorizá-las.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Quando se parte de um agir ético prático-teórico, é possível generalizar a partir de singularidades sem deixar de reconhecer o que há de comum entre as singularidades e sem apagar o que cada singularidade apresenta que só a ela pertence. Vejam que falamos de “razão prático-teórica”. É comum ouvir “teórico-prático”. Mas é incomum ouvir “prático-teórico”. “Teórico-prático” parece ser natural, mas uma leitura crítica percebe que a expressão dá a primazia ao teórico. “Prático-teórico” é uma réplica que afirma que a prática tem a primazia.

Teorizamos sempre a partir de alguma prática, e nossa prática não requer necessariamente algo teórico. Mas a visão de mundo que desenvolvemos ao longo da vida só parece teórica, porque é na verdade bem prática, vem da prática, reflete a prática. A existência cria a consciência, disse Marx. Fazemos de tudo para esconder isso, esconder a circunstância particular de nosso agir e dar-lhe o ar de universalidade de que goza o teórico.

Adail diz que se considera um teórico. Mas, para ele, isso não significa recusar a prática, mas sim vê-la sempre à luz de outras práticas reais, possíveis ou imaginadas – mas sempre partindo da prática. Ele teoriza a prática em vez de criar algo teórico no qual enquadrar a prática.

Significa igualmente que não consegue ver ocorrências de alguma coisa sem ver o que há de comum a esses casos. Isso é para ele ter uma mente teórica. Outro aspecto é que ele precisa pensar por um bom tempo antes de escrever sobre algo. Precisa maturar, ruminar. A fala dele na palestra, por exemplo, foi pensada desde que aceitou o gentil convite. Ele escreveu a base da fala uns dias antes. E depois revisou.

Ele afirma que tem inveja, inveja positiva, de quem, ao contrário, começa a escrever e vai pensando enquanto escreve. Para ele, elas têm a mente prática. E isso é muito bom, porque somos complementares. Ele tem algumas belas coautorias com pessoas assim. Mesmo que o foco seja distinto, estamos partindo de uma reflexão sobre nossas práticas

As Linguagens como Prática de Liberdade

a partir dessas práticas, sem nos rendermos à teoria nem a perder de vista.

ATTITUDE FILOSÓFICA E RESPONSABILIDADE ÉTICA

Tanto Bakhtin como Freire insistem que é nossa obrigação e responsabilidade fazer que aquilo que dizemos corresponda ao que fazemos na prática, antes, durante ou depois das palavras ditas, e fazer que aquilo que faço corresponda ao que minhas palavras disseram, dizem e dirão sobre esse meu fazer. Do contrário, seremos falsos, seremos impostores. Não faremos assim o que dizemos, mesmo que possamos dizer o que fazemos, mas esse dizer o que fazemos será igualmente falso se não o tivermos feito.

Aqui não se aplica a máxima “Faça o que digo, mas não faça o que faço” no sentido de privar o outro de sua iniciativa, de negar-lhe o direito de fazer: faça o que digo! Ela se aplica tão-somente com o sentido de que, antes de alguém poder fazer algo que apenas a outra pessoa sabe fazer, ela precisa primeiro aprender a fazer. E a pessoa que sabe obviamente não tem a exclusividade desse saber fazer.

É preciso, portanto, segundo Freire e Bakhtin, insisto, fazer o que se diz. É preciso que o fazer não contrarie o dizer, nem vice-versa, exceto se, no fazer, eu estiver corrigindo algum erro do meu dizer. Sim, dizer é fazer, mas fazer é também dizer algo sobre o mundo. E não se diz nem se faz nada fora de um contexto concreto.

Os dois dizem que temos de partir do processo, e não do produto, focar a ação, o agir, considerando as palavras, e focar as palavras em sua relação com o agir. Nosso agir e nossas palavras dever corresponder entre si o máximo possível. E isso só pode ocorrer se partirmos da prática, seja a nossa mente teórica ou prática.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Abordar um fenômeno a partir de um ou de outro aspecto ou abordar mais teórica ou mais praticamente no sentido que aqui propus não implica necessariamente que o ponto de chegada vá ser errado – desde que prática e teoria estejam integradas nos termos aqui propostos: ver o fenômeno essencialmente em seu processo (o prático) e não apenas em seu produto (o teórico).

Isso permite que ao mesmo tempo se generalize sobre as coisas e se reconheça a especificidade de cada coisa que entra nessa generalização. O exemplo disso é o conceito de enunciado: todo enunciado tem tempo, espaço e pessoas em interação. Isso torna todos os enunciados iguais. Mas, a partir dessa generalização, vemos que cada enunciado tem seu próprio tempo, espaço e pessoas. São iguais em conteúdo e distintos em processo. Freire e Bakhtin nos propõem uma ética prático-teórica nesse sentido: refletir sobre a prática a partir da prática, sem, é claro, desprezar o teórico.

Vamos falar agora de algumas implicações desse modo de ver as coisas na educação, que vamos tomar aqui como microcosmo da relação entre pessoas. A distinção freireana entre curiosidade espontânea e curiosidade epistemológica (PAULO FREIRE, 2017) ilustra a razão ética prático-teórica. Nossa base é a práxis, a curiosidade espontânea, e nossa meta é alcançar o teórico, a curiosidade epistemológica, que supõe uma reflexão. E essa reflexão tem como base nosso primeiro contato com a práxis. Não partimos de regras teóricas que nos digam de nossa práxis, mas sim da práxis, que nos servirá de parâmetro para avaliar o teórico. A curiosidade epistemológica depende da espontânea, mas o contrário não é verdadeiro

Bakhtin sugere que partamos do dado, de nosso ambiente, daquilo que temos diante de nós, do que nos é dado na situação concreta, para então examinar o postulado, aquilo que construímos a partir do dado. Trata-se de um processo de transformação de impressões em elaborações. Não devemos partir de elaborações para chegar às impressões, mas ao

As Linguagens como Prática de Liberdade

contrário. Não devemos perder de vista o dado, porque ele é da ordem do processo, é concreto. O ideal é que o dado e o postulado sejam integrados.

NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA

Mas como seria isso que explicamos teoricamente na prática?

Fernanda Guimarães, como se disse, em aula conjunta com Adail Sobral, intitulada “Uma Proposta Didática de Letramento Via Gêneros do Discurso” (que é um recorte de sua tese de doutorado), a convite de Karina Giacomelli, da UFPEL, ilustrou as implicações para o ensino dessa ética prático-teórica.

Vejamos:

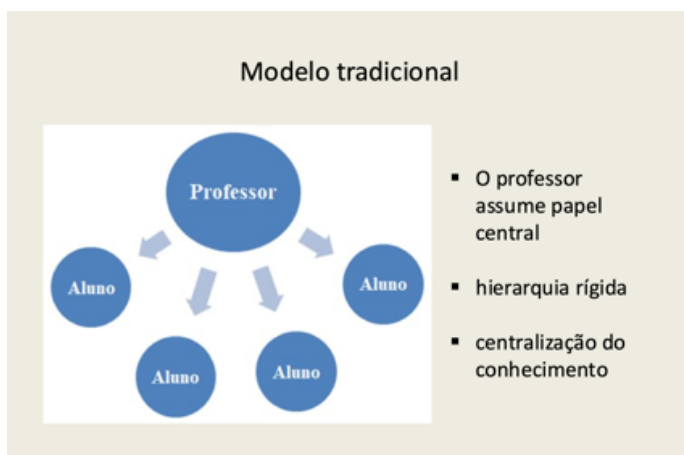


Fig. 1: Recorte da aula “Uma Proposta Didática de Letramento Via Gêneros do Discurso”.

Aqui só temos a categoria genérica “aluno/a”, que apaga as singularidades alunos/alunas.

Neste modelo, o professor é o centro do processo. Assume o papel de detentor do saber a ser ensinado a partir de um projeto de ensino que segue por uma via de mão única: professor-aluno. Ou seja, o professor

As Linguagens como Prática de Liberdade

parte da teoria e a toma como base para planejar sua prática, que ocorre de forma unilateral ao invés de partir das especificidades observadas no contexto de interação.

Nesse cenário, acaba-se por desconsiderar a individualidade dos sujeitos, que, como sabemos, ocupam posições enunciativas únicas no mundo. Com a centralização do saber na figura do professor, não há como vivenciar a descoberta do que cada sujeito é capaz de revelar em sua singularidade. Ao contrário disso, a aula já está pronta, é algo acabado, que não precisa passar por lapidação ou reformulação. O conhecimento/conteúdo a ser aprendido é apenas passado de forma unilateral a todos os alunos como se eles fossem um só indivíduo, com as mesmas capacidades e necessidades de aprendizagem.

Os alunos, portanto, são vistos como meros receptáculos do conhecimento previamente elaborado, que lhes é ensinado de forma vertical, por quem ocupa uma posição hierarquicamente superior e incontestável, o professor. Não há o que ser questionado, tudo já está dado.

Assim, não se abre espaço para a curiosidade espontânea dos estudantes, de que trata Freire, que mais tarde poderá vir a transformar-se em curiosidade epistemológica, conforme explica o autor (Cf. FREIRE, 2017, p. 86). Não há espaço nem se criam condições para a sala de aula democrática, em que o que se prima é a curiosidade e a autonomia do aluno, bem como o constante processo de aprendizagem do professor por meio da reflexão sobre a própria prática, conforme defende a proposta de pedagogia dialógica de Paulo Freire.

Já a interação originada do ensino dialógico alteritário acontece de forma horizontal: aluno-professor-aluno. Envolve, portanto, o protagonismo do estudante, que passa a ser visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem, conforme mostra a figura a seguir.

As Linguagens como Prática de Liberdade



Fig. 2: Recorte da aula “Uma Proposta Didática de Letramento Via Gêneros do Discurso”.

Aqui, temos as singularidades que são as alunas e alunos compondo, sem perder suas peculiaridades, a categoria “aluno/a”, dando-lhe, portanto, concretude.

Nesse processo, a interação ocorre de todos para todos, considerando as experiências dos sujeitos que possuem visões de mundo distintas. É importante destacar aqui três importantes conceitos debatidos por Sobral e Giacomelli (2020), no que diz respeito às relações entre professor e aluno e a ressignificação da interação em sala de aula: simetria, assimetria e dissimetria. Conforme explicam os autores, a simetria ocorre quando o professor, sem deixar de considerar seu papel institucional, que é diferente do papel do aluno, age de modo a igualar-se ao aluno enquanto sujeito social, com direitos iguais, em um processo de igualdade enquanto pessoa. No entanto, nessa relação sempre haverá também a assimetria, pois não há como apagar as posições assimétricas da relação com o conhecimento daquele que ocupa o papel de quem ensina (o professor) e daquele que ocupa o papel de quem aprende (o aluno), embora frequentemente o professor também aprenda

As Linguagens como Prática de Liberdade

com o aluno. O que não deve haver, nesse caso, é a dissimetria, isto é, quando não se considera nessa relação (professor-aluno) o estatuto de igualdade enquanto pessoas, sujeitos sociais, que apenas ocupam posições institucionais diferentes. Isso significa dizer que nenhum deles é hierarquicamente inferior ou superior ao outro enquanto pessoa. (Cf. SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 18 e 19).

E para que se consiga alcançar esse tipo de relação em sala de aula e, a partir dela, estabelecer padrões dialógicos de discurso, faz-se necessário uma escuta alteritária (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020), em que eu me aproximo do outro e busco ver e ler o mundo a partir da posição que ele ocupa. Ou, o mais próximo disso, já que não posso assumir a posição única que somente ele é capaz de ocupar enquanto sujeito único que é.

A figura a seguir traz a representação do processo de ensino democrático e dialógico, em que se parte da escuta alteritária. A partir dela, Fernanda Guimarães resume a rede de interlocução entre alunas, alunos, professoras, professores, e o mundo, concreto e representado. Observem o dinamismo dessa rede.

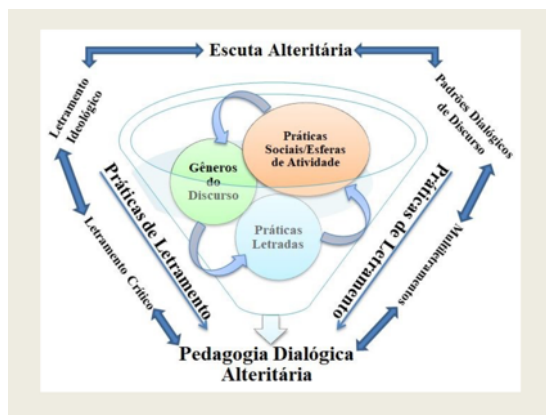


Fig. 3: Recorte da aula "Uma Proposta Didática de Letramento Via Gêneros do Discurso".

Nesse processo, o ensino organiza-se por meio dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), cuja base é a proposta de Pinto (2013), em

As Linguagens como Prática de Liberdade

que a autora reflete a respeito da promoção dos letramentos via “gêneros do discurso inseridos em práticas sociais situadas”. Dessa perspectiva, o gênero configura-se como um modo de organização da linguagem a partir de dado tipo de interação, sendo ele, portanto, um “dispositivo enunciativo” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2021) que dá acesso aos letramentos que as diferentes formas de interação, em termos das práticas sociais, envolvem.

Desse processo resulta a ressignificação das posições e de papéis assumidos por professores e alunos em sala de aula, que passam a ser vistos como sujeitos, interlocutores do discurso, ao assumirem as posições de locutor e interlocutor em interação em efetivas situações de uso da linguagem.

Seguindo por esse caminho, em que se estabelece uma pedagogia democrática e dialógica, parece possível a mobilização dos letramentos críticos e ideológicos em sala de aula, o que vem a potencializar ainda uma pedagogia dos multiletramentos, conforme propõem os NEL (1996), que levem o letramento do aluno a outro patamar, tornando-o cada vez mais autônomo frente a seu próprio processo de aprendizagem.

Trata-se do respeito ao protagonismo dos alunos, um direito que lhes cabe. Cabe ver que nenhum ser humano (animal limitado, porque complexo) começa sua vida ou suas ações sendo protagonista. Porque depende dos outros antes de poder ser autônomo. Em termos biológicos e sociais. Adquirimos autonomia no contato com os outros, que nos nutrem fisicamente e depois podem ser parceiros mais experientes que nos impelem. Mas ocorre que esses outros podem tanto promover como impedir o protagonismo – tudo depende de sua coerência ética, que, no caso de profissionais de ensino, é um dever inalienável.

As Linguagens como Prática de Liberdade

LEITURA ALTERITÁRIA, OU A META É FAZER O QUE SE DIZ

A coerência ética de que falamos sabe que o protagonismo dos alunos não implica a perda de protagonismo dos professores, mas, em vez disso, colabora para a realização da função de professor: propiciar aos alunos a condição de se tornarem protagonistas, a tal ponto que eles já não precisem desse parceiro mais experiente chamado professor. Quanto mais autônomos os alunos, tanto mais realizamos.

Além disso, ao ressignificar o espaço da sala de aula, estabelecendo relações democráticas de diálogo, o professor estará, também, ressignificando o próprio papel que desempenha enquanto educador, uma vez que ele estará não apenas ensinando conteúdos escolares. Sua atuação irá muito além. Alcançará a condição de um agente de mudança e de transformação social.

Por fim, seguindo Freire e Bakhtin, na insistência com relação ao contexto como o elemento definidor do saber do mundo e no mundo, concluo que é nosso dever ver e ler o que é dito ou feito em outra época com postura ética, que envolve 3 “lentes”. Devemos propiciar ao aluno a possibilidade desse apropriar dessa leitura.

As “lentes” da leitura ética, alteritária, são:

A lente da época do dito ou feito – que reconstituímos

A lente da época de nossa leitura – de que tomamos consciência.

A lente da leitura ética – que desenvolvemos na práxis

A leitura ética é aquela que busca unir as duas outras, o ponto de vista de quando e onde algo foi proposto ou feito e o ponto de vista de quando e onde essa proposta ou ato é examinada, envolvendo, claro, os sujeitos que dizem e a quem se diz. É uma leitura alteritária porque respeita o ponto de vista do outro. É uma leitura prático-teórica do mundo, leitura eticamente fundada. Essa leitura freiriana e bakhtiniana é o que chamamos aqui de sua razão prático-teórica.

Vida longa às propostas desses gênios!

As Linguagens como Prática de Liberdade

REFERÊNCIAS

- BAKHTINE, Mikhail. BAKHTINE, M. M. (2003). *Pour une philosophie de l'acte*. Trad. de Ghislaine Capogna Bardet. Lausanne: L'Age D'Homme, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v.21).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GUIMARÃES, Fernanda Tais Brignol. *Uma Proposta Didática de Letramento Via Gêneros do Discurso*.
- NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, Cambridge, MA, v. 66, n.1, p. 60-92, 1996.
- PINTO, C. M. Relações entre os gêneros discursivos de Bakhtin e os Novos Estudos do Letramento. In: VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET, 2013, Fortaleza. *Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET*. Fortaleza: Edições UFC, 2013. v. 1. p. 1875-1889.
- SOBRAL, Adail.; GIACOMELLI, K. *O dispositivo enunciativo dos gêneros: uma proposta de didatização*. 2021. Texto inédito.
- SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, K. *Educação dialógica alteritária: uma reflexão*. Línguas & Letras, v. 21, n.49, 2020.
- SOBRAL, Adail. *A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

As Linguagens como Prática de Liberdade

A LIBERDADE NO EXÍLIO: PAULO FREIRE E O DISCURSO EPIDÍTICO

Luiz Antonio Ferreira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Há vários conceitos de retórica e todos nos encaminham para o movimento discursivo de persuadir e de estabelecer acordos para que possamos viver em harmonia com nosso próximo, sem que precisemos nos valer da violência. Sim, quando a retórica expira, prevalece o ódio, a guerra, a coercitiva imposição política e os radicais vínculos criados pelos “ismos” (o nazismo, o comunismo, o socialismo...). Quando a retórica perde, o homem corre riscos.

A retórica luta contra o autoritarismo, pois entende que é pela força do discurso que filtramos o mundo. Algumas pessoas, porém, alimentadas potentemente por suas crenças, valores e ideologias praticam a palavra de modo muito particular e enviesado. Há homens que primam por manipular eventos, esforçam-se por ignorar as evidências contrárias às suas crenças e, podem, intimamente, acreditar em uma falsidade criada em si mesmos, porque é muito caro romper emocionalmente com suas convicções. Como ocorre com as *fakes news*, muitos discursos propagados pelo mundo têm pouco de lógica e são produzidos apenas para impressionar, impactar, revoltar, apelar para as virtudes e emoções do auditório, ainda que não se sustentem no plano lógico. Discursos desse tipo são produzidos para mover o *crer* do auditório e, comumente, são repletos de efeitos retóricos.

Neste texto, iremos refletir sobre discursos apodíticos, aqueles que pretendem criar uma “verdade” peremptória no seio social por meio da exploração do gênero epidítico e, principalmente, sobre o efeito retórico dos discursos da intolerância e da violência.

As Linguagens como Prática de Liberdade

A RETÓRICA DA VIOLÊNCIA

Em dezesseis de dezembro de 2019, para um auditório muito particular, composto por pessoas encantadas com a figura do Presidente da República, num rompante, em resposta a uma questão de um jornalista sobre a TV Educativa, Jair Messias Bolsonaro disse com todas as letras: Paulo Freire é um energúmeno! Os efeitos de sentido dessa frase repercutiram nacionalmente. O fato de o Presidente não ser um especialista em educação, o fato de não ter apresentado qualquer projeto sólido para dignificar em seu governo os caminhos da educação brasileira e de manifestar-se dessa forma causou, minimamente, espanto. O conteúdo concentrado na fala, intempestiva, caracteriza o que conhecemos por argumento *ad hominem*, praticado quando o orador se refere depreciativamente a uma pessoa, sem levar em conta a história de vida e os feitos do acusado. Trata-se de uma falácia que ressalta o interesse e a intencionalidade do orador ao negar uma proposição com uma crítica ao seu autor e não ao conteúdo efetivo que move o contexto da discussão. Caracteriza-se como uma falácia que ressalta a irrelevância, um juízo do orador, dito normalmente com o propósito de desviar a atenção do auditório do tema que precisaria ser necessariamente colocado em realce.

Os rompantes são comuns nos atos retóricos de Jair Bolsonaro. Referia-se, porém, a um educador renomado, com muitas publicações sobre o ato de educar, reconhecido internacionalmente com pelo menos trinta e cinco títulos de Doutor *Honoris Causa* em universidades da Europa e da América, premiado pela UNESCO, autor de *Pedagogia do Oprimido*, o terceiro livro mais citado mundialmente na área das Ciências Sociais, de acordo com levantamento feito por Elliott Green, do London School of Economics,¹ para o Google Escolar. Por isso, sobretudo para o auditório de educadores brasileiros, a frase soou como

¹ Informação disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2016/05/16/livros-mais-citados-nas-ciencia/sociais>. Consultado em 3 de outubro de 2021.

As Linguagens como Prática de Liberdade

uma hipérbole dolorida, característica exagerada da discordância no discurso. Assinalou, ainda, a retórica dos violentos.

Por que energúmeno? Por que o uso dessa palavra? O termo é originário do grego “*energoumenos*” e significa “pessoa que sofre encantamento”. No latim, assumiu o sentido de endemoniado, possuído. A história etimológica do termo não é suave: na Antiguidade, quando alguém era louco ou tinha convulsões, dizia-se que estava possuído pelo diabo. Para os homens da Idade Média, o demônio tomava posse dos energúmenos por terem má conduta. A inquisição os condenava por heresia e os considerava perigosos para os cristãos. Hoje, entendemos o energúmeno como alguém que se comporta de maneira colérica, sem controlar suas emoções. Por que, então, o Presidente assim classificou um renomado educador brasileiro?

Os efeitos do discurso do Presidente, por menos que pareçam, são alavancados por uma posição institucional que confere ao orador um poder de dizer e, pela propagação imediata, qualquer comentário que faça atinge milhões de pessoas. Com o advento poderoso da Internet, qualquer pessoa que tenha conta em uma rede social pode se arvorar em especialista das mais diversas disciplinas do conhecimento humano. Todos se tornam autores e buscam um espaço de dizer, um modo de praticar a retórica à sua maneira. Todos podem emitir opiniões sobre Medicina, Educação, História, Filosofia, Teologia etc. e sempre encontrarão um auditório, muitas vezes passivo, que, sem verificar o lugar hierárquico de fala do orador, crê e divulga seja lá o que for. É o perigoso império da *doxa*, que promove opiniões nem sempre de forma responsável.

O impacto retórico causado pela fala do Presidente poderia ser diminuído se o auditório tomasse a frase apenas como uma estratégia de identificação feita por meio de uma analogia pautada no lugar retórico da qualidade. O tema proposto era a Educação brasileira, mas o orador, por meio de uma apressada estratégia refutativa, tomou o todo pela

As Linguagens como Prática de Liberdade

parte e escolheu um educador para destratar publicamente. A estratégia utilizada pelo orador foi valer-se da retórica dos violentos para lidar com questões polêmicas do próprio governo. Desse modo, revelou seu *ethos* e, como acontece quando o objetivo é atingir pessoas, mostrou mais de si do que do outro. Para parte do auditório, sem dúvida, o discurso revelou que, como o orador não apresentou provas para justificar o argumento, mostrou mais intempestividade do que credibilidade. Para outra parte, porém, movida por um processo de identificação com o orador e seu dinamismo verbal, a frase pode ter soado coerente, precisa, digna de aprovação social. Efeitos retóricos ligam-se ao *pathos* e, apaixonado, um tipo de auditório não precisa de argumentos claramente definidos ou avaliados de forma lógica para concordar com o orador. Assim é a retórica: traduz-se em ação que objetiva influenciar. Pode ser competitiva e não dialética, pode ocorrer num contexto que alimenta apenas o gosto para, pelo impacto do ato retórico, criar imagens positivas ou negativas de algo ou alguém, inevitavelmente marcadas pela força moldadora da palavra. Rotular é uma estratégia de linguagem e pode imprimir juízos de valor.

Para provocar o efeito pretendido, o Presidente valeu-se de um argumento pragmático, aquele que, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), transfere valores entre elementos de uma cadeia causal e permite apreciar um ato ou acontecimento consoante suas consequências (julgadas) favoráveis ou desfavoráveis. Quando se trata de pessoas, o argumento pragmático é normalmente fornecido não pela relação causal, mas, sim, pela relação de coexistência, nas relações entre uma pessoa e seus atos. “Energúmeno” parece concentrar em si a essência de uma pessoa (perenemente endemoniada) e suas qualidades de educador (colocadas em discussão). A construção de uma pessoa, afirmam Perelman e Tyteca (1996, p. 334), vincula-se aos atos e é “ligada a uma distinção entre o que se considera importante, natural, próprio do ser de quem se fala, e o que se considera transitório, manifestação exterior do sujeito”. A concepção de pessoa, explicam, varia conforme

As Linguagens como Prática de Liberdade

as épocas e pode ser particular a um dado grupo, resultante de acordos limitados, precários, suscetíveis de revisão sob a influência de uma nova concepção religiosa, filosófica ou científica. A ideia de pessoa “introduz um elemento de estabilidade” (PERELMAN; TYTECA, 1996, p. 334), acentua a impressão de permanência pelo uso explícito do nome próprio. Ser energúmeno é imprimir em si uma condição permanente:

Mas essa estabilidade das pessoas, que a faz até certo ponto parecer-se com uma coisa, com suas propriedades determinadas de uma vez por todas, opõe-se à sua liberdade, à sua espontaneidade, à sua possibilidade de mudar. Por isso, é-se muito mais inclinado a estabilizar os outros do que a si mesmo. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 335)

Paulo Freire é um homem morto. Não poderia defender-se. A fala do Presidente não levou em conta que “a construção de uma pessoa jamais está terminada, nem sequer à sua morte” (PERELMAN; TYTECA, 1996, p. 337). E os autores do *Tratado da Argumentação* ponderam muito coerentemente que quanto mais recuada uma personagem está na história, mais rígida se torna a imagem que dela formamos. O orador, então, conseguiu, numa frase curta, estabelecer fortíssimos elos de interação entre o ato e a pessoa. O juízo resumitivo, por causar impacto em boa parte do auditório, pode transformar-se em uma espécie de verdade.

Outra parte do auditório, entretanto, pode ponderar que juízo dessa natureza permite também julgar aquele que o emite e trazer à memória um aforismo famoso, criado pelo sábio poeta romano Publio Terêncio Afro (195-85 a.C. – 159 a.C.), que nascido escravo, tornou-se reconhecido dramaturgo: “Sou homem: nada do que é humano me é estranho.” (*Homo sum; humani nihil a me alienum puto*). A citação explica como poucas o processo de formação de nossa consciência social e política e, sobretudo, da construção da dignidade humana. Compete ao auditório o refletir sobre criteriosas ou falsas interpretações da realidade. Ao orador, por sua vez, compete analisar os estímulos que pretende imprimir no ato retórico.

As Linguagens como Prática de Liberdade

A frase do Presidente convocou, por força dos canais midiáticos, o auditório para o exercício da criticidade. Internautas mais amadurecidos, que cultivam um senso crítico mais apurado, transformam as afirmações em perguntas antes de se deixarem levar pelo discurso apodítico que impera nas redes sociais. Antes de crerem sem reflexão, levantam uma questão. *Quaestio* é a palavra latina correspondente à pergunta, interrogação. Liga-se a *quaerere*, que significa “procurar, indagar, investigar”. Em retórica, a *quaestio* realça o alvo de análise, o que se procura desvendar, e é propulsora de uma discussão. Relaciona-se também com “*perquirere*” (intensificativo *per-* mais *quaerere*): *indagar*, buscar com afinco. A questão, enfim, estimula o desejo de resolver um problema. No dizer de Campbell, Huxman e Burkholder (2015, p. 90), é um “ponto fundamental na disputa, é crucial na tomada de decisão ou na seleção de um curso de ação”, e, para Tringali (1988, p. 48), “a máquina retórica só se movimenta quando instigada por uma questão”. Qualquer discurso, venha de onde vier, se constitui a partir de um tema que, quando problematizado, faz surgir a questão (TRINGALI, 1988).

A questão retórica é estudada na *Stásis*, uma doutrina, teoria ou sistema invencional desenvolvido por Hermágonas de Temnos, no século II a.C., que dividiu o objeto da retórica em duas partes: a “tese”, na qual as questões gerais são levantadas, e a “hipótese”, na qual várias controvérsias sobre casos particulares são expostas:

a) A tese (*genus infinitum*) trata o tema de modo abstrato, sem levar em conta as circunstâncias práticas de sua existência, sem particularizar, sem determinar circunstâncias de tempo, lugar, pessoa. A tese, em resumo, se oferece independentemente das circunstâncias, trata de um tema abstratamente e não se detém em casuísmos. A tese é uma questão temática, como, por exemplo, “O que é a liberdade?”.

b) A hipótese (*genus definitum*) trata o tema de modo particular, individualizado, indica os participantes da ação e o lugar onde as coisas ocorrem e manifesta-se por meio de três gêneros oratórios: judicial/

As Linguagens como Prática de Liberdade

forense, deliberativo/político e epidítico/laudatório. Na argumentação, esses gêneros se distinguem em função dos valores e objetos apreciados e do tempo de sua ocorrência/existência (passado, presente ou futuro). Podem assumir características bem individualizadas porque envolvem circunstâncias temporais, geográficas, existenciais e ideológicas: “É justo, por omissão governamental, privar os brasileiros do direito a uma Escola que promova a formação crítica do cidadão?”. “Paulo Freire é um energúmeno?”. Como o questionar traz em si um problema, pode suscitar resposta ou respostas em conflito. O conflito é uma situação retórica criada pela divergência possível entre duas ou mais opiniões sobre um determinado evento do mundo.

Muitas pessoas transformam seu dizer em pseudo-máximas, tal o tom imperativo do dizer. Simulam, falaciosamente, o raciocínio apodítico, aquele que apresenta premissas e proposições que não podem ser refutadas, questionadas ou negadas por resultarem de um **raciocínio** aparentemente lógico. Discursos que revelam o raciocínio apodítico proclamam uma “verdade”, praticam um argumentar que permite uma única conclusão e não oferecem espaço para a dialética, para a reflexão sobre a verossimilhança do que foi dito. Comumente, o raciocínio apodítico é traduzido em máximas.

Para Aristóteles (384-322 a.C.), “a máxima é um meio de traduzir uma maneira de ver que não se refere a um caso particular, mas ao universal” (ARISTÓTELES, 2005, p. 146). De algum modo, porém, muitas pessoas valem-se do raciocínio apodítico, argumentam por hipóteses e querem transformá-las em verdades pela prática exagerada do gênero epidítico, político ou judiciário. Liberdade de expressão, hoje, é entendida por muitos como o direito de usar as palavras para atacar, injuriar, caluniar, difamar. Sim, liberdade de expressão, garantida pela lei, é privilégio, mas muitos não levam em conta que as palavras ferem e destroem assim como dignificam e honram. Em tempos modernos, a retórica dos violentos é tão valorizada quanto a retórica dos virtuosos.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Os detratores espalham veneno porque sabem que é uma espécie de arma retórica bem poderosa. Uma visão mais sensata da realidade faria, entretanto, a retórica funcionar como uma instância de humanização. No capítulo XXI, do livro II da *Retórica*, Aristóteles é bastante claro a respeito do uso das máximas: “Expressar-se de um modo geral sobre um assunto que nada tem de geral convém principalmente quando temos de nos queixar ou queremos exagerar” (ARISTÓTELES, 2005, p. 147).

Ao dizer “Paulo Freire é um energúmeno”, o orador imprime, pelo tom, a intenção de mover o auditório para a crença em uma opinião camuflada em verdade. Diz o que diz em plena *actio*, pela utilização de meios de difusão do discurso em ação. Um homem público, que atua em meio às situações polêmicas e conflituosas do existir em sociedade, vale-se de inúmeras competências e habilidades humanas para agir sobre o mundo por meios persuasivos. Ao exercer um ato retórico (a retórica é material, dinâmica, ativa) e exteriorizar uma proposição, oferece ao outro um compromisso de decisão (*pathos*) e, por assim proceder, coloca, como afirmamos acima, em jogo seu próprio ser social (*ethos*). Faz, de algum modo, catarse, um conceito aristotélico ligado ao pronunciar-se sobre o outro: falar mal é falar do que me dói, do que me incomoda. Ressalta-se, de novo, a importância da *quaestio* para a análise do discurso retórico: algumas questões, para serem respondidas, requerem argumentos técnicos (fatos e dados que legitimem a resposta), ligados à utilidade e consequência de uma proposta. Outras, encaminham a resposta para a utilização de argumentos sensibilizadores (que buscam reações patéticas do auditório e movem o gosto e a emoção) ou para argumentos legitimadores (que possuem natureza ética, relevância social e consonância com as normas, princípios e valores culturais do auditório) que, quando se encontram diante de justificativas, evidências e pressupostos aceitos, exaltam a competência ética do orador (*ethos*).

De todo modo, quando um orador se mostra publicamente, vincula seu dizer a uma estratégia discursiva ligada à conveniência, geralmente com uma intenção humana que busca atingir a confiança e provocar

As Linguagens como Prática de Liberdade

o fazer-saber para fazer-querer e, por fim, fazer-fazer. Ao dizer “Paulo Freire *é*”, o orador se vale do verbo *ser*, que indica estado permanente e ligação do sujeito às suas características (predicativo do sujeito). A frase apressada do Presidente revela-se repleta de paixão. As paixões são nossas representações anímicas e constroem, tanto quanto a razão, a opinião. Por isso, ao lidar com o Ser e o ser, o orador se posicionou apenas e inevitavelmente no plano da *doxa*.

A *doxa* é um sistema, um conjunto de juízos que uma sociedade elabora em um determinado momento histórico por supor tratar-se de uma vontade óbvia ou evidência natural. Para a Filosofia, é crença ingênua que deve ser superada para a obtenção do verdadeiro conhecimento. Uma só frase não deveria funcionar metonimicamente como fez o orador ao resumir todo o trabalho de Paulo Freire. Existe, porém, no universo da *doxa*, uma tensividade retórica, característica da dinâmica da comunicação social: sempre haverá discordâncias relativas a conflitos de conceitos, choques semânticos, diferentes visões de mundo, diferenças ideológicas e crenças antagônicas que causam o que podemos chamar de impacto retórico, um jogo discursivo que provoca interpretação, atinge a corporeidade do outro, evoca os escaninhos da memória, associa presente, passado e futuro e causa mudança de juízos.

Na *doxa*, portanto, residem os juízos de realidade, considerados objetivamente válidos, que podem ser coercitivos ou de apreciação e que criam os perigosíssimos juízos de valor. Esses juízos, construídos retoricamente pelo discurso, energizam nossa vontade, aprovam nossas decisões e nos colocam a postos para a participação. É a *doxa*, em retórica, que instila no auditório o querer ser, querer poder e querer fazer. Por isso, alimenta ou não a cobiça, a raiva, a resignação, a curiosidade, a avareza, a melancolia, o desdém, a estima e até o desespero. A retórica, pelo *ethos*, pelo *pathos* e pelo *logos*, aumenta a potência do sentir para também potencializar a capacidade de pensar e de existir. A retórica mexe com os afetos e incita a tomada de atitudes, que são resultado de um processo interior.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Atitude é um conceito que descreve processos de comportamento humano que reúnem modos de ser, crenças, valores de uma pessoa (CAMPBELL; HUXMAN; BURKHOLDER, 2015, p. 187) e requer predisposições para reagir, pois enovela-se em grande classe de respostas valorativas de maneira consistente. As atitudes são generalizadas, mas duradouras. São as atitudes discursivas (atos retóricos), provenientes do *ethos*, que alteram as percepções e infiltram, por exemplo, o medo social. Atitudes são também requeridas nos processos de doutrinação. Do mesmo modo, as ameaças, as posturas ideológicas podem, pela instauração da retórica do medo, da retórica dos violentos, abalar a confiança, criar ansiedade e gerar a sensação de impotência. Que atitude tomar quando o Presidente da República diminui a importância de um dos maiores educadores brasileiros?

O ato retórico do Presidente ressalta a cólera: “uma tendência acompanhada de pena que nos incita a tomar vingança manifesta por um desdém manifesto, e injustificável, de que tenhamos sido vítimas, nós, ou algum dos nossos” (ARISTÓTELES, 2005, p. 99). A cólera, assim como outras paixões disfóricas, acentua a retórica da violência. O estagirita ainda afirma que a cólera é seguida de um certo prazer, “porque o homem passa o tempo a vingar-se em pensamento” (ARISTÓTELES, 2005, p. 99). Do que pretenderia vingar-se o orador nesse ato retórico? O pensamento de Paulo Freire imprimia crítica a uma educação puramente livresca e mnemônica porque acreditava na possibilidade de formar pessoas aptas para o julgamento, o discernimento e a prática cidadã. Pretendia, pela Educação, oferecer uma possibilidade de emancipação política, de autonomia do agir rumo à humanização dialógica e à superação do estado de opressão e de alienação pela escola. Não precisaria, então, por isso, ser considerado um energúmeno, mas, enfim, reforça-se, toda ação humana está alicerçada em crenças e valores que influenciam decisões sociais, políticas e existenciais.

Um ato retórico, entretanto, mesmo elaborado com objetivos precisos e técnicas argumentativas adequadas, pode não persuadir um

As Linguagens como Prática de Liberdade

auditório quando as questões de valor se impõem às questões de fato. Afirmativas apodíticas como a do Presidente pretendem tensionar um auditório para alterar percepções e conseguir adesão, pois as questões políticas continuamente suscitam outras e outras. Sempre, porém, diante de questões efetivamente postas, a retórica oferece os meios disponíveis para a regrada utilização da razão e dos sentimentos e, por meio da elaboração discursiva intencionalmente persuasiva, levar o auditório a fazer determinadas escolhas. A retórica dos violentos, não obstante, prima por insuflar a rapidez no decidir, amalgama razão e emoção indiscriminadamente e, ainda que se sustente na segurança da liberdade de expressão, não consagra a liberdade existencial do outro. Pelo contrário, alimenta-se da violência retórica para consagrar a própria violência física e emocional.

Um ato retórico, mesmo quando enfrenta questões delicadas como essas ligadas ao direito de ser e à felicidade dos alfabetizados brasileiros, busca meios para cumprir suas funções básicas de eficácia: na opinião do orador, o auditório *deve* condenar a teoria pedagógica de Paulo Freire. Em síntese, obstruir o pensamento é uma forma de colocar o outro no exílio. São também as atitudes discursivas (atos retóricos) que disseminam a ideia de liberdade e de exílio existencial. Difundir a retórica da violência e tentar privar o outro de expressar convicções abala a força extrínseca contida nos verbos “ser, querer, poder e fazer” e constitui uma forma de forçar um exílio circunstancial (GUILLÉN, 2005), que é histórico e real e se dá por razões políticas e econômicas. Paulo Freire foi um exilado circunstancial.

Como afirmam Habowskki e Conte:

[A] Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil representou um período de repressão, perseguição política e censura às posturas socialistas, de esquerda e que defendiam o direito de liberdade e igualdade social. Nesse contexto, os interesses dos militares não estavam em consonância com as necessidades do povo oprimido, mas dos burgueses brasileiros que

As Linguagens como Prática de Liberdade

detinham o poder econômico e se perpetuaram no governo. Os que se mostraram críticos a essa conjuntura opressiva e com olhos voltados aos mais explorados sofreram pelas suas posturas, sendo torturados, presos, condenados à morte ou sendo exilados em outros países. Paulo Freire (1921-1997) foi um dos educadores críticos de vertente socialista que, após algumas prisões porque estava preocupado em desenvolver um programa de alfabetização de adultos no país, não teve outra alternativa a não ser o exílio. (HABOWSKY; CONTE, 2018, p. 541)

Sobre sua experiência no exílio, Freire escreveu:

Na verdade, um dos sérios problemas do exilado ou exilada está em como lidar, de corpo inteiro, com os sentimentos, desejos, razão, recordação, conhecimento acumulados, visões de mundo, com a tensão entre o hoje vivido na realidade de empréstimo e o ontem, no seu contexto de origem, de que chegou carregado de marcas fundamentais. No fundo, como preservar sua identidade na relação entre a ocupação indispensável no novo contexto e a pré-ocupação em que o de origem deve constituir-se. Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia. (FREIRE, 2003, p. 34)

De algum modo, os analfabetos brasileiros também vivem uma espécie de exílio existencial (GUILLÉN, 2005) ao serem condenados a uma errância espiritual e intelectual. Paulo Freire pretendia a formação de uma consciência crítica e tinha um ideal de liberdade a ser conquistado, com todos os sentidos, para entender o discurso interior e o discurso do outro. No entender de Habowski e Conte, “a única coisa que precisamos manter viva, sem exilar na educação, é a capacidade de pensamento reflexivo, relacional e a conversação com a diversidade e a pluralidade sociocultural, sob pena de aniquilar e alienar as potencialidades da vida e da criação humana” (HABOWSKI; CONTE, 2018, p. 552).

Por questões ideológicas e políticas, o Presidente, como orador, explorou as potencialidades do gênero epidítico.

As Linguagens como Prática de Liberdade

O Gênero Epidítico

A crítica moderna não contesta que, para análise dos discursos, é ainda muito válido tomar por base a categorização ternária dos gêneros de Aristóteles, exposta no capítulo 3 do livro I da *Retórica*: judiciário, deliberativo e epidítico.

Para dar resposta à questão aqui proposta (Paulo Freire é um energúmeno?), é preciso considerar que a retórica, ao atuar no universo da *doxa*, sempre coloca o auditório em três posições decisórias, de acordo com os gêneros propostos no Livro I da *Retórica* de Aristóteles (2005):

a) **Forense ou judicial** - O auditório, colocado em função de juiz e responsável pela análise de uma causa passada, pondera sobre o justo, o legal ou sobre o injusto e o ilegal, leva em conta a ética envolvida e, a partir dessa reflexão, condena ou absolve. Embora seja o gênero típico do tribunal, é muito comum nos discursos do cotidiano nas situações em que o auditório precisa dar respostas para a questão essencial: “*Foi justo?*”.

b) **Deliberativo ou político** - O auditório, colocado como participante de uma assembleia e diante de uma causa que aponta para o futuro, reflete sobre o útil, o conveniente, sobre o prejudicial e o nocivo. A partir dessa ponderação, aconselha ou não a tomada de uma decisão. A posição assumida responde à pergunta: “*Convém?*”.

c) **Epidítico, Demonstrativo ou Laudatório** - O auditório atua como espectador e analisa a capacidade do orador no ato de louvar ou censurar algo ou alguém ao versar sobre um tema da atualidade. A resposta do auditório centra-se no gostar ou não, concordar ou não e em manifestar uma impressão estética sobre achar belo ou o feio o que foi dito, da forma como foi dito, sem que necessariamente precise tomar uma posição definitiva sobre o que foi exposto, ainda que o discurso possa ter causado profunda influência e colocado em crise os valores vigentes.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Discursos dessa natureza, ligam-se ao agradar e ao auditório compete responder: “*É digno de louvor ou de censura?*”.

Evidentemente, essas posições não são rígidas e têm uma distinção puramente prática: salientar a importância que o orador atribui ao auditório e o grau de exigência participativa em função da problematidade de um assunto tematizado; quanto mais certa a questão, menos se impõe decidir. Quanto mais duvidosa, mais é preciso deliberar (MEYER, 2014).

Em grego, epidítico significa “o que serve para demonstrar”. Por isso, o orador promove o presente, mas demonstra, por meio de elogios ou depreciações, a qualidade das ações passadas, dos atos já ocorridos e os aviva e presentifica no discurso. Via de regra, o auditório, na posição de espectador, ouve o orador ressaltar as virtudes e o vícios, o belo e o feio (o vergonhoso) de algo ou de alguém e não se obriga a dar resposta urgente, imediata como ocorre no gênero judiciário ou no deliberativo. O epidítico, por outro lado, sempre resalta habilidades retóricas e, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) é aquele em que o orador se torna um educador.

No capítulo 3 do livro I da *Retórica*, Aristóteles delimita os principais “subgêneros” do epidítico: o encômio (*epainos* – genericamente entendido como sinônimo de elogio, é comum em obras que exaltam o caráter habitual de uma pessoa) e a injúria (*psogos*).

O gênero epidítico nem sempre se instalou confortavelmente nos manuais de retórica, embora tenha sido muito empregado pelos oradores gregos anteriores a Aristóteles (séc. IV a.C.), com requintes estilísticos e com furor retórico, em praça pública, para ressaltar qualidades de algo ou de alguém que parecesse digno de interesse. Reside aí, na força eloquente do gênero, um requinte particular: quem realça as qualidades também pode acentuar as imperfeições. Embora o espírito primeiro do gênero epidítico não acentue o convencer, o ato retórico centrado no epidítico objetiva levar o auditório a conhecer matérias julgadas

As Linguagens como Prática de Liberdade

relevantes para o bem social, justamente para que sejam refletidas e não necessariamente discutidas. Embora por muito tempo o epidítico tenha sido considerado neutro, sempre, de algum modo, enfatiza, por meio de elogios ou censuras, com maior ou menor intensidade, o que é belo ou feio, justo ou injusto, ético ou antiético justamente para colocar em evidência os valores e os vícios humanos.

Essa ideia recorrente de que o gênero epidítico é estético, neutro e não provoca discussão ou reação efetiva por parte do auditório, diminuiu a importância do exercício oratório laudatório nos estudos retóricos e o aproximou dos interesses da literatura, encontrado nos efeitos artísticos e passionais da tragédia e da comédia, que, por natureza, analisam a virtude e o vício humanos. O discurso epidítico, porém, como qualquer outro, discute valores e, por isso, pode provocar reações de aceitação ou de repúdio, características patéticas que o afastam da neutralidade propagada historicamente.

Como o propósito da retórica é a eficácia, a prática do gênero epidítico pode também, como qualquer um dos outros, estabelecer acordos (preferências, casamento de interesses, estabelecimento de fins comuns, planos ajuizadores) ou desacordos (divergências, polêmicas, indiferença). Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), preocupados com os efeitos discursivos, declaram que o discurso epidítico possui um caráter pragmático e ocupa a parte central na arte de persuadir e que não o considerar como um gênero importante é resultado da falsa concepção dos efeitos desse gênero na argumentação. É a função pragmática que reforça a adesão à ação e, se não obtém resultados puramente intelectuais, serve para reforçar uma ideia até que a ação, que ela pretende desencadear, ocorra.

Os valores, afinal, movem-se pateticamente no âmago das sociedades e estão sujeitos a mudanças quando o discurso instituinte sobrepõe-se ao discurso dominante. Por isso, o belo, o feio, a virtude e o vício, o justo e o injusto são variáveis no tempo e no espaço. Essas

As Linguagens como Prática de Liberdade

nuances de mudanças são captadas pelo discurso epidítico, quer para reforçar a dominância quer para transformar os valores no inconsciente do auditório e, assim, provocar *pathos*, com argumentos de caráter objetivo ou com outros pujantemente subjetivos. Se os valores circulam no espaço e no tempo, o discurso precisa adaptar-se para reafirmar ou negar as estruturas sociais, identificadas por seus códigos de conduta.

Quando, então, se afirmar que o discurso epidítico pretende “apenas” enaltecer qualidades ou defeitos por meio do elogio ou desprezo, deve-se atentar para o fato de que possui forte referência aos valores sociais. O sucesso ou fracasso de um discurso epidítico está no poder do orador de angariar ou não a atenção, comungar ou não interesses sobre o que há de valoroso ou vergonhoso num determinado grupo social e, para bem cumprir seu intento, exercitar um ato retórico menos ou mais eloquente, de modo menos ou mais artístico.

Como provocador de paixões, o discurso epidítico pode ser praticado em qualquer um dos três estilos conhecidos pela retórica tradicional: o simples, o médio ou o sublime, que possui alto interesse estético e, para o autor desconhecido de *Do Sublime* (obra anônima do século I, por muito tempo atribuída a Dionísio Longino), quando “produzido no momento certo, faz tudo em pedaços como um raio e, num instante, mostra toda a força do orador” (LONGINO, 2015, p. 37), sempre por meio de um discurso apaixonante ou apaixonado.

De modo menos ou mais eloquente, o gênero epidítico traduz-se em diversas formas de exercitar a persuasão pela retórica da brandura, da violência, dos poderosos, dos vencidos e de muitas outras formas que sirvam para exaltar o *ethos* do orador e emocionar o auditório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Presidente pode pensar que Paulo Freire é um energúmeno. Vale-se de seu direito de externar opiniões. Age, porém, aparentemente, apenas

As Linguagens como Prática de Liberdade

por impulso. Agir por impulso é deixar-se comandar pela percepção imediata do sensível e atender a um movimento interno irracional e só leva em conta o agradável ou desagradável a partir de estímulos externos. O pensamento articulado em discurso, porém, exigiria uma visão racionalizada, uma deliberação (*boulesis*) sobre o que é bom (o útil ou belo) ou mau (o nocivo ou feio) antes de satisfazer um desejo qualquer. Quando não predomina o *logos*, o *pathos* se impõe profundamente nas reações do auditório.

Pathos é mesmo consciência sensível, o sensível procura o prazer e, ainda que seja inevitável, foge das dores aflitivas. O discurso, por sua vez, é movimento, é expressão da impressão interior e representação do exterior. Se movido pelo gênero epidítico, o auditório tende a aceitar as impressões passageiras sugeridas. Se, entretanto, como afirmamos, esse mesmo auditório imprimir um espírito crítico ao que é dito (e essa não é uma exigência do gênero epidítico), movimentará internamente a inteligência para atingir o discernimento e, por fim, aceitará ou não o que é proposto pelo orador.

Como afirma Aristóteles em *Magna Morália* (1995), a alma abriga as paixões (ira, medo, ódio, ânsia, inveja, piedade, cólera, compaixão), faculdades (dor, prazer) e hábitos (realidades anímicas que movem as vontades e atitudes boas ou más). As paixões se “dão” com o corpo, intervêm no exercício de constituição de nossa corporeidade, imprimem valores (que afetam o corpo e a ama), moldam nossa doçura ou violência, despertam nosso medo, nossa coragem, compaixão ou ousadia irrefreada. O discurso é a manifestação por excelência do orador. O auditório, valida o dizer e imprime em si um grau de apreciação daquilo que ouviu de quem ouviu da forma como ouviu.

O ato retórico precisa, inicialmente, sustentar-se em justificativas e razões para crenças e comportamentos dentro das práticas discursivas diárias. Como, porém, em retórica, nem sempre o racional se superpõe ao emocional, a interação pode ser bem ou malsucedida nos limites

As Linguagens como Prática de Liberdade

da competência do orador e da disponibilidade do auditório. Na interação entre as pessoas, dá-se, portanto, o desenvolvimento de formas culturalmente organizadas. É importante ressaltar que a força argumentativa aumenta ou diminui quando a atuação responsiva dos membros mediadores de uma discussão (o auditório) se vê ou não atingida por desvios opinativos que se contraponham ou não à cultura sedimentada, isto é, aos significados culturalmente estabelecidos, aceitos e praticados naquele contexto. O movimento de interação retórico compreendido, consolida ou subverte as representações sociais por meio de práticas argumentativas que estão na natureza da retórica.

Todo e qualquer discurso possui uma qualidade pluridimensional e oferece oportunidade de interpretação. Ao auditório compete esforçar-se para atingir a compreensão dos aspectos cognitivos, éticos, morais e expressivos do ato retórico sobre o qual se debruça, para melhor entendimento dos intrincados meios de articulação das polêmicas sociais ou da exposição dos valores e crenças que movem, às vezes perigosamente, o desejo e a razão.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Les Grands Livres d'Éthique (Magna Moralia)*. Évreux: Arléa, 1995.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Prefácio e Introdução de Manuel Alexandre Junior. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- CAMPBELL, Karlyn Kohrs; HUXMAN, Susan S.; BURKHOLDER, Thomas R. *Atos de Retórica – Para Pensar, falar e escrever criticamente*. São Paulo :Cengage Learning, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GUILLÉN, Cláudio. *O Sol dos Desterrados*. Lisboa: Teorema, 2005.
- HABOWSKI, Adílson Cristiano; CONTE, Elaine. A Questão do Exílio em Theodor Adorno e Paulo Freire. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 24, p.538-554, 2018.

As Linguagens como Prática de Liberdade

LONGINO, Dionísio. *Do Sublime*. Tradução de Marta Isabel de Oliveira Várzeas. Coimbra: Anablumme, 2015.

MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Tradução de António Hall. Lisboa: Edições 70, 2014.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TRINGALI, Dante. *Introdução à retórica*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

TRINGALI, Dante. *A retórica antiga e outras retóricas: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Musa Editoria, 2014.

As Linguagens como Prática de Liberdade

PENSAR O HUMANO COM PAULO FREIRE: NOTAS SOBRE A SUBJETIVIDADE CRÍTICA EM TEMPOS DE AUTORITARISMO

Argus Romero Abreu de Moraes
Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João
del-Rei

Os recuos não detêm a transição. Os recuos não são um
trânsito para trás.
Paulo Freire

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre os escritos de Paulo Freire, um parece-nos fundamental homenagear no contexto brasileiro recente: *Educação como prática de liberdade*, publicado em 1967. Com uma linguagem dialogal e fluida, o teórico pondera sobre o ser humano, sobre a singularidade da nossa espécie, sobre a relação entre massificação e fanatismo, sobre o desenvolvimento nacional no século XX e sobre os caminhos para que possamos chegar à plenitude das nossas capacidades – éticas, políticas e econômicas – como nação.

A atualidade das reflexões de Paulo Freire impressiona pelo rigor teórico e pela perspicácia na leitura da sociedade brasileira, permitindo-nos compreender o país mesmo décadas após terem sido escritas. O Brasil da década de 1960 passava por profundas mudanças sociopolíticas e econômicas. Avançava no processo de industrialização e, com isso, aprofundava seus índices de urbanização. Cada vez mais, as estruturas agrárias e suas relações sociais fechadas tornavam-se passado, ensejando uma esperança em prol da superação técnica dos limites naturais e do contínuo aumento da qualidade de vida e dos direitos sociais. O país parecia viver um processo de transição rumo ao novo, em direção a uma

As Linguagens como Prática de Liberdade

sociedade mais aberta e autônoma, superando modelos explicativos importados e o baixo diálogo entre os grupos sociais (WEFFORT, 2021 [1967]).

No presente texto, temos por intuito produzir uma breve reflexão sobre o recrudescimento autoritário no país, tomando como base a relação entre “educação”, “subjetividade” e “crítica” em Freire (2021[1967]). Para tanto, na primeira seção, discutiremos o fenômeno político conhecido por bolsonarismo. Na segunda, avaliaremos alguns aspectos centrais do movimento de educação popular encampado por Paulo Freire. Por fim, na terceira, analisaremos, de modo ensaístico, uma declaração do Presidente brasileiro contrária ao senso crítico nos jovens.

DESUMANIZAR O HUMANO: O BOLSONARISMO COMO PROJETO POLÍTICO

Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado distintos retrocessos democráticos. O retorno das pautas da Ditadura Militar (1964 a 1985), por exemplo, parecem ter adquirido naturalidade na esfera pública brasileira. Frequentemente, encontramos ameaças ao Congresso Nacional e ao Supremo Tribunal Federal (STF), tentativas de censura às instituições midiáticas e científicas, apologia à tortura e truculência no trato com os distintos setores institucionais e sociais do país. Ao longo do Governo Bolsonaro, tem se tornado comum a sensação de caos social e a associação entre (anti)política e morte (AVRITZER, 2020; NOBRE, 2020).

Nesse contexto, uma figura parece ser comumente rechaçada pelos grupos de extrema direita no país: Paulo Freire (1921-1997). Patrono da Educação Brasileira desde 2012 (Lei 12.612), o pedagogo parece condensar os sentidos negados pelos grupos conservadores nacionais; em especial, no que concerne à influência da sua perspectiva pedagógica na estrutura educacional brasileira (PENNA, 2019).

As Linguagens como Prática de Liberdade

Uma das características da extrema direita é a transformação de qualquer dissonância ideológica em uma ameaça aos seus valores, pautando-se, para tanto, no modelo da guerra (NOBRE, 2020). Debates vinculados à igualdade natural entre os seres humanos, à diminuição das desigualdades sociais e aos aspectos jurídicos dos Direitos Humanos são frequentemente associados ao espectro da esquerda política. A própria Constituição Federal de 1988, a “Constituição Cidadã”, devido a seu alinhamento ao modelo de Estado de Bem-Estar Social, é tratada como comunista (YAHOO, 2021).

Consoante Miguel (2018), pode-se definir a extrema direita brasileira atual a partir de três eixos políticos, os quais interagem entre si permitindo a formação de novas composições dentro do mesmo espectro ideológico, a saber:

(1) a *ideologia libertariana*: alinhamento à “escola econômica austríaca”, a qual defende valores ultraliberais, pregando o Estado mínimo ao entender que o mercado e seus mecanismos seriam constitutivamente justos e espelhariam leis naturais. Desse modo, as relações sociais deveriam ser completamente definidas por uma visão contratual, garantindo a inviolabilidade absoluta do direito de propriedade e fomentando a competição individual em todos os setores da vida social em detrimento dos laços de solidariedade. Com isso, perdem-se os vínculos entre os indivíduos e a garantia à organização de associações de interesses coletivos, sobretudo as trabalhistas. Para os ultraliberais, a liberdade estaria representada no mercado e tem como principal inimigo/obstáculo a igualdade, representada pelo Estado;

(2) o *fundamentalismo religioso*: organizando-se como força política desde o início da década de 1990, essa forma de interpretação e estruturação do mundo religioso tem seu crescimento – principalmente, mas não exclusivamente – associado à expansão de setores das igrejas neopentecostais, os quais fundam-se na “percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MIGUEL,

As Linguagens como Prática de Liberdade

2018, p. 21). Tais grupos opõem-se irrestritamente à descriminalização e legalização do aborto, bem como às políticas de igualdade de gênero. Seu fortalecimento também está relacionado ao crescimento exponencial do poder econômico e midiático dos líderes religiosos das principais congregações evangélicas no país, aumentando sua inserção na estrutura estatal e empresarial (MIGUEL, 2018). A agenda moral e a alta capilaridade dessas igrejas nas periferias das grandes cidades, ocasionando e se aproveitando do recuo da influência católica e do vazio de poder do Estado, têm conquistado parte significativa do tradicional eleitorado da esquerda política brasileira (BETTO, 2016);

(3) o *anticomunismo*: análogo ao período da Guerra Fria, no qual Cuba recebeu o status de principal inimigo internacional latino-americano, o recente desenvolvimento – e crise – do “bolivarianismo” venezuelano fomentou um novo inimigo imaginário na região. Por suas relações históricas com o regime castrista e chavista, recentemente, esses grupos passaram a associar o “petismo” – expressão vinculada ao Partido dos Trabalhadores (PT), que governou o país de 2003 a 2016 – ao comunismo.

Gallego (2019), por seu turno, destaca os seguintes aspectos para a extrema direita nacional contemporânea: (I) *rejeição da política*, em que o conceito de “corrupção” emerge como aspecto argumentativo central; (II) *antipetismo* e *antiesquerdismo*, como negação ao “comunismo”, movimento ideológico tido como defensor do assistencialismo, do aparelhamento do Estado, da agenda LGBT e dos Direitos Humanos; (III) *anti-intelectualismo*, dado o engajamento na criação, leitura e propagação de notícias fraudulentas por meio de ferramentas digitais como o *WhatsApp*; (IV) *dogmatismo da política*, uma vez que posicionamentos ideológicos funcionam como dogmas ou verdades absolutas, não distinguindo opinião de informação, de modo a promoverem uma lógica fundamentalista e hiperpersonalista do conhecimento; (V) *militarismo*, típico da simbolização dos militares como os ordenadores da vida pública frente ao caos social supostamente vivido na atualidade. Tal instituição representaria valores como “hierarquia”, “disciplina”, “autoridade”,

As Linguagens como Prática de Liberdade

“força”, “masculinidade” e “carisma”; por fim, (VI) a *emoção do ódio*, modo pelo qual transformam continuamente seus adversários em inimigos (GALLEGO, 2018).

Nesse sentido, pode-se notar nesses grupos a relação metonímica entre os conceitos de “esquerda”, “petismo” e “comunismo”, em que o Partido dos Trabalhadores tende a representar toda a esquerda nacional e a esquerda nacional parece completamente englobada no ideário comunista, eliminando qualquer parâmetro que possa relativizar as posições ou apresentar nuances. Além disso, associam automaticamente qualquer grupo de esquerda ou movimento social à “corrupção”, ao “paternalismo” e ao “clientelismo”.

O “inimigo” é, portanto, visto como categoria homogênea, sem particularizações que permitam a humanização dos seus membros. Há, com isso, uma absolutização do sentido: ou se é comunista, ou não se é. Qualquer vínculo com os governos anteriores ao atual denuncia a relação de alguém com essa ideologia. De forma ainda mais profunda, como a própria Constituição de 1988 estaria encaixada ideologicamente nesse espectro político, todos os governos da Nova República, a rigor, poderiam ser considerados comunistas (NOBRE, 2020).

Para Pinheiro-Machado (2017), o projeto parlamentar conhecido como “Escola sem Partido” e a intensa reação à “Exposição *Queermuseu*” por parte desses grupos demonstram que a Nova Direita não seria anti-intelectual, mas anti-elite intelectual. Dadas as suas características antidemocráticas, seus seguidores perseguem qualquer forma de conhecimento crítico e de justiça histórica contra grupos marginalizados, almejando, de tal maneira, produzir novos regimes de verdade para legitimar a retórica autoritária na cena pública e transformar os limites morais do dizível.

Ainda de acordo com a antropóloga, para a Nova Direita, não se trata apenas de sustentar que o projeto civilizacional haveria ruído, mas, além

As Linguagens como Prática de Liberdade

disso, que o suposto fracasso desse projeto seria o principal responsável pelo crescimento da desigualdade entre os grupos sociais no mundo contemporâneo. Coloca-se, assim, como defensora dos interesses do “povo”, o qual estaria sendo dominado pela crença no conhecimento humanista, isto é, na igualdade humana e nos seus direitos inalienáveis à dignidade. Nesse viés, os principais beneficiários desse modelo de sociedade seriam o *establishment* político e as elites intelectuais (PINHEIRO-MACHADO, 2017).

Mais do que o retorno à Ditadura Militar instaurada na década de 1960, portanto, a Nova Direita buscaria a destruição da concepção de humanidade forjada no contexto do iluminismo europeu. Para tanto, pretende formular uma nova concepção de humano e uma nova direção para a sociedade global (PINHEIRO-MACHADO, 2017). Como costumeiramente afirmam membros desses grupos, deve-se garantir “Direitos Humanos para humanos direitos” (ESTADÃO, 2018).

(RE)HUMANIZAR O HUMANO: ENSINAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE PAULO FREIRE

Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar
o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem
se julga acabado está morto.
Paulo Freire

O humano se constitui no seu processo de separação do mundo natural, objetivando a si mesmo como ser no mundo e o mundo em si como objeto das suas ações. O biológico é o *locus* do acabado, do repetível, do instintivo, da incapacidade de os indivíduos controlarem seus próprios destinos e projetarem coletivamente os caminhos a serem seguidos. “[...] Para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida”, sintetiza o Paulo Freire (2021 [1967], p. 55). Caso nossa espécie se restringisse à lógica do mundo

As Linguagens como Prática de Liberdade

biológico, de maneira semelhante às demais, continuaria em uma temporalidade única, inalterável, sem a possibilidade do devir. Ao transformar o mundo, ao contrário, transforma a si mesma, transitando da condição biológica para a condição cultural (FREIRE, 2021 [1967], p. 55).

Inacabados por essência, os humanos – sempre coletivamente – tendem a buscar o novo, a mudança, a (re)invenção, de si e do mundo. Por esses meios, o histórico supera o natural; o intelectual, o maquinal; o racional, o emocional; o contingente, o absoluto. O humano traz consigo a capacidade ontológica para se tornar sujeito, permitindo-o refletir sobre suas relações com os outros e suas necessidades, adaptando em sociedade o mundo aos seus desejos. “O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si [...] conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade”, assevera Paulo Freire (2021 [1967], p. 55).

Caso, por quaisquer que sejam os meios, retire-se dele a sua capacidade de refletir e de criar o seu próprio caminho, de compreender a sua própria existência dando-lhe sentido, restar-lhe-á uma condição próxima à de um animal qualquer, reagindo por padrões instintivos ao mundo exterior e estabelecendo meros contatos – não relações – com os demais indivíduos.

A naturalização da desigualdade social e das relações violentas – física, simbólica, estrutural e ontológica, acrescentamos¹ – impede o

1 Sobre os tipos de violência, remetemos a Drawin (2011, p. 27-8), que, além do que define por violência cruenta (a face física da violência), propõe “a violência sistêmica, que neutraliza silenciosamente a vida política ao subjugar os indivíduos à lógica do trabalho (labor) em detrimento da ação (ARENDT, 2010a, 2010b); a violência sociossimbólica que bloqueia a possibilidade da autorreflexão e da busca comum pelo sentido da vida; a violência ontológica como resultado imprevisível e incontrollável da autorreprodução dos sistemas tecnocientífico e econômico ocasionando a destruição da natureza em sua riqueza fenomênica e em sua integridade em si (*physis*) e a destruição da cultura em sua expressão moral e em seu valor para nós (*ethos*), que são as duas experiências equioriginárias do ser humano”.

As Linguagens como Prática de Liberdade

desenvolvimento do seu poder de ação e transformação, reduzem-no à condição de ser explorado, o qual, espoliado dos frutos do próprio trabalho, não consegue subjetivar-se. Segundo Paulo Freire (2021, p. 69-70): “Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor”. E complementa: “Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, e o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não se amam”.

Falar em “humanizar o humano”, por conseguinte, passa longe de ser um pleonasma, uma vez que a condição de humanidade não nos é dada pelo mero existir, mas pela capacidade de nos integrarmos ativamente em relações orgânicas com nossos pares e de, através disso, desenvolvermos relações conscientes consigo, com o outro e com o mundo. Mais uma vez com Paulo Freire (2021 [1967, p. 61): “Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação”. A violência, e sua consequência prática: a opressão, não desumaniza apenas a quem a recebe, mas também a quem a executa. Tornamo-nos menos humanos ao praticarmos e sermos coniventes com qualquer tipo de violência (FREIRE, 2021 [1967], p. 55).

Se olharmos a sociedade brasileira em perspectiva, podemos perceber a tendência estrutural à desumanização dos seus integrantes, pois incapaz de universalizar a cidadania e a dignidade humana. Para ficarmos em apenas um aspecto, vejamos a questão da pobreza. Em 1978, um ano antes do retorno de Paulo Freire do exílio, o país possuía cerca de 22 milhões de pessoas em situação de extrema pobreza, aproximadamente 21% da população. Em 1984, vinte anos após o Golpe Militar e um ano antes do encerramento desse período, o Brasil havia alcançado a marca de aproximadamente 27 milhões nessa situação, cerca de 22% da população (GAZETA DO POVO, 2018). Décadas após, em 2020,

As Linguagens como Prática de Liberdade

havia cerca de 24,7% dos brasileiros – isto é, em torno de um quarto da população – abaixo da linha de pobreza. Isso significa 51,742 milhões de pessoas com renda mensal de R\$436. Destas, são extremamente pobres 13,689 milhões (NEDER, 2020).

A naturalização da pobreza, associada a outras faces da violência no país e à negação de outros direitos humanos, como é o caso da própria educação, produz, para nos utilizarmos dos termos de Freire (2021 [1967], p. 65; 68), uma sociedade tendencialmente antidialógica. Incapaz de garantir a “democratização fundamental” a seus cidadãos, o país expressa a ainda forte presença de uma perspectiva de submissão (ou imersão, nos termos do pedagogo) do povo aos olhos das elites nacionais². Em vez da sua integração (ou emersão), busca-se garantir – especialmente, com as rupturas democráticas periódicas – a sua adaptação ao modelo de sociedade vigente, com fortes heranças coloniais na distribuição social das riquezas.

Segundo o pensador, a Educação pode desenvolver nos cidadãos a transitividade crítica, ou seja, a capacidade de apreenderem as causas da sua própria situação social e os temas centrais da sua época, possibilitando, a partir de então, produzirem interpretações que os auxiliem a engajarem-se ativamente no movimento da história

2 O Ministro da Fazenda do Governo Bolsonaro, Paulo Guedes, é quem parece expressar de forma mais clara o modo como o “povo” é visto pelo governo e por setores das elites nacionais. Em 12 de fevereiro de 2020, o ministro declara: “Não tem negócio de câmbio a R\$ 1,80. Vamos importar menos, fazer substituição de importações, turismo. (Era) todo mundo indo para a Disneylândia, empregada doméstica indo para a Disneylândia, uma festa danada”. Em 20 de maio de 2020, afirma: “Se falarmos que vai ter mais três meses, mais três meses, mais três meses, aí ninguém trabalha. Ninguém sai de casa e o isolamento vai ser de oito anos porque a vida está boa, está tudo tranquilo. E aí vamos morrer de fome do outro lado. É o meu pavor, a prateleira vazia”. Mais recentemente, em 18 de junho de 2021, sugere: “Com a alimentação que não foi utilizada durante o dia no restaurante, dá para alimentar pessoas fragilizadas, mendigos, desamparados. É melhor do que deixar estragar essa comida, que estraga diariamente na mesa das classes mais altas brasileiras, e também o desperdício ao longo de toda a cadeia produtiva” (apud NOBLAT, 2021).

As Linguagens como Prática de Liberdade

e a trabalharem para a superação da exclusão. “Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como *sujeito* ou sua minimização como *objeto*, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas” (FREIRE, 2021 [1967], p. 62. Grifos do autor).

Uma das questões mais difíceis de explicar no quadro de uma teoria social é, justamente, a relação de convivência dos grupos oprimidos com os seus opressores. Sociedades autoritárias não conseguem se manter se não conseguirem difundir seus ideários para grupos maiores do que aqueles que se beneficiam com a emergência do autoritarismo. É preciso criar identidade entre dominantes e dominados para que um projeto de país excludente possa existir e se reproduzir.

O não desenvolvimento de uma subjetividade crítica é um dos principais responsáveis pelas alianças entre opressores e oprimidos em prol da ideia de “ordem” em um sentido reacionário no país. Nesse viés, os próprios oprimidos viram-se contra as tentativas de superação desse cenário de desigualdade, chamando seus atores sociais de subversivos. Acreditam que subverter uma ordem violenta possa lhes ser desfavorável. Apesar disso, esquecem que, “[d]e um ponto de vista puramente ético, por exemplo, não houve ordem na sociedade ‘fechada’ de onde partimos, uma vez que se fundava na exploração de muitos por poucos” (FREIRE, 2021 [1967], p. 76).

A massificação da sociedade pode ser considerada uma das principais responsáveis pela acomodação desses indivíduos, pois desconstrói os vínculos entre eles em prol da sua redução à mera função de objetos. Como nos explica Freire (2021 [1967], p. 86): “Na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na transitividade ingênua, já buscava sua autenticidade. Por isso seu aspecto místico”. Além disso, “[s]e o sentido mágico da intransitividade implica uma preponderância de alogicidade, o mítico de que se envolve a consciência fanática implica numa preponderância de irracionalidade” (FREIRE, 2021 [1967], p. 86).

As Linguagens como Prática de Liberdade

A produção social de um ser tendencialmente fracionado e acabado, sem vida coletiva nem dinâmica histórica, dividido entre o místico e o irracional, encontra seu ápice em uma sociedade de massas. A massificação fomenta o oposto à criatividade, à responsabilidade ética e ao entendimento da função que esses cidadãos exercem em um sistema social mais amplo, alienando-os da própria condição de sujeito³.

O fanático é, essencialmente, um homem massificado⁴, dotado de uma consciência-massa, como deturpação no processo de transitivação da consciência humana ao direcioná-la à falsa consciência da liberdade e à mitificação do mundo social, interpretando-o por causas exógenas à historicidade. Perde, nesse processo, a capacidade de concatenação lógica dos argumentos e das explicações, de elaboração criativa das próprias ideias, reproduzindo fórmulas gerais e prescrições recebidas “de cima”. Fala continuamente em liberdade, embora contribua para a manutenção da sua condição de dominado e de excluído (FREIRE, 2021 [1967], p. 86).

Retirado da sua função prática, do fazer-se livre em associação com os demais na busca por uma sociedade mais justa, a categoria

3 A esse respeito, Paulo Freire 2021 [1967], p. 118) pontua: “A produção em série, como organização do trabalho humano, é, possivelmente, dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual. Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, ‘domestica-o’. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado na produção em série”.

4 Aqui, vale a pena fazer um paralelo com a definição de massas de Hannah Arendt, em seu “As origens do totalitarismo”. Segundo a Canovan (2006, p. 31 apud PIRES, 2020, p. 44): “Arendt sustenta que a maioria dos recrutados dos movimentos totalitários pertenciam às ‘massas’: pessoas desenraizadas, desorientadas, que já não tinham mais um claro sentido de realidade ou autointeresse porque o mundo que elas haviam habitado havia sido destruído pelas perturbações do desemprego, da inflação, da guerra e da revolução. Mas sua condição era apenas uma faceta de uma mais difundida experiência de ‘superfluidade’”.

As Linguagens como Prática de Liberdade

“liberdade” perde a sua substância; torna-se uma forma vazia, idealizada, sem vínculo com as condições reais daqueles que a utilizam e buscam se definir através dela. É nesse ponto que a perspectiva liberal clássica parece restringir a liberdade a uma mera condição formal. Sem engajar os indivíduos na construção da sua própria condição de liberdade, não há o desenvolvimento da sua consciência social e do entendimento das causas sistêmicas que o permitem viver como excluído e adaptado à ordem excludente da qual faz parte (FREIRE, 2021 [1967]).

Para finalizar, em síntese, consoante Freire (2021[1967]), os indivíduos possuem uma capacidade ontológica para se tornarem sujeitos, de modo que somente em um sistema social desigual, autoritário e violento essa característica pode ser minimizada em alguém. Não há sujeito nem educação sem potencialidade crítica, uma vez que a subjetividade e o aprendizado implicam o exercício da interpretação das próprias condições de existência e a ação para que se possa transformá-las coletivamente.

O indivíduo massificado, apartado dos seus semelhantes, tende a perder suas raízes espaciotemporais em relação à cultura da qual surge. Retorna a um estado tendencialmente orgânico, biológico, vegetativo, de modo que suas ações passam a prescindir de significação e, conseqüentemente, de função social. Regredir ao nível próximo do mero contato, da ausência de ação e reflexão sobre a própria prática. Regressa, enfim, de um ser latente de significados a serem construídos a um ser acabado, sem movimento, adaptado às condições que herda da realidade, física, biológica ou social.

AUTORITARISMO COMO DESSUBJETIVAÇÃO DO HUMANO

“Ninguém quer saber de jovem com senso crítico”, afirmou o presidente Jair Bolsonaro, em 31 de julho de 2018 (apud REZENDE, 2018). Nessa curta frase, parece condensar sua ideia de país. Interessa ao

As Linguagens como Prática de Liberdade

Chefe do Executivo brasileiro o que Paulo Freire define como indivíduos “adaptados”, incapazes de produzirem transformações sociais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Um jovem sem senso crítico tem seu processo de aprendizagem restrito à mera absorção de conteúdos técnicos, acumulando informações sem implicar a si mesmo nesse processo e sem dimensão do todo do conhecimento social⁵.

Nesse caso, as palavras não geram outras palavras, não se associam à sua cultura, não são incorporadas como leitura do mundo. Esse tipo de educação impede o processo dinâmico de formação de uma rica cadeia de compreensão do mundo nos indivíduos, assim como o seu desenvolvimento cognitivo como um ser ativo, no momento em que adapta os modelos recebidos aos modelos vividos. Sem a relação crítica do aprendiz com a palavra, em uma troca contínua de saberes e experiências, não se pode gerar o mundo do conhecimento, mas apenas recebê-lo pronto (FREIRE, 2021[1967]).

O professor deve procurar desconstruir o conceito de hierarquia na produção do saber para colocar-se juntamente com os estudantes durante a construção do aprendizado entre as partes. A horizontalidade opõe-se diametralmente à rigidez, à verticalidade, à submissão e à dessubjetivação do outro. “E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”, pondera Freire (2021 [1967], p. 141).

5 Remetemos aqui à seguinte passagem em Freire (2021 [1967], p. 128. Grifos nossos): “Se concordamos em que o animal é um especialista – diz-nos Maritain em *La educación en este momento crucial* (Bilbau: desclée de Brower, 1950, p. 39) –, e especialista perfeito, já que toda a sua capacidade de conhecer está limitada a executar uma função determinadíssima, havemos de concluir que um programa de educação que aspirasse só a formar especialistas cada vez mais perfeitos em domínios cada vez mais especializados, e incapaz de dar um juízo sobre um assunto qualquer que estivesse fora da matéria de sua especialização, conduziria, sem dúvida, a uma *animalização progressiva do espírito e da vida humana*”

As Linguagens como Prática de Liberdade

Na perspectiva da educação popular, quando chega à Escola, o aprendiz traz consigo suas palavras, e com elas o mundo da sua vida. Ao dialogar com os demais mundos com os quais toma contato no espaço escolar, deve continuar a construir seu universo de sentidos. Pauta-se, para tanto, no respeito ao outro, na diversidade dos posicionamentos e na construção compartilhada do conhecimento. Nunca se reduz à posição de objeto, de aceitação desprovida de elaboração própria.

Propor uma educação que não seja crítica é fundamental a um modelo de sociedade autoritário, excludente e violento, no qual, em vez de diálogo, há ordens a serem seguidas. O presidente Bolsonaro ancora continuamente sua perspectiva de sociedade no exemplo das corporações militares, propondo não apenas a militarização das escolas públicas⁶, mas também a repetição irrefletida dos conceitos de “ordem”, “progresso”, “disciplina” e “hierarquia”. Trata-se da busca de garantir o *status quo*. Em uma sociedade desigual como a brasileira, sugerir um modelo de ordem de forma acrítica, como uma forma/fórmula desprovida de ética e vínculo existencial, é defender que as posições sociais já estão dadas e que a dignidade humana não deve ser compartilhada por todos os seus membros. Esvaziando, igualmente, os sentidos atinentes às instituições militares, fundamentais à própria democracia, reduz sua lógica à formalidade de que os inferiores devem obedecer aos superiores.

A hierarquia pressupõe uma ideia de ordem, seja porque se ancora em classificações distintas dos grupos distribuídos topologicamente, do alto à base, seja porque manifesta-se como forma da linguagem que solicita agilidade em sua execução. Neste caso, deve-se prescindir de

6 A esse respeito, o presidente brasileiro afirmou em 17 de dezembro de 2018, durante a inauguração de um colégio da Polícia Militar, em Duque de Caxias: “Ninguém consegue ordem e progresso se não tiver hierarquia e disciplina”. Na mesma ocasião, o senador Flávio Bolsonaro (PSL) declarou: ““O presidente Jair Bolsonaro nem tomou posse ainda e já está inaugurando colégio militar”, comentou. Segundo ele, o objetivo é oferecer um ensino baseado em valores como ‘disciplina e ordem dentro de sala de aula, com crianças e adolescentes aprendendo o que interessa’” (apud ANDRADE, 2018).

As Linguagens como Prática de Liberdade

questionamentos e impedimentos de qualquer tipo, de modo a estabelecer as relações entre os membros do grupo com base na pura aceitação de regras que lhes são anteriores. No sentido linguístico, demanda um cumprimento automático, irrefletido, a fim de supostamente garantir o bem maior para o grupo, sem que esse bem seja debatido. Com ela, leva-se à mínima potência o posicionamento individual. O Nós deve subsumir o Eu. Como norma, deve causar reação sem pretender mudar a si mesma, como causa primeira dessa cadeia de execuções.

Na época em que Paulo Freire escreveu seu ensaio, o modelo político e econômico neoliberal ainda não se apresentava como saber socialmente institucionalizado nos moldes contemporâneos, ancorado nos valores de competição irrestrita entre todos os indivíduos e na perspectiva de destruição da ideia de comum⁷ nas sociedades.

No caso da competição, almeja-se destruir os laços de solidariedade em prol da mercantilização completa das relações e da privatização dos serviços públicos. Os indivíduos passam a se ver como potenciais adversários ou inimigos na disputa pela sobrevivência na sociedade capitalista. Rompem, então, com o entendimento da dependência recíproca, fundamental à integração social de todos.

No caso do comum, o modelo neoliberal de sociedade busca inviabilizar qualquer construção de um espaço imaginário que proponha

7 Para a definição do modelo econômico neoliberal, baseamo-nos em Dardot & Laval (2016, p. 9): “[...] Não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas”. Consideramos também a definição dos autores a respeito do princípio do comum, qual seja: “O *princípio do comum* que emana hoje dos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capazes de revolucionar o conjunto das relações sociais. Essa nova razão que emerge das práticas faz prevalecer o uso comum sobre a propriedade privada exclusiva, o autogoverno democrático sobre o comando hierárquico e, acima de tudo, torna a coatividade indissociável da codecisão – não há obrigação política sem participação em uma mesma atividade” (DARDOT; & LAVAL, 2016, p. 9. Grifos dos autores).

As Linguagens como Prática de Liberdade

a superação das relações mercadológicas entre os grupos, o autogoverno como prática de decisão coletiva e a distribuição das riquezas como forma de justiça social. No Brasil do Governo Bolsonaro, o ideal de liberdade funciona como uma tentativa de afirmação das diferenças ontológicas entre os indivíduos, como se fossem naturalmente desiguais. Para legitimar tal perspectiva de mundo, o viés metafísico da religião tem ajudado a difundir esse ideário nas classes pauperizadas.

Se, para essa perspectiva ultraliberal, as desigualdades entre os grupos sociais estão ancoradas nas diferenças naturais entre os humanos, remetendo a uma ordem do biológico, do acabado, do fixo e do imutável pelas leis da natureza; para as perspectivas religiosas ultrarreacionárias, essas diferenças remetem ao mundo metafísico, ao mágico e mítico. Apenas os escolhidos e os fiéis possuiriam o direito à humanidade e à dignidade. Os demais representariam o mal. O ideal cristão, nesse caso, migra da perspectiva da “humildade”, da “paz”, da “solidariedade” e do “acolhimento” para a “arrogância”, a “guerra”, a “violência” e a “exclusão”. Há, dessa maneira, uma reorientação autoritária dos pressupostos cristãos no Brasil contemporâneo (MORAIS, 2019).

A submissão da política ao campo da moral particular desses grupos, os quais submetem os próprios preceitos constitucionais a uma verdade revelada encontrada na Bíblia, produz um processo crescente de sacralização da esfera pública, ancorado em uma suposta ordem imutável no mundo político (a voz da extrema direita como a voz do povo), econômico (a riqueza como direito inalienável e decorrente dos méritos exclusivos dos indivíduos), militar (as hierarquias sociais como análogas às hierarquias militares) e religioso (os bem-aventurados são os escolhidos de Deus) (MORAIS, 2019).

Nesse contexto, a filosofia pedagógica freiriana continua atual e urgente. Mais do que nunca, torna-se necessário o diálogo para fazer frente à intolerância e ao ódio, os quais parecem ter se espalhado de forma semelhante ao contexto da década de 1960. Retomar o diálogo significa

As Linguagens como Prática de Liberdade

reassumir a crença na construção de um projeto coletivo, fomentando a tendência à subjetividade, à atividade e à reflexividade dos envolvidos. A ação conjunta permite maior integração entre os pontos de vista e as demandas dos diferentes grupos, os quais, nesse processo, poderão desenvolver a capacidade – transitividade – crítica, dando sentido ao mundo vivido e compartilhado.

Há, contudo, o desafio de desconstruir os muros dos posicionamentos fanáticos. O tecido social brasileiro encontra-se esgarçado e parece utópico imaginar que posições tão emocionalmente desumanas possam ceder à racionalidade e à solidariedade (SAFATLE, 2017). O diálogo, por vezes, parece impossível. O medo e as frustrações, constantes. Mas, como nos alerta o educador pernambucano, na condição de seres humanos, somos constitutivamente orientados para a abertura ao outro e para a busca contínua, nunca linear, de humanizar o humano.

Esses são os desafios dos nossos tempos, fomentar a humanidade em indivíduos que parecem ter encontrado no ódio e na alienação os próprios sentidos da existência. Isso passa, certamente, pelo fortalecimento das instituições e de um certo ar de normalidade em relação à vida comum, em que o paradigma da guerra ceda espaço à retórica política, voltando a transformar inimigos em adversários e o desejo da morte do outro no respeito à vida. Tratando-se de um país com séculos de tradição autoritária e escravocrata, o desafio parece inalcançável a curto prazo. Mas como, mais uma vez, nos ensina Paulo Freire: um recuo não significa um trânsito para trás, é um desvio, sem dúvida, em relação aos movimentos da história – via grupos sociais organizados – em direção à emergência do novo; se nos julgarmos acabados, estaremos mortos, incapazes de esperança e de transformação da realidade concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de autoritarismo, como os que vivemos atualmente no Brasil, é interessante notar como alguns aspectos da sociedade

As Linguagens como Prática de Liberdade

avaliada por Freire (2021 [1967]) em seu ensaio permanecem presentes. Segundo o pensador, o entendimento dos limites históricos de cada situação permite-nos superar a desesperança, típica do que chama de transitividade ingênua, restrita aos sonhos e idealizações. Por isso, incapaz de construir caminhos consistentes e persistentes rumo às relações mais complexas e mais humanas.

No presente ensaio, tivemos por intuito retomar algumas contribuições teóricas do pensador para interpretar o momento atual brasileiro, fortemente marcado pelos retrocessos democráticos e pela fragmentação do país em grupos de direita tendencialmente sectários. Para tanto, em um primeiro momento, buscamos definir o que entendemos por bolsonarismo. Em um segundo, avaliamos as contribuições de Paulo Freire, em sua obra *Educação como prática de liberdade*, para a análise da relação entre educação, subjetividade e crítica. Por fim, em um terceiro e último, avaliamos um pronunciamento do Presidente brasileiro a partir do escopo teórico freiriano.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. *Política e antipolítica: a crise do governo Bolsonaro*. São Paulo: Todavia, 2020.

DARDOT, Pierre; & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DRAWIN, Carlos Roberto. O paradoxo antropológico da violência. In: NETO, Fuad Kyrillos; ROSÁRIO, Ângela Buciano do (Orgs.). *Faces da violência na contemporaneidade: sociedade e clínica*. Barbacena, MG: EdUEMG, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. 50ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2021 [1967].

GALLEGO, Ester Solano. (2019) “Eu voto no Bolsonaro porque ele vai mudar o Brasil”: escutando os eleitores de Bolsonaro. In: AVRITZER, L. [et al.] *Pensando a democracia, a república e o estado de direito no Brasil*. Belo Horizonte: Projeto República.

As Linguagens como Prática de Liberdade

PIRES, Felipe Augusto Mariano. Hannah Arendt e o totalitarismo como forma de governo apoiada na rale e nas massas. *Investigação filosófica*, Macapá, v. 11, n. 1, p. 39-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/investigacaofilosofica/article/download/5547/pdf>. Acesso em: 17/10/2021.

NOBRE, Marcos. *Ponto-Final: a guerra de Bolsonaro contra a democracia*. São Paulo: Todavia, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. (2018) A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGU, E. S. (Org). *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo.

MORAIS, Argus. (2019) O discurso político da extrema-direita brasileira na atualidade. *Cadernos de Sociedade e Linguagem* (L&S Cadernos), Brasília-DF, Volume 20, número 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v20i1.12129>.

PENNA, Fernando. “Educação Democrática: a luta constante pela democratização da escola” [Palestra]. Seminário Pensar a Educação, Pensar o Brasil, 28 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ed9RjNSiBp8&t=2950s>. Acesso em: 27/10/2021.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Nova direita conservadora não é burra: ela ataca o legado iluminista e o cerne da modernidade: depoimento. Carta Campinas, 11 de outubro de 2017. Disponível em: <http://cartacampinas.com.br/2017/10/nova-direita-conservadora-nao-e-burra-ela-ataca-o-legado-iluminista-e-o-cerne-da-modernidade/>. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. 50ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2021 [1967].

SAFATLE, Vladimir. É racional parar de argumentar. In: DUNKER, Christian *et al.* (Orgs). *Ética e pós-verdade*. Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2017.

TEXTOS RETIRADOS DE SÍTIOS DA INTERNET

ANDRADE, Hanrikson. RJ: Bolsonaro defende disciplina e hierarquia ao inaugurar colégio militar. *Uol Política*. Rio de Janeiro: Duque de Caxias, 17 de dez. 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/12/17/rj-bolsonaro-defende-disciplina-e-hierarquia-ao-inaugurar-colegio-militar.html>. Acesso em: 17/10/2021.

BETTO, Frei. Por que fizemos opção pelos pobres (e eles pelo neopentecostalismo...)? *Le Monde Diplomatique*. Edição 113: 6 dezembro de 2016. Disponível em: <http://diplomatique.org.br/por-que-fizemos-opcao-pelos-pobres-e-eles-pelo-neopentecostalismo/>. Acesso em: 27/10/2021.

As Linguagens como Prática de Liberdade

ESTADÃO. General Heleno defende direitos humanos para “humanos direitos”. *Estadão Conteúdo*. São Paulo, 11 de nov. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/general-helena-defende-direitos-humanos-para-humanos-direitos/>. Acesso em: 17/10/2021.

GAZETA DO POVO. Como era o Brasil durante a Ditadura Militar. *Infográficos*. Paraná: Curitiba, 18 de jun. 2018. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/politica/numeros-do-brasil-na-ditadura-militar/>. Acesso em: 17/10/2021.

NEDER, Vinícius. Antes da pandemia, Brasil tinha 51,7 milhões abaixo da linha da pobreza, diz IBGE. *Estadão conteúdo*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 12 de nov. 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/11/12/antes-da-pandemia-brasil-tinha-517-milhoes-abaixo-da-linha-da-pobreza-diz-ibge.html>. Acesso em: 17/10/2021.

NOBLAT, Ricardo. Ministro Paulo Guedes sugere dar sobras de comida aos mais pobres. *Metrópoles*. Brasília, 18 de jun. 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/blog-do-noblat/ricardo-noblat/ministro-paulo-guedes-sugere-dar-sobras-de-comida-aos-mais-pobres>. Acesso em: 17/10/2021.

YAHOO. Bolsonaro fala em “contragolpe” e chama apoiadores para manifestação em 7 de setembro. *Yahoo!Notícias*, 16 de ago. 2021. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/bolsonaro-fala-em-contragolpe-e-chama-apoiadores-para-manifestacao-em-7-de-setembro-113320520.html>. Acesso em: 17/10/2021.

AUTORIA E SUBJETIVIDADE: O PODER DO AUTOR¹

*Soraya Maria Romano Pacífico
Universidade de São Paulo*

Eu pensei, na minha fala, fazendo um recorte sobre a autoria e a subjetividade, falar do poder do autor. Eu começo, então, pensando em que pontos a gente pode ver um diálogo e uma preocupação muito próxima entre Paulo Freire e Michel Pêcheux, embora nunca tenha visto isso ser realizado de fato. Acho que um não leu o outro e, como a Cláudia² disse, e os estudiosos de Paulo Freire dizem isso mesmo, ele é muito mais conhecido fora do Brasil do que aqui. Outro dia eu estava assistindo a uma palestra da professora Lisete Arelaro³, da USP de São Paulo, e ela disse que, num determinado momento, uma amiga dela que estava no Congresso, não me lembro em qual país, quando ela tomou táxi para ir ao aeroporto falou que era do Brasil, então o taxista disse: “Na terra de Paulo Freire”, e fez a maior reverência aos professores. Quer dizer, talvez, aqui no Brasil muitos taxistas nem saibam quem o nosso grande educador é; mas, por outro lado, é inegável a força do

1 Este texto foi produzido a partir da transcrição e adaptação da fala pronunciada pela profa. Dra. Soraya Romano Pacífico, por ocasião do XI Selinfran, na mesa-redonda “As linguagens como prática de liberdade”, realizada em 17 de setembro de 2021.

2 Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes, docente da UFSCar, participou da mesa-redonda que inspirou este texto.

3 Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro, pedagoga e professora, tornou-se livre docente da Faculdade de Educação da USP com uma tese sobre o FUNDEB. Estudiosa da metodologia de alfabetização de Paulo Freire, participou como agente em campanha de alfabetização no estado de Alagoas. Lisete faleceu em março de 2022. Dedicamos a ela as reflexões aqui textualizadas.

As Linguagens como Prática de Liberdade

legado dele, por isso, como o Matheus⁴ já apontou, ele tem sido tão rechaçado nesse governo.

Eu, como os colegas da mesa, também fui recolhendo algumas citações do Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* pra chegar às aproximações com Análise do Discurso. A primeira é: “Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 2011, p. 18).

Ou seja, eu acho que aqui a gente já começa a ver um embrião do que eu tenho desenvolvido desde o meu doutorado em 2002: o que eu entendo por autoria, esse lugar, essa posição discursiva de um sujeito que não fica preso ao que eu chamei, lá no meu doutorado, de fôrma-leitor: um leitor formatado que lê e vai repetir, na sua escrita, exatamente o que ele leu ou o que o professor disse ou o que o livro didático mandou. Isso significa que, quando não se está no campo da mera repetição, fica muito difícil dizer que o aprendiz de fato aprendeu. Claro que aqui a gente está trabalhando com conceitos muito diferentes de sujeito: Paulo Freire está pensando num sujeito empírico; a análise de discurso pensa num efeito do discurso, numa posição discursiva. Mas, enfim, eu acho que o cerne da questão pode ser pensado aqui e lá. Aí, também, como acho que é um dos maiores discursos que circulam sobre Paulo Freire, trago essa crítica que ele faz sobre o ensino bancário:

É isso que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa do ensino bancário; de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo conhecimento lhe foi transferido, mas por causa do

4 Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann, docente da UNESP- Assis e Araraquara, que também integrou a referida mesa-redonda.

As Linguagens como Prática de Liberdade

processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (FREIRE, 2011, p. 18)

Do mesmo modo que Pêcheux vai dizer que a gente não está fadado a reproduzir, que todos têm possibilidade de transformação, na citação, Freire duvida de que modo esse conhecimento pode ser um conhecimento, ou ele vai ficar numa reprodução conteudista, pois esse conhecimento foi transferido... Ele vai dizer que, apesar de a educação bancária se sustentar nessa ilusória transposição de conteúdo (Eu sou professor, de modo geral, baseado no livro didático, passo um conteúdo para o aprendiz, sujeito-aluno e ele vai reproduzir aquilo), “dá para ser diferente, dá pra dar a volta por cima”. E é nisso que eu também aposto.

E quando ele traz este exemplo, que eu achei muito interessante, relendo *Pedagogia da autonomia*:

Tão fingido quanto quem combater o racismo, mas perguntado se conhece Madalena, diz: Conheço-a. “É negra, mas é competente e decente”. Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que é loira, de olhos azuis, mas é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe a conjunção adversativa mas; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um não senso. (FREIRE, 2011, p. 33)

A razão é ideológica, e não gramatical. (IDEM, p. 34)

A meu ver, Freire vai se aproximando da noção da análise do discurso, de opacidade da linguagem, então, quer dizer que o educador duvida da transparência da linguagem, duvida da evidência do sentido, porque tem um mecanismo ideológico que perpassa sujeito e sentido, e permite que muitos sentidos sejam ditos sem parecer que estão sendo ditos, como nessa citação. Aqui, a gente tem um preconceito, um rebaixamento, mas a gente tem, ao mesmo tempo, para muitos, algo que pode significar

As Linguagens como Prática de Liberdade

um elogio, no caso de Madalena. Eu até trago um exemplo muito parecido na minha tese de doutorado: “Ela é pobre, mas é limpinha”, que é um enunciado muito recorrente, e lá eu mostro como nunca ouvi, a gente não ouve ninguém dizer “Ela é rica, mas é limpinha.” É como se o negro não pudesse ser competente, como se o pobre não pudesse ser limpo, mas a branca pode e é, de modo geral, competente, decente; o rico é limpo. Então, esses enunciados circulam como se fossem naturais, e isso se dá pelo efeito da ideologia. Mas eles são colocados em dúvida por Paulo Freire, que vai dizer que o professor pode se dizer um combatente do racismo ou de qualquer outro tipo de preconceito, ao produzir determinados enunciados. E a AD vai falar sobre como é que o sujeito pode reproduzir esses sentidos sem que o outro, no caso, pensando o autor ou o leitor, duvide de que isso só possa ser dito de uma única maneira, de que isso seja natural de ser dito assim. É uma questão fundamental para Análise do Discurso: “Por que se disse X e não Y?” O analista do discurso questiona essa ilusão de transparência, de obviedade do sentido.

E aí Paulo Freire aponta que a razão é ideológica e não gramatical, mas a ideologia aqui não está sendo tomada no mesmo sentido em que ela é entendida pela Análise do Discurso pecheutiana, mesmo que a AD fale de um mecanismo ideológico que vai determinar a produção dos sentidos. Freire está falando da ideologia como uma representação. Contudo, há também uma relação. Por quê? Porque a questão não está na gramática, não está no léxico, não está no código, ela está na relação dos interlocutores que produzem os sentidos. A AD não pensa num sujeito racional, porque o sujeito, para Análise do Discurso, é interpelado pela ideologia, mas, de toda maneira, a gente concorda que o sentido não é apenas uma questão linguística, é também uma questão da língua, da história, é uma questão que, justamente por perceber a história, vai envolver a luta de classes. No caso do exemplo citado por Freire, Madalena, se fosse branca, seria competente, decente; depende de quem é quem no processo de produção de sentidos.

As Linguagens como Prática de Liberdade

A Cláudia já tocou na questão que Paulo Freire traz, da incompletude, e que também remete a uma noção que é muito cara à Análise do discurso, que é a incompletude do sujeito e do sentido. Como Freire diz:

Como o professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei na minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 2011, p. 35)

Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, idem, p. 42)

Assim, tomar esse sujeito como inacabado é um pressuposto da Análise do Discurso: um sujeito que não é uno, que é cindido, que é dividido, que é heterogêneo, que não está pronto, assim como o sentido também é sempre passível de vir a ser outro. Trago junto a essa ideia mais uma citação: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.”

Pensando na questão da autonomia e da identidade que o professor, como educador/educadora, deve ter em relação ao aluno vai ser, na verdade, uma exigência, como bem destacou o Matheus, que aqui ele continua usando, o verbo exigir: exige de mim, então exige do professor, da professora... é uma exigência também da autoria. Trago, rapidamente, os conceitos da Análise do Discurso que eu acho que vão marcar essa possibilidade de diálogo entre esses dois estudiosos, temos:

As Linguagens como Prática de Liberdade

- A *ideologia*, como eu já disse, um efeito, um mecanismo que vai fazer criar o sentido, a evidência do sentido, e aí as pessoas, eu acho que é justamente isso, compartilham *fake news*, porque elas vão capturando aqueles sujeitos que não duvidam da transparência da linguagem. “Saiu na televisão”; “olha aqui, o grupo tal mandou”; “Então tá, não vou duvidar, não vou procurar a fonte, não vou duvidar de quem disse o que, vou somente reproduzir aquilo que uma fake news está anunciando”.

- O *sujeito* como uma posição discursiva.

- A *formação discursiva*, que é o que vai determinar tudo o que pode e deve ser dito em determinado contexto sócio-histórico.

- A *formação imaginária* sustenta toda a produção do dizer, que é justamente esse jogo, no qual o imaginário coloca quem diz o quê, a partir de um determinado lugar, quem eu penso que eu sou... Por exemplo, eu sou uma professora, aqui eu estou no lugar de uma palestrante, filiada a uma universidade. Quando eu estou no supermercado, quando eu estou numa reunião familiar, numa reunião acadêmica, então quem eu sou, quem eu penso que outro é, o que eu penso saber sobre o que está posto em discurso, o que eu penso que o outro sabe sobre isso? Esse jogo das formações imaginárias é que vão estabelecer toda uma tensão na produção dos sentidos.

- A *incompletude dos sujeitos e dos sentidos*.

Há uma citação da Eni Orlandi, que é uma estudiosa de Michel Pêcheux, no Brasil, quem trouxe Michel Pêcheux para o Brasil, e, nessa citação ela explica o conceito de sujeito, na sociedade capitalista, tal como é entendido pela Análise do Discurso:

As Linguagens como Prática de Liberdade

Esta é a forma do sujeito capitalista, sujeito dividido que funciona no registro jurídico, com direitos e deveres, como “dono” de sua vontade, “origem” de suas intenções, “responsável” pelo que diz, ao mesmo tempo em que funciona por uma memória de dizer à qual ele mesmo não tem acesso [...] e é determinado pela sociedade e pela história. Mas sendo um sujeito de significação, ele é um sujeito ético e político. (ORLANDI, 2012, p. 157)

Sempre entre aspas, porque isso para a AD é uma ilusão ou esquecimento número 1, que Pêcheux nomeia, isto é, refere-se ao fato de o sujeito se colocar na fonte, na origem do dizer, mas, na realidade, ele é sempre retomado por um discurso que vem antes, que fala em outro lugar. Mas que se entende “dono” de sua vontade, “origem” de suas intenções”, “responsável” pelo que diz, “ao mesmo tempo em que, funciona por uma memória de dizer à qual ele mesmo não tem acesso.” Ou seja, ele retoma sentidos. Pode concordar, discordar, mas sempre com relação a sentidos que já foram ditos, embora tenha a ilusão de ser a fonte do dizer, “é determinado pela sociedade e pela história, mas, sendo um sujeito de significação, ele é um sujeito ético e político.”

Temos aqui outro ponto fundamental, que toca no que Paulo Freire defende o tempo todo, a ética e a política que perpassam o sujeito e a educação, as relações de saber, de poder, enfim. E aqui eu chego, então, à autoria.

Para ocupar a posição discursiva de autor, o sujeito precisa estar autorizado a ter o poder para romper com a cópia e, muitas vezes, romper com as leis e normas da chamada língua padrão e, além disso, romper com a produção dos sentidos permitidos, principalmente, quando se trata do sujeito-escolar, que produz sentidos dentro de uma instituição na qual o poder e o saber não são acessíveis a todos.

E por que eu relaciono autoria e poder?

As Linguagens como Prática de Liberdade

Porque, para mim, para ocupar a posição de autor, para poder se colocar nesse lugar, o sujeito precisa estar autorizado, e esse estar autorizado não é somente pelo outro, no caso aqui descrito, o professor, mas ele próprio tem de se autorizar, ele próprio tem de se assumir como responsável pelo seu dizer, ter o poder para romper com a cópia e, muitas vezes, romper com as leis e normas da chamada língua padrão. E, além disso, romper com a produção dos sentidos permitidos, especialmente, no contexto escolar.

Geralmente, quem ocupa essa posição, no contexto escolar, será um aluno mal falado, um aluno criticado, um aluno perseguido. Por quê? Porque ele tenta instaurar um dizer diferente daquele que é validado.

Além disso, o jogo das formações imaginárias tem uma relação intrínseca com a autoria. Por quê? Porque, justamente, para o sujeito-professor, no caso, autorizar o seu aluno ocupar a posição discursiva de autor ou, para o próprio sujeito-aluno autorizar-se a ocupar essa posição discursiva, entram em jogo as antecipações imaginárias conceituadas por Pêcheux, que podem ser compreendidas a partir de algumas perguntas: Quem eu sou para poder escrever isso ou aquilo? Quem ele é, aquele para o qual eu escrevo? Em outras palavras, se o professor ocupa, assume, esse lugar de autor de sua prática pedagógica, provavelmente ele vai olhar para o seu aluno como um sujeito de linguagem, de direito, um sujeito-autor. Por outro lado, se ele não assume, se ele também ocupa o lugar de copista, se ele é aquele professor que tem insegurança para preencher um formulário, para escrever um ofício, que fica ali amparado na voz do autor do livro didático, ele vai cercear essa possibilidade de assunção da autoria para o aluno também, e aí trago uma citação de Tfouni, sobre autoria:

O autor é uma posição do sujeito, a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, [...] visto que existe no processo de produção de um texto, um

As Linguagens como Prática de Liberdade

movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar”, a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e “fechamento” (este termo foi emprestado de Gallo 1995). (TFOUNI, 2001, p. 85)

Tfouni, ao trazer a oralidade como possibilidade de autoria, critica a teoria da grande divisa, que marca uma separação radical de usos orais e usos escritos, e a gente sabe que escola valoriza os usos escritos, como se o que é falado não tivesse importância. Os alunos da graduação, quando vão fazer estágio nas escolas de Ensino Fundamental, começam a falar, explicar, contar histórias, e, os alunos dos anos iniciais sempre perguntam aos estagiários: “Nós não vamos ter aula?”, ou seja, a oralidade é uma modalidade de linguagem desvalorizada, é passatempo, não é vista como uma situação de aprendizagem, de ensino-aprendizagem. Porém, a aprendizagem pode ocorrer, segundo Tfouni, e concordo totalmente com ela, tanto na oralidade, quanto na escrita.

O sujeito que ocupa a posição de autor, ao produzir tanto o texto oral, quanto o texto escrito, ele tem de dar conta da dispersão e da deriva dos sentidos, pois ambas estão sempre ali batendo na porta, sempre possíveis de se instalarem. O autor “controla”, e esse controlar é entre aspas, porque, se o autor tem essa ilusão de que ele é o dono do sentido, e se ele é capturado pela ideologia, então esse controle é ilusório. Quando a gente permite que o aluno exerça essa função-autor, ele vai percebendo que ele tem de voltar ao intradiscurso, que ele tem de retroagir, que ele tem de dar conta do fio discursivo que ele está construindo e saber se o sentido escapou, derivou, se tem que explicar melhor, porque ele vai sempre trabalhar também com a alteridade: O que será que o meu leitor, ou meu ouvinte, vai entender disso? E aí ele tem de construir uma unidade aparente, com começo, meio e fim, ou fechamento, pegando a expressão da Solange Gallo.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Cláudia Pfeiffer, que também tem uma dissertação de mestrado, até parafraseando um texto de Foucault (O que é um autor?), ela vai falar que autor é esse, e ela diz:

Esse processo histórico que traz à língua escrita vida dos ordinários repercute ainda hoje, o que podemos perceber na dificuldade que os alunos sentem em escrever. É como se só pudessem pegar à pena os grandes nomes e/ou autoridades (grandes autores/professores). O aluno se vê obrigado a realizar uma atividade que não parece ser condizente com a posição que ocupa. [...] Há todo um desequilíbrio de forças que faz com que se prenda às suas obrigações enquanto aluno e não enquanto autor. (PFEIFFER, 1998, p. 97)

E Paulo Freire se preocupou muito com isso: O que é que estão ensinando? O que a escola ensina? A escola ensina o que o aluno realmente precisa aprender? O que vai ter sentido para esse aluno? Então, há aí “todo um desequilíbrio de forças que faz com que se prenda às suas obrigações enquanto aluno e não enquanto autor.” E como essa posição de autor é valorizada, incentivada e permitida no contexto escolar?

Para tentar responder eu trago alguns recortes de uma pesquisa que eu fiz para minha tese de livre-docência: eu analisei a autoria no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Hoje, apresentarei recortes coletados em uma escola que funciona em parceria com uma cooperativa dos trabalhadores rurais, para ensinar, no período noturno, os adultos que não tiveram possibilidade de frequentar a escola no tempo regular, por isso que eu escrevo: *Autoria na produção do sujeito com baixo grau de escolaridade*, lembrando que Tfouni vai marcar que não há uma relação direta entre grau de escolaridade e grau de letramento. Mas isso é uma outra discussão, quer dizer, tem toda relação com esta reflexão, mas, enfim, não vou entrar nisso agora. Por quê? Porque a Tfouni vai mostrando, eu também depois analiso isso nos meus trabalhos, que

As Linguagens como Prática de Liberdade

o sujeito pode ter um grau de escolaridade maior e ter um grau de letramento menor, ou o contrário, ele pode ter um grau escolaridade menor e um grau de letramento maior, então, não há uma relação unívoca entre esses dois fatores.

Sobre minha pesquisa, os alunos, sujeitos da pesquisa – todos adultos, com mais de 50 anos, mulheres donas de casa, homens que trabalhavam na lavoura e estavam na escola, no período da noite, aprendendo com uma única professora a ler e a escrever, ou a desenvolver melhor a leitura e a escrita. Eu perguntei-lhes por que estavam lá e o que, para eles, era ser autor. Trago aqui alguns recortes:

Recorte 1: “Pra mim é expressar algo, como sentimento verdadeiro que esteja sendo contado em uma história ou versos.”

Recorte 2: “Aquele que constrói sua própria vida. É autônomo de seu destino.”

Podemos interpretar que, se o sujeito não ocupa o lugar de autor, ele não construiu sua vida, não é “autônomo de seu destino”. Esses sentidos nos levam a pensar na pedagogia da autonomia, a pensar em como que a escola precisa dessa autonomia, precisa desse poder dizer para que o sujeito-aluno possa se constituir, para se ver como autor do seu destino, da sua vida.

Recorte 3: “Ser autor é ser responsável por sua própria história, é colocar no papel e na vida aquilo que pense e sente, tem criticando e ‘apondo’ situações de acordo com o que já viveu e os conhecimentos aprendidos; é trabalhar o texto com o que sabe e acha, juntando conhecimento de vida e o que é apreendido em sala de aula.”

Esse “apondo” eu digitei do jeitinho que estava escrito. Nessa escola havia tanto sujeitos que já tinham concluído o ensino fundamental,

As Linguagens como Prática de Liberdade

como sujeitos que estavam lá para aprender a ler e escrever. Era uma sala só, com uma professora só, e eles iam, depois um dia de trabalho, para a escola, em busca da autoria, de poder colocar no papel a própria história.

Recorte 4: “É o dono da ideia da obra.”

Recorte 5: “Ser autor é ser capaz de se expressar, de realizar com autonomia desde pequenos textos até as coisas mais simples do cotidiano. É ter opinião e poder de convencimento.”

Recorte 6: “Liberdade para expor opiniões/pontos de vista, dependendo do tipo de texto...; oportunidade de organizar o conhecimento adquirido através da escrita.”

Recorte 7: “Pra mim, ser autor é ‘escrever’ a própria história; Mas também acredito que ninguém escreve sua própria história inteiramente sozinho. Somos sempre influenciados uns pelos outros.”

Olha, como isso é recorrente, observamos que o sentido de liberdade, de escrever a própria vida, de ser dono de seu destino está em todos os escritos.

Retomando, pois, a relação entre Paulo Freire e Análise do Discurso, mesmo com os recortes breves dessa apresentação, sabemos que o aluno não pode escrever sobre o que ele quer, sobre aquilo que o afeta, sobre o que é falar de si ou do outro, do preconceito, seja do que for. Eu concordo com Paulo Freire, quando ele faz a crítica ao conteudismo. Um sujeito aluno que fica preso a um conteúdo de *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*, ou ao enunciado “*Eva viu a uva*”, não está autorizado a discutir sentidos que circulam na sociedade.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com o que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2011, p. 71)

E eu acrescento: Não posso ser professor se eu não for autor das minhas aulas, da minha escrita, do “meu” discurso para que, sendo professor-autor eu possa formar autores e não copistas.

Para finalizar, mostro-lhes um livro, que não tem nada a ver com Bolsonaro (em referência à bandeira do Brasil estampada na capa do livro), comprado na época da minha coleta de dados, em maio de 2017, para a minha tese de livre docência. Eu estava numa feira e tinha um senhor, Paulo Pereira Paulino, vendendo esse livro dele: *O Brasil de hoje*. Ele tem um baixíssimo grau de escolaridade, frequentou só os primeiros anos escolares, em 2017, já era um senhor de 60 e poucos anos que resolveu escrever o seu próprio livro sobre o Brasil, sobre a mata, o preço das coisas no país, escreve sobre a família, enfim, escreve sobre vários temas nesse livro, que ele estava vendendo a 10 reais, valor que ele pagou do próprio bolso para ver a materialização do livro. O gesto desse sujeito, que deve ter passado uma vida toda desejando escrever a sua história, pois, na verdade, apesar do título, é muito mais a história dele do que a história do Brasil de hoje, marca a trajetória de tantos sujeitos que não tiveram a oportunidade de ocupar o lugar de autor na instituição escolar.

As Linguagens como Prática de Liberdade

E como diz Freire (2011, p. 48), educação é um gesto político, assim como tomar a palavra. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Paulo Balbino se autorizou a publicar um livro; a escrita dele, apresenta, aos olhos de um purista, de um gramático, muitos problemas, tudo depende do que o leitor quer procurar naquele livro. Se a procura for por um sujeito-autor, o leitor encontrará.

Em meio a essa desigualdade, emerge a questão da autoria que, até hoje, século XXI, continua sendo permitida a poucos, dentro e fora do contexto escolar. Professores devem ter garantido seu direito à autoria para, conseqüentemente, poderem garantir ao aluno esse lugar. É preciso autonomia para que a autoria aconteça.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática* / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ORLANDI, E. P. *As formas de silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP. 4ª ed. 1997.

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. In: GADET, F.; HAK, T. (org). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: *A leitura e os leitores*. Campinas-SP: Pontes, p. 87-104, 1998.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Pontes, 2001.

As Linguagens como Prática de Liberdade

A LEITURA COMO ATO/GESTO POÉTICO E POLÍTICO

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi
Universidade de Franca

Renata Chrystina Bianchi de Barros
GELS - Universidade Federal de Uberlândia

PONTUANDO UM COMEÇO

Paulo Freire foi um homem que ousou pensar por si mesmo. Ousou realizar em ato de amor a resistência à dominação. Não qualquer resistência, mas aquela que se dá no campo da educação, em sua inexorável relação com o campo da língua e da linguagem; uma resistência de “dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem” (WEFFORT, 1967, p. 4).

Tomar a leitura como ato poético e político, de nossa posição, endereça uma interpretação à amplificação das possibilidades de compreendê-la como gesto de produção de conhecimento. Isto posto, a nossa produção não objetiva encabeçar uma leitura acadêmica de aproximação de textos ou campos teóricos distintos, tampouco conjecturar sobre os sentidos “corretos” ou “verdadeiros” atribuídos por Freire aos conceitos. Nosso *gesto de interpretação* vai em outra direção. Ele consiste, sobretudo, em produzir uma escuta para sentidos possíveis, visando à abertura dos sentidos que podem ser lidos em Paulo Freire. Não se trata, portanto, de desvendar ou desvelar *o que o autor quis dizer*, mas de produzir, a partir do que ele deixou registrado em seus textos, e em especial em seu texto sobre a leitura, interpretações que nos são possíveis tendo em vista filiações teóricas particulares.

Esse gesto de interpretação, conforme a definição de Pêcheux ([1969] 2010), é *ato* em nível simbólico, um ato de intervenção no mundo. Daí

As Linguagens como Prática de Liberdade

que tomamos a leitura como prática de compreensão da dinâmica social; a interpretação, enquanto gesto de leitura, não é resultado de uma ação individual, livre e indeterminável, pois está intrincada à luta de classes, à luta pelos sentidos das palavras, expressões e enunciados. Materializada pela história, a interpretação é o lugar próprio da ideologia, ou seja, ela tem uma direção política, segundo Orlandi (2007): o gesto de interpretação textualiza o político. As instituições regulam os gestos de interpretação ao estabelecer quem pode interpretar, em que condições e como deve interpretar.

Assim, apresentamos, neste texto, um percurso interpretativo que tem como ponto de partida as elaborações de Paulo Freire sobre a leitura. A partir delas, discorreremos sobre a compreensão da linguagem, da leitura e da interpretação no campo da Análise de Discurso tal qual é trabalhada por Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Na consideração da ideologia e historicidade constitutivas dos discursos colocamos em análise, em um exercício de escuta, uma obra literária infantil que tem como palco um quintal de lembranças da infância, e cuja materialidade nos permite refletir sobre os efeitos metafóricos que se produzem em um funcionamento poético-político da língua.

LINGUAGEM, INTERPRETAÇÃO, LEITURA

Não por acaso, foi como ato que Paulo Freire ousou pensar a leitura, conforme vemos em sua célebre obra *A importância do ato de ler*, um texto de poucas laudas e grandes consequências.

Apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas (SP), há mais de trinta anos, esse escrito proporciona uma compreensão crítica da leitura definida como ato “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita” (FREIRE, 1989, p. 11). Logo no início do texto, Freire afirma que:

As Linguagens como Prática de Liberdade

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Assim como Paulo Freire não pôde escrever sobre a leitura senão afetado por sua condição de existência, pela história que o determinava enquanto ser no mundo e pelas contingências sociais, políticas e econômicas, também não podemos ler ou escrever senão afetadas pela teoria que nos constitui sujeitos, a saber: a Análise de Discurso. É neste lugar teórico que nos colocamos, portanto, a trabalhar sobre o texto de Paulo Freire, lugar que entende a linguagem como trabalho simbólico, e não como instrumento de comunicação.

Uma vez determinadas em espaço teórico específico, afirmamos a linguagem como meio simbólico material que transforma a relação entre os homens e destes com o mundo. A linguagem é um modo de compreender o mundo, significá-lo por meio de um gesto simbólico específico, a interpretação. O homem, enquanto ser de linguagem, não pode evitar a interpretação, pois ela é um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico. Regida por condições de produção específicas, a interpretação não é universal, mas tem seus sentidos determinados em certa direção uma vez que há determinação da ideologia, que estabiliza os sentidos.

Reafirmamos, de nosso lugar, que não há forma, estrutura ou instrumento que ofereçam ao homem a identificação do pensamento, da coisa pensada, com o objeto encontrado no mundo; a relação entre linguagem, pensamento e mundo tem suas mediações. Com Orlandi (2007) aprendemos que “não há uma relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem. São ordens diferentes, a do mundo e a da linguagem (p. 28)”. “É pelo discurso que melhor se compreende a relação entre

As Linguagens como Prática de Liberdade

linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação” (idem, p. 12).

Assim, é a partir dessas considerações que entendemos a afirmação de Paulo Freire (1989, online, grifo nosso) ao dizer que “linguagem e realidade se prendem *dinamicamente*”. Ao introduzir o dinâmico como especificidade da relação linguagem / realidade, Freire admite o movimento e a tensão pressupostos em tal relação, analogia ao modo como ambos são compreendidos no campo de estudo da física. De nossa posição, diremos que linguagem e realidade se constituem dinamicamente, como relativo ao movimento e às forças que imputam condições específicas em sua coexistência.

Em sua obra, Paulo Freire discute como a leitura/a educação transforma as pessoas que, afetadas por ela, transformam o mundo. Em seu texto sobre a leitura, ele formula que a alfabetização de adultos é “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador” (FREIRE, 1989, online). Enquanto ato criador o ato da leitura (de mundo/alfabetizadoras/etc) não deve, portanto, ser reduzido à repetição e à memorização. Deve possibilitar ao sujeito a assunção de um lugar de autoria frente aos sentidos; ela não deve ser conduzida pelo educador *para* ou *sobre* o alfabetizando, mas resultar de um processo dinâmico no qual o sujeito, ao aprender, se entrega a uma “tarefa criadora”, que consiste em ler e escrever o mundo para transformá-lo.

Assim, linguagem e leitura se entrelaçam e se constituem dinamicamente, no ato criador / no gesto de interpretação que se produz na relação entre o homem e os objetos a serem lidos nas instâncias materiais no mundo social. E esse é um lugar que, para nós, possibilita compreendermos “leitura”, em Paulo Freire, a partir de nossa posição de analistas de discurso, como um gesto que se produz na relação constitutiva da linguagem com o social, relação na qual a ideologia se inscreve como condição, na tessitura das relações imaginárias.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Também para a Análise de Discurso, não de forma correlata ou similar à Freire, mas como gesto de aproximação ainda que haja significativo afastamento, uma compreensão da leitura como decodificação não se sustenta, simplesmente porque o sujeito não decodifica sentidos literais que estariam colados às palavras. A crítica à literalidade consiste em pensar que não há sentido literal; os sentidos se produzem a partir das condições de produção, das quais destacam-se o contexto histórico e o contexto enunciativo, a historicidade e os sujeitos que participam dos processos de significação. Daí que, para ler um texto, é necessário remetê-lo às condições de produção:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas. (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 160).

Em meio a processos sócio históricos e ideológicos, o homem, enquanto ser simbólico, é interpelado a significar o mundo, os objetos, em uma leitura da *palavra-mundo*, conforme aquela realizada por Paulo Freire à sombra das árvores, e tão belamente formulada em *A importância do ato de ler*. Freire relata que foi embaixo das mangueiras que ele pôde ler o mundo e atribuir aos objetos sentidos, brincar e “experimentar riscos menores” que o preparavam para “riscos maiores”: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1989, online).

LEITURA, IDEOLOGIA E CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA

Em condições que impeliram a família vivenciar o drama do empobrecimento, em virtude da grande crise de 1929, que Freire

As Linguagens como Prática de Liberdade

enveredou-se no aprendizado das letras e pôde, a partir daí, interpretar e significar suas experiências articulando outras materialidades. Em *Memória Oral do Idoso*, projeto do Museu da Pessoa¹, Freire relata que foi a partir da experiência da perda da casa onde nascera e de uma inesperada mudança para Jaboatão que ele, ainda menino, se viu diante de uma experiência de “fome não austera demais”.

Eu sei que em 26, por exemplo, em 27, a coisa já não ia nada bem e a situação começou a se agravar, e a gente começou a ter cortes maiores. Depois, em 29, a partir dos primeiros anos de 30, as dificuldades eram tais que nós, eu, pelo menos, me lembro de que nós começamos a ter uma experiência, mesmo que discreta, ainda que não tão dramática, mas uma certa experiência de limitação ou de diminuição na própria comida em casa, quer dizer, passamos a comer menos. E isso tudo era compensado pelas fruteiras, pelos frutos, pelas árvores frutíferas que nós tínhamos não apenas no quintal da nossa casa, mas também nos outros quintais. Mas em 34 a coisa se agravou de tal maneira, não, em 32, que a gente foi obrigado, minha avó perdeu essa casa grande onde eu nascera, em Casa Amarela, um grande sítio, não houve possibilidade de recuperá-la, e dessa maneira nós fomos obrigados, a família, eu era menino, foi obrigada a largar o Recife, e a se adentrar um pouco para o interior, numa espécie assim de solução mágica que a família dava, pra ver se saindo do centro urbano mais forte, era possível sobreviver. (FREIRE, 1992, online).

Foi também na vivência com os meninos “filhos de camponeses e filhos de trabalhadores urbanos” que ele se viu profundamente

1 Em 1992, o projeto Memória Oral do Idoso, realizado em parceria pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e o Museu da Pessoa, gravou 44 depoimentos de vida de idosos. Os depoimentos estão disponíveis para acesso no sítio do projeto. Disponível em: [<https://museudapessoa.org/acoes/memoria-oral-do-idoso/>]. Acesso em 01 nov. 2022.

As Linguagens como Prática de Liberdade

incomodado com a discriminação “contra o menino pobre, contra o menino preto” (FREIRE, 1992, online), discriminação que ele percebia, mas não entendia. Essas experiências de vida são descritas por ele como constitutivas do homem que ele veio, mais tarde, a se tornar. Do homem que, em 1989, escreve seu texto sobre a leitura e inscreve, nele, uma posição ideológica que define “a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 1989, online).

É, entretanto, em relação à compreensão particular da oralidade que Paulo Freire inscreve uma posição teórico-ideológica que se contrapõe à ideologia dominante, essa ideologia que ainda hoje valoriza quase que exclusivamente a linguagem escrita em detrimento da oral:

Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a *criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral*. Esta montagem *não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando*. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. [...] A um ponto, porém, referido várias vezes neste texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a *palavra dita* flui no mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. (FREIRE, 1989, online - nossos grifos)

O relato de Freire nos solicita à conjecturar sobre os modos como suas palavras retomam o processo dinâmico de leitura do mundo que se

As Linguagens como Prática de Liberdade

relaciona com as formas da linguagem, da “palavra dita” que antecede a “palavra escrita”, num movimento pelo qual a “palavra dita” e a “palavra escrita” rompem os limites imaginados dos espaços fluindo “no mundo mesmo através da leitura que dele” é feita. A leitura do mundo *precede*(ria) a leitura da palavra, e isso não apenas porque ela venha antes, mas porque a leitura do mundo, materializada no movimento da “palavra dita”, é fundamental à palavra escrita. Falamos antes de escrever. E só falamos porque somos banhados pelas palavras já ditas daqueles que nos cercam.

Na relação expressada por Freire pode-se conjecturar que o imaginário social da chamada memória oral sustenta esses dizeres nos quais valorizam-se os elementos de saber constitutivos dos conhecimentos populares, de modo que o aprendizado das letras, enquanto ato de criação, o qual Freire designa como “montagem”, “não pode ser feita pelo educador *para* ou *sobre* o alfabetizando”: ela deve se sustentar nas palavras dos próprios alfabetizados, em seu universo de sentidos e significações, sem o qual nenhuma escrita/alfabetização seria significativa para o sujeito. Quando realizado *para* ou *sobre* o alfabetizando, o ato de alfabetizar silencia o educando, como faz o educador autoritário ao impor suas palavras, seus sentidos e interpretações aos alunos.

A palavra dita participa, portanto, da ordem do mundo e das coisas perceptíveis para um sujeito que, em sua infância, vivencia o quintal como um lugar que possibilita diferentes aprendizagens e experimentação da linguagem pela relação social, no convívio com os outros, constituídos pelas condições históricas de suas existências a configurarem interpretações possíveis.

As Linguagens como Prática de Liberdade

EXERCÍCIO DE ESCUTA: O DIA QUE A ÁRVORE DO MEU QUINTAL FALOU COMIGO

Propomos, com esta seção, um exercício de escuta / exercício analítico debruçando-nos sobre um texto que endereça os sentidos sobre leitura em direção ao modo como Paulo Freire encaminha certa compreensão sobre o tema e que, de modo relacionado, podemos enlaçar, como pesquisadoras no campo da Análise de Discurso: a crítica à literalidade das palavras, destacando a historicidade e os sujeitos que participam dos processos de significação. Trata-se do texto de Paulo Vieira, “o dia que a árvore do meu quintal falou comigo”²

O texto em questão é apresentado pelo autor como uma fábula pela qual ele narra[tiviza]³ lembranças que remetem à sua infância, de seu irmão e amigos no Estado do Tocantins, de onde seu sonho o levou para longe. Ao tomar essa materialidade em análise nos interessa compreender como ela organiza em sua discursividade (ORLANDI, 2001) elementos que podem ser reconhecidos no texto de Freire como leitura, os quais significam o espaço pelo olhar da criança que nele brinca, chora e simboliza seu mundo imediato, que ela apreende entre o visto e o imaginado, no movimento dos insetos, a metaforizar o mundo dos adultos, organizando sentidos em um processo de ler o mundo. Vejamos como se principia a história:

2 Paulo Vieira é um artista brasileiro que, entre muitas formas de expressão da arte, apresenta-se como ator, humorista e escritor. “O dia que a árvore do meu quintal falou comigo” é o primeiro livro escrito pelo artista.

3 Referimos aqui ao conceito de narratividade formulado por Orlandi (2004), que a distingue de narrativa para pensá-la como funcionamento da memória no sujeito. Não se trata do efeito (de coerência, completude etc.) produzido ao se contar uma história, mas da maneira pela qual a memória se diz, em processos de identificação, ou seja, na constituição pelo Outro, pela ideologia. A narratividade é constitutiva do funcionamento da memória (ORLANDI, 2017).

As Linguagens como Prática de Liberdade

Eu chorava debaixo de uma árvore no quintal, sentado em um tijolo tão velho que já nem era mais tijolo, era como um prédio de insetos. Minhocas e besouros moravam no subsolo; baratinhas viviam no térreo, nos buracos, as aranhas donas de casa decoravam suas portas com cortinas de teias feitas em ponto-cruz. (VIEIRA, 2022, p. 6)

Chovia na janela das aranhas. Eram minhas lágrimas, que, ao cair no chão, já nem eram mais lágrimas, eram pingos de tinta em uma tela que imaginei no chão de terra, espalhadas todas com galho seco que fiz de pincel. (ibid., p. 8)

Entre minhocas, besouros e baratinhas, o menino ia dando contorno à dor de sua saudade, e com palavras decorava o buraco da falta com poesia, em cortinas de teias finamente tecidas em ponto-cruz pelas aranhas donas de casa. O poético comparece nos sentidos deslocados, que não se condensam nas palavras, mas se movimentam em cadeia significativa: lágrimas, chuva, pingos de tinta a tingir o chão do quintal de sua casa, nas lembranças que vão [se] narrativizando [n]o texto.

Ao brincar com as palavras, o homem se faz menino e vai significando sua história, no só depois da experiência de deixar Tocantins para buscar suas aspirações e sonhos. Ao narrativizar a relação entre espaço, acontecimento e memória, o sujeito (se) significa em processos de identificação, historicizando sua própria história, seu lugar no mundo e o lugar de tantos outros que no Brasil migram em busca de oportunidades. Do mesmo modo que a árvore, que mesmo com raízes tão profundamente fincadas na terra, derruba e deglute o muro que a impedia de se movimentar. Essa árvore-homem-menino queria ir ao encontro do mar Báltico, mas, no curso do desejo que a impelia a outros sentidos, precisou transpor muros-obstáculos que a aprisionavam.

De modo aproximado, em Paulo Freire temos também a casa que fora o sublime cenário de sua infância, detalhadamente descrita em A

As Linguagens como Prática de Liberdade

importância do ato de ler por meio de recursos poéticos que dão ao texto movimento e densidade particulares. Esses recursos se fazem ver nas palavras encarnadas nos cantos dos pássaros, “na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias”, na “água da chuva brincando de geografia” (FREIRE, 1989, online), na tonalidade distinta de um mesmo fruto acolhendo a ação do tempo. Foi no quintal dessa casa que ele riscou o chão num gesto precursor para outros riscos e contornos, na luta de uma família pela sobrevivência frente às condições opressoras. O risco da letra se confunde com a vida em risco deslocando a materialidade dos sentidos que constituem esse sujeito como “sujeito em risco”, ou seja, sujeito que (se) formula no trabalho histórico da significação pela palavra escrita.

A linguagem poética, também essa que retomamos na formulação metafórica de Paulo Freire, em sua tessitura equivoca o sentido das palavras e nos mostra que ler não é decodificar. Ela encanta, especialmente, pela forma como o patrono da educação brasileira produz a equivocidade ao *jogar com a língua*. Nessa artimanha, a obviedade do sentido literal é posta em questão, o que dá ao texto outras dimensões, as quais ultrapassam uma “função” meramente informativa ao introduzir o efeito poético.

No exercício de escuta ao qual nos dedicamos, retornamos à doce fábula da migração de Paulo Vieira para conjecturar sobre como o poético pode ser lido na narrativização da [i]mobilidade das coisas / na [in]stabilidade da língua. Narrativização que deixa ver/ler/escutar, em sua exterioridade constitutiva, a palavra que fala com outra palavra (ORLANDI, 2017), a metáfora, “primeira e constitutiva” (PÊCHEUX & FUCHS, 2010, p. 235), essa que faz da lágrima rio, e do muro, poeira. Rio que contorna barreira, poeira que se dissipa no vento.

Pelo poético, a experiência relatada tanto por Paulo Freire, quanto por Paulo Vieira, marca o sujeito em relação ao espaço, em sua historicidade; a narrativização da [i]mobilidade, posta em relação à migração (mas

As Linguagens como Prática de Liberdade

também em relação ao exílio de Paulo Freire), coloca sentidos e sujeitos em deslocamento, e no contorno da estabilidade imaginária da vida permite pensar a [ins]tabilidade da língua. Os deslocamentos provocados com as fortes ventanias incitam o balanço e o inconformismo dos galhos que, ainda que sejam firmes, encontram outras posições e endereçam suas pontas para outras direções; e a presença de passarinhos (amigos) residentes na árvore produz a [in]conformidade de uma árvore que, curvada há tantos anos, alonga-se produzindo “o mesmo som de vó quando se levanta da cadeira... Faz cacreeec!”, como quem se prepara para uma longa caminhada, inconformada com a sua imobilidade:

- Agora eu vou!

- Para onde? perguntei. Não que eu tivesse o costume de ver árvore falando, mas não queria desperdiçar tempo fazendo com que ela se sentisse estranha ou anormal.

- Vou correr para o mar, como os rios fazem - respondeu ela.

A leitura do texto de Paulo Vieira convoca à abertura dos sentidos metaforizados na abertura do muro de seu quintal, onde se conjugam os acontecimentos de sua história. Tal qual o quintal em que viveu Paulo Freire, riscando letras e aberturas de portas e janelas, a árvore de Paulo Vieira, aquela que se moveu corajosamente em direção ao desconhecido, foi lugar de morada de passarinhos que expunham oralmente o que viam, ouviam e viviam ao retornarem de seus voos. Assim como no gesto realizado em cada risco produzido no chão, com os galhos secos que um dia caíram daquela árvore no quintal de Paulo Freire, a árvore de Paulo Vieira move suas “raízes” em direção aos sentidos sobre o que um dia os seus “não eus” pessoais, as passarinhas, lhe apontaram. Esses são “não eus” delicadamente mencionados por Paulo Freire (2015, s/p), que assim disse sobre essa experiência no seu quintal:

As Linguagens como Prática de Liberdade

Antes de tornar-me um cidadão do mundo eu fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal num certo bairro do Recife, o de Casa Amarela. *Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me espraiar*, de me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho é inverso. Eu não sou primeiro brasileiro (a não ser legalmente) para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo.

[...]

O primeiro mundo meu, na verdade, foi o quintal da casa onde nasci, com suas mangueiras, seus cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, com suas jaqueiras, com suas barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários a eles se davam como espaço para seus cantares.

[...]

O quintal de minha infância como que se desdobra ou vem se desdobrando em tantos outros espaços nem sempre necessariamente outros quintais. “Sítios” em que o homem de hoje, vendo em si o menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto. Rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos antes. A leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa. Aquele quintal foi a minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro “não eu” geográfico pois que os meus “não eus” pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minhas tias e Dadá, uma espécie de bem-amada mãe negra que se juntara à família nos fins do século passado, menina ainda. Foi com esses diferentes “não eus” que me fui constituindo como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Face à radicalidade da alteridade e exterioridade constitutivas de sujeitos e sentidos, o “eu falante” narrativiza lembranças em processos de significação. Neles, a árvore se move em direção às palavras que por anos constituíram um imaginário sobre espaços, pessoas, acontecimentos... O retorno às palavras dá outro contorno aos sentidos, produz fissura em interpretações já há tanto estabilizadas e abre possibilidade de significá-las em outra direção. Como ensina Paulo Freire, “[q]uanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me espraiar”. Isso nos faz pensar que a leitura, ao proporcionar a compreensão do sujeito em suas reais condições de existência, possibilita movimentos de transformação de sentidos e sujeitos.

UM FECHAMENTO: SOBRE O POÉTICO EM MICHEL PÊCHEUX

Na perspectiva discursiva, a equivocidade da língua é um traço estruturante inescapável; o poético não é compreendido como “[...] o ‘domingo do pensamento’, mas pertence aos meios fundamentais de que dispõe a inteligência política e teórica [...]” (PÊCHEUX, [1983] 2006, p. 53). Assim, o poético não corresponde à firulas ou adornos utilizados para o prazer estético. Ele não é exclusividade do texto literário ou da poesia, mas é apresentado como isso que é próprio da língua: “nada da poesia é estranho à língua”; “nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia” (ibid., p. 55).

Pêcheux considera que tanto o humor quanto o poético são marcados pela ambiguidade, que é compreendida como fundamento da ordem da língua. Segundo Motta (2019), o efeito poético passa a ser discutido como uma questão fundamental no campo discursivo na década de 1980. É em *A língua inatingível*, datado de 1981, que o equívoco vem ocupar um lugar constitucional na teorização de Michel Pêcheux. Articulado à ambiguidade, a consideração do equívoco marca um deslocamento na proposta de um dispositivo de leitura elaborada pelo filósofo na AAD-69, da qual o sujeito fora “duplamente foracluído”, conforme assinala Motta (ibid., p. 113).

As Linguagens como Prática de Liberdade

Em consequência, a leitura passa a ser pensada como uma questão ética e política na qual o analista toma posição diante das interpretações reconhecidas como efeitos de identificação, o que exclui a possibilidade de se continuar pensando o dispositivo da análise de discurso como prótese de leitura. Além disso, segundo Motta, Pêcheux critica uma concepção de poético restrita aos poetas; ao comentar Starobinski, Pêcheux ([1983] 2006, p. 58) diz que o trabalho de Saussure faz do poético um deslizamento de toda a linguagem.

Pêcheux (ibid., p. 53) critica o ensurdecimento do movimento estruturalista, sua “posição teórico poética” insuportável, posto que excludente e aristocrática. Nas palavras de Motta (2019), considerar o poético como domingo do pensamento é “negar o real da história e, portanto, negar a relação do poético com o político. É também não reconhecer que entre a regra e o deslize, há o desejo do sujeito – há o sujeito de desejo” (ibid., p. 117).

Esse sujeito de desejo pode ser reconhecido em *A importância do ato de ler*, um texto que pode ser lido como um testemunho de uma “experiência existencial”, a julgar pelas referências ao passado e pelas lembranças construídas discursivamente no ato mesmo da escrita à qual Paulo Freire se entrega, recriando e revivendo a palavra, ainda que sob um outro risco, como ele mesmo coloca, o de ser “traído pela memória”:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os textos, as palavras, as letras, daquele contexto - em cuja percepção eu experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu

As Linguagens como Prática de Liberdade

ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 1989, online)

Artesão da narrativa, Freire revisita sua infância para discorrer sobre o ato de ler. Reticente à formalidade da linguagem acadêmica, recorre ao vivido e à memória e com ela dá cor e contorno aos conceitos que vão sendo ditos pela narrativa. Freire fala de si, de sua vivência pueril no sítio das avencas de sua mãe, dos balbucios que antecederam suas primeiras palavras, do mundo de suas primeiras leituras. Tira do vivido lições que o permitem dar corpo à suas ideias sobre a leitura, ancora na experiência os elementos a serem compreendidos pelos conceitos e abstrações. Sua capacidade de perceber é acrescida de sua competência para narrar; com a palavra Freire narrativiza suas memórias de infância em um texto que enlaça o poético ao político, em brechas que dão espaço para que o sujeito possa se colocar, historicizando sua posição no mundo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *À sombra desta mangueira*. 11a ed. revista e atualizada. [online]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2021/11/paulo-freire-a-sombra-desta-mangueira.pdf>

MOTTA, Valéria Regina Ayres. *O poético na análise do discurso de Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

ORLANDI, Eni P.. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. Texto e Discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.29365. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365>. Acesso em: 1 nov. 2022.

As Linguagens como Prática de Liberdade

_____. Ideologia e Inconsciente. In: ORLANDI, En. P. *Eu, Tu, Ele. Discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2017. p. 13-27.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani (et al). 4ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. pp.159-249.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani (et al). 4ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. pp. 59-105.

_____. (1975) *Semântica e discurso - uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. (1983) *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2006.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

VIEIRA, Paulo. *O dia em que a árvore do meu quintal falou comigo*. Ilustrador Elder Galvão. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2022.

LEITURA DE TEXTOS VERBO-VISUAIS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA SEMIÓTICA

Juliana Barbosa dos Santos
Doutoranda na Universidade Federal da Paraíba

Oriana de Nadai Fulaneti
Universidade Federal da Paraíba

Linkar, copiar, colar, clicar, ampliar... Muitas são as formas contemporâneas de leitura e produção de textos que eram inimagináveis ou, pelo menos, não praticadas três décadas atrás. A partir da segunda metade do século XX, um acelerado desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação impactou de tal modo a população a ponto de ficar conhecido como Terceira Revolução Industrial ou Revolução Informacional. Um exemplo extremo da era da internet foi o ano de 2020 no Brasil e em diversos outros países do mundo quando, acuados pela pandemia da Covid-19, as pessoas se enclausuraram e passaram a conversar, fazer aulas, compras, ginástica... tudo online.

O tempo de transmissão das mensagens foi encurtado e, com a rede, a quantidade de informações disponíveis cresceu exponencialmente. Com isso, os códigos e as linguagens também se expandiram – acrescentamos um *emoji*, repassamos um meme, curtimos um vídeo... O tempo todo surgem novos gêneros sincréticos, a interação antes predominantemente verbal passa a se veicular cada vez mais por múltiplas semioses. O sentido vem em palavras, mas também em cores, sons, formas, imagens etc.

É desejo de todos nós que a educação seja um movimento libertador, que forme cidadãos críticos. É consenso na educação que o ato de ler é elemento fundamental para o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, o

As Linguagens como Prática de Liberdade

exercício da cidadania passa necessariamente pela leitura das múltiplas linguagens. Tal perspectiva é adotada pelos documentos oficiais de ensino brasileiro. Na Base Nacional Comum Curricular (2017/2018), entre as competências específicas para linguagens, podemos encontrar:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

(BNCC, 2018, p. 65)

Ainda de acordo com a BNCC, é importante que as atividades de linguagem nos primeiros anos do ensino fundamental refiram-se ao universo infantil, seja retomando práticas tradicionais ou apresentando novas práticas. Mais especificamente em relação ao ensino fundamental, as competências de linguagens que abordam as múltiplas semioses são:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão

As Linguagens como Prática de Liberdade

e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BNCC, 2018, p. 87)

Observa-se, portanto, que os documentos que parametrizam o ensino no Brasil apontam para a importância da leitura de textos multissemióticos. Entretanto, ainda são poucas as metodologias e as práticas efetivas de ensino que abordam essa perspectiva de leitura, motivo que nos leva a escrever este texto. O presente capítulo apresenta uma sequência didática que visa contribuir para o ensino-aprendizagem da análise de textos verbo-visuais em sala de aula do Ensino Fundamental.

Selecionamos como *corpus* uma embalagem da boneca Baby Alive Hora de Comer, por se tratar de um texto lúdico e bastante representativo do universo infantil. Como embasamento teórico, apoiamos-nos em conceitos da Semiótica Francesa e da Gramática do Design Visual, de modo complementar. O texto segue a ordem em que a atividade poderá ser desenvolvida com os alunos, ou seja, inicialmente, uma leitura prévia contextualizadora do objeto e do seu gênero discursivo; em seguida, apresentação das categorias de análise e aplicação imediata das mesmas; por fim, construção de uma embalagem de brinquedo feita pelos próprios estudantes. Esperamos, ao final, suscitar reflexões e trazer ideias que possibilitem a criação de atividades em sala de aula.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹

PRIMEIRO MOMENTO: A HISTÓRIA DAS BONECAS

Começamos a primeira aula da sequência didática com alguns exercícios de pré-leitura. Para isso, solicitamos anteriormente aos estudantes que tragam seus brinquedos favoritos para a aula. Com as crianças e seus brinquedos em sala, o professor estimula uma discussão a respeito dos brinquedos, perguntando aos estudantes se eles sabem

1 Para mais detalhes sobre a sequência didática, ver anexo 1.

As Linguagens como Prática de Liberdade

como e quando aqueles brinquedos foram inventados. Ao fim dessa discussão, o professor incentiva as crianças a fazerem uma pesquisa sobre a história das bonecas. Essa pesquisa pode ser feita on-line caso a escola disponha de computadores e internet. Caso contrário, o professor pode disponibilizar um material impresso para que as crianças leiam sobre o assunto. O importante é que ao final desta aula, os estudantes consigam responder: 1) Quando surgiram as bonecas? 2) Como as bonecas foram utilizadas ao longo do tempo? 3) As bonecas sempre foram vistas como são hoje?

As informações a seguir podem ser adaptadas para os estudantes e, assim, contribuirão para a pesquisa sobre a história das bonecas.

A BONECA: DO RITUAL À BRINCADEIRA

As bonecas já estavam presentes nas civilizações antigas e há, inclusive, evidências de que elas existem há milhares de anos, pois pequenas bonecas esculpidas em pedra foram descobertas em cavernas pré-históricas. A Vênus de Willendorf (Figura 1) tem aproximadamente 25 mil anos e as pesquisas indicam que essas bonecas eram utilizadas para preparar as mulheres para a gravidez em rituais religiosos, por isso foram batizadas de Vênus² (Figura 1).

Figura 1 - A Vênus de Willendorf



Fonte: Museu de História Natural de Viena

2 A deusa Vênus é a deusa do amor e da beleza na mitologia romana. Para os romanos, ela representou o ideal de beleza feminina. Foi uma das figuras mais veneradas na antiguidade e na mitologia grega, corresponde à deusa Afrodite.

As Linguagens como Prática de Liberdade

A Vênus de Willendorf não difere das bonecas atuais apenas na aparência e material de confecção; o propósito ao qual era destinada também difere completamente. Tanto que bonecas como essa não eram manuseadas por crianças, pois não eram consideradas brinquedos; ao contrário, as bonecas eram, até então, “coisa de gente grande”, tinham, quase sempre, uma função religiosa, e, assim, só podiam ser manipuladas por sacerdotes e curandeiros.

As bonecas acompanharam o desenvolvimento do homem e de suas civilizações ao longo da história, e foi no Egito, por volta de 3000 e 2000 a.C. que as bonecas se afirmaram como brinquedo de criança. Elas eram chamadas de *Ushabits* (Figura 2), eram feitas de terracota, ouro e marfim, e algumas vinham acompanhadas de pequenas casas com minúsculas mobílias. As *Ushabits* mediam entre 10 e 23 centímetros e, costumeiramente, eram colocadas nos túmulos, inclusive dos faraós.

Enquanto no Egito as bonecas eram vistas como brinquedo ou objeto funerário, na Grécia antiga, elas foram associadas a rituais de casamento e fertilidade. As jovens costumavam presentear com suas bonecas as deusas Afrodite (em latim Vênus, deusa do amor) e Artemis (em latim Diana, deusa protetora da juventude e dos animais) na época de seu casamento, na esperança de ter filhos.

Figura 2 - Ushabits



Fonte: arqueologiaegipcia.com.br

As Linguagens como Prática de Liberdade

Percebe-se que as bonecas passaram a ser utilizadas como brinquedo, sem, todavia, perder seu caráter mítico e religioso. Por ser “o perigoso instrumento do feiticeiro e do bruxo” (ARIÈS, 1981, p. 90), ela era a protagonista em diversos rituais executados por sacerdotes, xamãs, feiticeiros e curandeiros, que acreditavam no poder sobrenatural, inclusive, de manipular a vida humana por meio de bonecas. Na Idade Média, carregadas do simbolismo da mitologia pagã greco-romana, as bonecas foram estigmatizadas pela Igreja e, sendo assim, foram banidas do cotidiano das crianças e condenadas à mesma fogueira onde ardiam as bruxas e, passaram, no máximo, a figurar nos presépios (incentivados por São Francisco de Assis, no século XII).

Além dos presépios, as marionetes também preservaram seu espaço, apesar de toda a repressão religiosa. O teatro de marionetes conseguiu sobreviver somente porque passou a entreter o povo com parábolas sobre a vida de Cristo. Desta maneira, as bonecas, antes, instrumentos religiosos e/ou infantis, se tornaram objetos de entretenimento adulto. Mas, posteriormente, elas voltariam ao mundo infantil e, desta vez, com tanta força que nem mesmo autoridades religiosas questionariam o seu espaço.

SEGUNDO MOMENTO 2: ANÁLISE DE EMBALAGENS DE BONECAS

Para esta aula, o professor seleciona embalagens de bonecas, ou mesmo as fotos dessas embalagens como utilizaremos aqui. O professor pode começar apresentando as embalagens ou projetando as fotos para que os estudantes consigam vê-las. A partir de então, ele segue fazendo questionamentos que levem à análise da embalagem. A seguir, apresentamos alguns conceitos teóricos da Gramática do Design Visual e da Semiótica Francesa que podem ser adaptados e se tornarem ferramentas para a realização da análise de um texto verbo-visual em sala de aula.

As Linguagens como Prática de Liberdade

SEMIÓTICAS

Com o intuito de adaptar conceitos de estudos em Linguística aos modos não verbais, três escolas acabaram se destacando. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), a primeira foi a escola de Praga, que entre os anos 1930 e início de 1940 desenvolveu seus trabalhos no campo da arte (Jakobson, Honzl, entre outros) a partir da linguística estudada pelos Formalistas Russos. A segunda foi a Escola de Paris, que nos anos de 1960 e 1970 estendeu as ideias de Saussure para os estudos em moda e fotografia (Barthes; Greimas), dentre outros. A terceira escola, denominada Semiótica Social, teve início na Austrália na década de 1980, calcada na concepção de Halliday (1985) sobre as funções sociais da linguagem.

Diante de uma ciência que, por definição, se apresenta tão abrangente, como definir então, seu objeto de estudos? Segundo Santaella (1990, p. 9), “a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”. Ainda sobre a Semiótica, em outra perspectiva teórica (a Francesa), Lara e Matte (2009, p. 2) afirmam:

Se dissermos simplesmente que o objeto da semiótica é o sentido, em nada a estaremos distinguindo de outras disciplinas, como a filosofia, a antropologia, a sociologia, entre outras, que se ocupam desse mesmo objeto. Cabe, portanto, já de saída uma restrição: a semiótica, inspirada na fenomenologia, se interessa pelo “parecer do sentido”, que se apreende por meio das formas de linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam.

Com isso, entendemos que apesar de abrangente, o campo de estudos da semiótica não é indefinido. Independente do objeto, o que se busca descrever e analisar nos fenômenos é a ação do signo, ou melhor, sua constituição como linguagem.

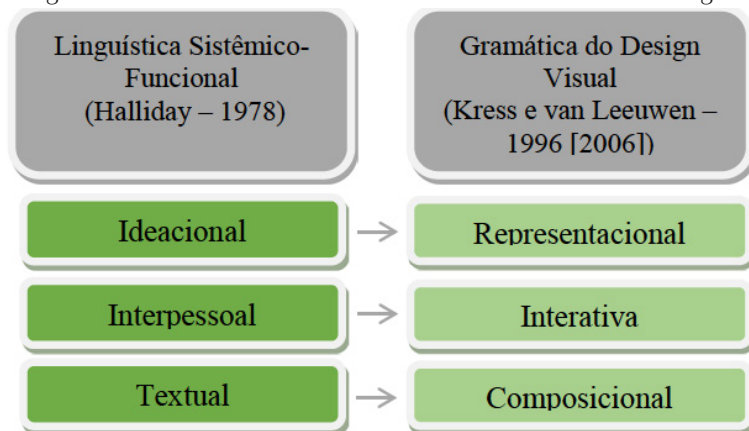
As Linguagens como Prática de Liberdade

Neste texto, propomos uma análise ancorada em duas das escolas mencionadas anteriormente: a Semiótica Social e a Semiótica Francesa (de Paris). Parece uma proposta arriscada, no entanto, a nosso ver, a Gramática do Design Visual, assim como a Semiótica Social, baseada nos estudos de Halliday, pode ser subsidiada por aspectos teóricos de Greimas, teórico da Semiótica Francesa. A próxima seção é dedicada à Gramática do Design Visual.

GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

A Gramática do Design Visual, doravante GDV, surgiu em 1996, como uma proposta à leitura de imagens. No livro, os autores, Kress e Van Leeuwen, apresentam uma proposta para análise de textos verbo-visuais baseada na Gramática Sistemico Funcional (GSF) de Halliday (1978). Por isso, assim como a GSF explica as ocorrências linguísticas por meio de metafunções, a GDV também apresenta metafunções equivalentes para a apreensão do significado da imagem. Segue Figura 10 para melhor entendimento da relação entre as duas teorias.

Figura 3 - Gramática Sistemico-Funcional e a Gramática do Design Visual



Fonte: SILVA; ALMEIDA (2018, p. 43)

As Linguagens como Prática de Liberdade

Em seu livro *Introducing Social Semiotics*, Van Leeuwen (2005) afirma que a análise da semiótica social comporta várias dimensões, levadas em consideração, também, numa análise sob os princípios da GDV: o discurso, o gênero, o estilo e a modalidade. O autor esclarece ainda que essas dimensões nunca ocorrem isoladamente e são sempre parte de cada evento comunicativo e de cada artefato semiótico. Somente ao se observar cada um deles, em conjunto, é possível ter uma imagem (leitura) completa e multidimensional. Lembrando que uma análise sociossemiótica visual parte do paradigma de que “imagens reproduzem estruturas da realidade, ao mesmo tempo que se interligam com os interesses das instituições sociais que as produzem, as fazem circular e as leem”³ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47), corroborando o fato de que são, com efeito, ideológicas.

As metafunções da GDV são três, a metafunção representacional que se atém aos participantes representados na imagem; a metafunção interativa, pela qual entendemos que as imagens também estabelecem relações entre os participantes representados e o leitor; e, finalmente, a metafunção composicional, que nos permite descrever e organizar os elementos visuais de uma imagem. Neste trabalho, será explorada apenas a metafunção composicional.

A metafunção composicional integra os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido. Este sentido é construído por meio da organização dos elementos representados na imagem, do espaço que ocupam no todo da imagem ou da página multimodal. Essa metafunção é pertinente neste trabalho por propiciar o entendimento da organização dos elementos nas embalagens.

A combinação dos elementos na forma de texto e seus respectivos sentidos pode ser observada a partir de três aspectos principais: a) o

3 No original: “They produce images of reality which are bound up with the interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47)

As Linguagens como Prática de Liberdade

valor da informação (a disposição de um elemento que lhe confere valores particulares conforme a área da página que ocupa); b) enquadramento (presença ou ausência de molduras que expressam conexão ou desconexão entre os elementos do texto); e c) saliência (recursos que atraem a atenção do observador para determinados pontos ou participantes na imagem – tamanho relativo, cor, contraste e posicionamento em primeiro plano ou segundo plano). Vejamos como se dá uma análise de embalagem de boneca (Figura 3) sob a perspectiva da GDV.

Figura 4 - Baby Alive Hora de Comer



Fonte: Arquivo pessoal Juliana Santos (2016)

As Linguagens como Prática de Liberdade

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), do lado esquerdo da embalagem, encontraremos a informação dada, ou seja, já conhecida pelo leitor. Na embalagem da Baby Alive essa indicação se confirma, já que temos a própria boneca do lado esquerdo. Em contrapartida, do lado direito da embalagem, que segundo a GDV, é onde encontraremos a informação *nova*, temos fotos de uma menina executando tarefas com a boneca. É deste lado que se encontram também os acessórios como fraldas, prato, colher e copo que representam as tarefas que podem ser desempenhadas com a boneca, enfatizando assim, seu diferencial.

Desta forma, a embalagem da Baby Alive corrobora o que afirmam Kress e Van Leeuwen sobre *dado* e *novo*, pois a boneca foi apresentada do lado esquerdo, enquanto as funções inovadoras que ela oferece (fazer “xixi e caquinha”, além de falar mais de 30 frases) foram apresentadas no lado direito. Essas informações podem ser exploradas com os estudantes a partir de discussões sobre o por que lemos (no ocidente) da esquerda para direita e por que isso nos faz esperar que a informação nova esteja do lado direito de qualquer coisa que lemos.

Ainda de acordo com a metafunção composicional, a informação também pode ser disposta no topo ou na base da embalagem. A informação encontrada no topo corresponde à informação *ideal*, enquanto que a encontrada na base da embalagem, é a informação considerada *real*. Na Figura 3, encontramos, na base da embalagem, informações sobre o peso da boneca, a faixa etária para a qual a boneca é recomendada, o tipo de bateria necessária para que a boneca funcione, ou seja, informações reais sobre o produto. Para estimular esse entendimento com os estudantes, o professor pode pedir que eles encontrem na embalagem descrições reais da boneca (peso, faixa etária, etc.) e comparem com as informações ideais (bebê de verdade, come e faz caquinha, etc), esse exercício fará com que as crianças percebam o valor e a intenção dessas informações. Enquanto que a informação ideal é um discurso para promover a venda, a real remete ao funcionamento prático da boneca.

As Linguagens como Prática de Liberdade

Com relação às cores, na embalagem da Baby Alive predominam o rosa e azul. Há, em relação às cores, uma perpetuação da tradição de cores consideradas infantis ou, mais especificamente, das cores consideradas femininas e daquelas consideradas masculinas. O professor pode despertar uma discussão sobre esse assunto perguntando, por exemplo, qual é a cor favorita das crianças, se acham que há cores exclusivas de meninos ou meninas etc.

A saliência também é um elemento explorado na embalagem, a boneca se destaca do lado esquerdo da embalagem, isso se deve ao fato de ela ser o objeto à venda e por isso, deve chamar mais atenção. A boneca tem pele clara, cabelo loiro e olhos azuis proeminentes e sua boca também se destaca, pois é maior que na maioria das bonecas e está aberta. Isso deve-se ao fato de ela ser a Baby Alive “hora de comer”, o que corrobora sua boca protuberante. O professor pode guiar as crianças na observação dos elementos em destaque nas embalagens, questionando as possíveis razões para que estes elementos fossem realçados.

Na próxima seção apresentaremos a análise do texto verbal sob a perspectiva da semiótica greimasiana.

SEMIÓTICA GREIMASIANA

Na busca de uma estruturação do plano de conteúdo, considerado o mais relevante por ser nele que se localizam os sentidos, Greimas idealizou o percurso gerativo de sentido como proposta para uma compreensão integral do texto. O modelo de análise elaborado pelo teórico (1973) pressupõe que a significação de um discurso é construída a partir da articulação entre três níveis de sentido, desde o mais abstrato até o mais concreto, constituindo, assim, o percurso gerativo do sentido. Este “é uma sucessão de patamares, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (FIORIN, 2016, p. 20).

As Linguagens como Prática de Liberdade

Essa teoria defende a máxima de que o texto deve ser considerado em sua unicidade, no entanto, a análise do texto pode ser feita por níveis, o fundamental, o narrativo e o nível discursivo, para, assim, explorar ao máximo a construção e o significado do texto. Na presente seção, vamos trabalhar apenas com o nível discursivo, essencial para nossa análise.

O nível discursivo é considerado o mais concreto e complexo e, sendo assim, permite que a mesma história seja contada com personagens diferentes, em lugares e tempos também distintos. É no nível discursivo que, segundo Fiorin (2016, p. 41), “as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude” e é por meio da análise desse nível que examinamos o modo como a expressão se articula a fim de dar significado ao texto e, desta forma, é possível depreender o seu conteúdo.

No nível discursivo, destacaremos a sintaxe discursiva, dividida em projeções da enunciação no enunciado (pessoa, tempo e espaço) e relações entre enunciador e enunciatário. Além da sintaxe discursiva, utilizaremos também a semântica discursiva (que reveste os programas narrativos com temas e figuras). Todos os textos recebem uma formulação abstrata organizada em percursos temáticos (tematização), que correspondem à classificação e ordenação do mundo. Os temas e percursos temáticos podem ser revestidos por figuras e percursos figurativos, que imitam os elementos da realidade (figurativização).

Na embalagem da Baby Alive (Figura 3), podemos observar em relação às projeções das categorias de pessoa uma separação entre enunciação e enunciado. No âmbito da enunciação, temos um enunciador pressuposto, A Hasbro e a Estrela, ou melhor, a imagem desses fabricantes, que se dirige a um enunciatário também pressuposto, no caso, a imagem predominantemente das crianças que desejarão comprar o produto. Sem esquecer, no entanto, que são os adultos que efetivarão realmente a compra. Essas projeções de pessoas podem ser exploradas com os

As Linguagens como Prática de Liberdade

estudantes por meio de perguntas como: Quem criou essa embalagem? Para quem essa embalagem foi criada?

Já no nível do enunciado, os sujeitos são o narrador, encontrado nos enunciados em terceira pessoa, o *narratário* é a imagem de criança representada na embalagem. Podemos perguntar aos alunos quem está falando com quem nas passagens “ela reage quando você dá comidinha para ela”, “mais de trinta frases” e “faça um teste”. Por fim, o *interlocutor* e o *interlocutário* são as meninas e as bonecas que revezam a palavra nos dois primeiros balõezinhos e a menina que se dirige a uma adulta no último balãozinho. Mais uma vez é possível interrogar os alunos sobre as falas no interior dos balões, mostrando as diferentes instâncias de dizer.

Ainda em relação à sintaxe discursiva, escolhas enunciativas como, por exemplo, o pronome “ela” no fim das frases, ou o uso das palavras “xixi” e “caquinha” conferem ao texto um efeito de informalidade. As palavras no diminutivo também colaboram para o caráter informal do discurso da embalagem. Além disso, essas palavras reforçam a imagem do enunciatário como crianças, pois o diminutivo é uma forma registrada no universo infantil. Nesse caso, faz-se necessário questionar os estudantes a respeito das palavras “caquinha”, “comidinha”, e sobre o efeito de sentido que essas palavras causam e por que o uso delas é adequado para embalagens de brinquedos. Esse é um ponto relevante para se discutir com os estudantes, o caráter formal e informal da língua.

Outro elemento recorrente na embalagem da Baby Alive são as aspas. Sabemos que aspas podem ser utilizadas quando a palavra realçada não corresponde literalmente ao seu significado, como é o caso de “xixi e caquinha”, em relação à boneca. O professor pode, assim, indagar os estudantes sobre o quão reais são o “xixi e a caquinha” que a boneca faz, mediando, desta forma, o entendimento de uma das funções do uso das aspas.

As Linguagens como Prática de Liberdade

O tema mais recorrente na embalagem (Figura 3) é a alimentação, o que vai ao encontro do tema da boneca Baby Alive Hora de Comer. A alimentação aparece sob o percurso figurativo: “comidinha”, “hora de comer”, “come e bebe”, “que delícia!”. Além da alimentação, outra necessidade fisiológica presente é a excreção, revelada pelo percurso figurativo: “bebe e faz xixi, come e faz caquinha”. Observa-se que são temas que representam boa parte da vida de um bebê.

Os percursos temáticos e figurativos discutidos anteriormente remetem a outro percurso temático. O percurso do cuidar, mas um cuidar específico, apresentado em todo o lado direito da embalagem, passando pelas imagens e chegando ao texto verbal. Trata-se do cuidar materno. A maternidade aparece, como já dito, nos percursos temáticos e figurativos da alimentação e das necessidades fisiológicas. Estes, somados às imagens da menina segurando a boneca delicadamente, alimentando-a e trocando suas fraldas revelam, como principal proposta da brincadeira, a maternidade.

Para trabalhar os percursos temáticos e figurativos, o professor pode facilitar a identificação dos temas separando as palavras por grupos como fizemos anteriormente. O professor pode também questioná-los sobre a forma de brincar: como se brinca com uma boneca? Sempre foi assim? É possível brincar de outras formas?

Para encerrar, podemos sistematizar a análise com base no quadro abaixo:

As Linguagens como Prática de Liberdade

Tabela 1 – Sistematização da análise da embalagem Babe Alive “Hora de Comer”

Manifestação		Significado
Linguagem não verbal	Posição das informações: Esquerda x direita Topo x base	Dado x novo Ideal x real
	Cores: Predomínio de rosa azul, amarelo e branco	Cores do universo infantil. Estereótipo do rosa para meninas
	Balões de fala: balões e “círculos”	Falas do narrador e falas do interlocutor
Linguagem verbal	Uso de diminutivo	Efeito de informalidade Universo infantil
	Temas de alimentação e excreção	Características da boneca e do universo infantil
	Temas do cuidar	Modo de brincar sugerido

Fonte: tabela criada pelas autoras

Terceiro momento: Produção e apresentação de uma análise de embalagem

Este é o último momento da sequência didática, é nele que os estudantes serão os principais atores, pois acreditamos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). Os estudantes terão a oportunidade de mostrar o que aprenderam e quais dúvidas ainda persistem, sendo assim, a mediação e auxílio do professor se fazem indispensáveis neste momento.

O professor solicita previamente que os estudantes tragam embalagens ou fotos de embalagens de brinquedos de sua preferência. Os estudantes, que podem ser organizados em grupos, devem fazer uma apresentação baseada em todas as informações aprendidas nas aulas

As Linguagens como Prática de Liberdade

anteriores. O professor deve estimulá-los a dar sua opinião baseada na análise do texto verbal e do texto não verbal presentes na embalagem escolhida por eles.

Por fim, para que os estudantes se sintam confortáveis e confiantes para apresentar suas análises, um ambiente de solidariedade e respeito deve ser estimulado pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada mostra a composição multissemiótica de uma embalagem de bonecas, a qual engloba aspectos verbais e visuais. Apesar de pertencerem a linguagens diferentes, o plano verbal e o visual compõem um único texto, isto é, possuem uma unidade de sentido. Em nosso cotidiano, não estamos acostumados à leitura de textos visuais, deixando nosso olhar em busca predominantemente do conteúdo geral da imagem. Por meio de ensinamentos da Gramática do Design Visual, vimos alguns elementos simples, mas aos quais não costumamos muito nos deter, como as cores, a disposição e tamanho dos elementos da imagem, entre outras. De modo complementar, através de conceitos da Semiótica Francesa foi possível observar que a seleção de expressões e a escolha dos temas trabalhados não são arbitrárias, mas resultam de uma estratégia global de texto.

A metodologia da semiótica nos mostra uma interdependência entre texto e imagem, que se complementam. O passo a passo que fizemos para analisar a embalagem da boneca pode ser reproduzido em qualquer outro texto verbo-visual, como uma charge, uma tirinha, um cartaz, um meme etc. A proposta de estudo de um texto por etapas facilita o processo de compreensão das habilidades e desenvolvimento das competências necessárias.

Consideramos importante que o estudante perceba que a linguagem é composta de múltiplas semioses, as quais se articulam, se integram,

As Linguagens como Prática de Liberdade

formando o sentido. Assim, o trabalho com textos sincréticos na sala de aula contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como imagens e linguagem verbal são ferramentas poderosas de significação e de construção da realidade. Através da leitura de palavras, cores, imagens, gestos e etc., contemplamos as diferentes dimensões que compõem a produção de sentidos e contribuimos para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de serem autônomos e construir uma sociedade livre.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Ministério da educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEC, 2018.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GREIMAS, Algirdas. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix/ EDUSP, 1973.

HALLIDAY, Michael A. K. *Language as Social Semiotic*. London:

Edward Arnold, 1978.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

MATTE, Ana Cristina; LARA, Glaucia. *Um Panorama da Semiótica Greimasiana*. São Paulo: Alfa, 2009, p. 339-350.

SANTAELLA. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983

SANTOS, Juliana Barbosa dos. *Entrando na Brincadeira: Uma Análise Semiótica da Imagem de Criança em Embalagens de Bonecas*. Dissertação (Mestrado em Linguística) –

As Linguagens como Prática de Liberdade

Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 73, 2019.

ANEXO 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Objetivo geral: desenvolver habilidades de leitura em textos multissemióticos por meio do gênero embalagem de bonecas.

Objetivos específicos:

- Familiarizar-se com o gênero embalagem de bonecas.
- Desenvolver a habilidade de leitura em textos sícréticos/multimodais.
- Atentar para os ‘implícitos’ nas embalagens.
- Produzir e apresentar uma análise de uma embalagem ressaltando as características aprendidas durante as aulas.

CONTEÚDOS

- Gênero embalagem de bonecas
- Linguagem formal e informal
- Texto verbal e não verbal

HABILIDADES DA BNCC

- (EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
- (EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).

As Linguagens como Prática de Liberdade

- (EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

- (EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Embalagens (ou fotos) de embalagens de bonecas
- Notebook
- Projetor
- Celular (para pesquisa)
- Papel (caso os materiais sejam impressos)

As Linguagens como Prática de Liberdade

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E O ATO RESPONSÁVEL DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E MIKHAIL BAKHTIN NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DO SÉCULO XXI

*Marilurdes Cruz Borges
Universidade de Franca*

*Juliana Spirlandeli Batista
Universidade de Franca*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em comemoração ao centenário de nascimento de Paulo Freire, vários estudiosos e educadores revisitaram sua obra, reconhecida no Brasil e em diversos outros países. O educador recebeu, em 1986, o prêmio de Educação para a Paz da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – e foi indicado, em 1995, ao Prêmio Nobel da Paz.

Paulo Freire foi um filósofo da educação e, em seus estudos, propunha uma educação não meramente formativa, mas sim transformadora – capaz de transformar o sujeito e a sociedade. O filósofo visava a uma sociedade ativa e participante, em que os cidadãos fossem capazes de reconhecer seus deveres e direitos, além de contribuírem para a consolidação de uma vida digna não apenas para si, mas para todos.

O filósofo propôs, para isso, uma metodologia de ensino voltada à maneira de educar. Esta precisa, necessariamente, estar conectada ao cotidiano e às experiências do aprendente, seja ele criança ou adulto.

De acordo com Maya (2021), a filosofia de Paulo Freire baseia-se no diálogo entre sujeitos, de modo que o sujeito que ocupa o papel de

As Linguagens como Prática de Liberdade

professor dialogue com o sujeito que ocupa o papel de aluno. Nesse processo dialógico, o intuito do professor deve ser o de conduzir o aluno a ser um aprendiz, ou seja, um aprendiz ativo, capaz de produzir sua aprendizagem.

Paulo Freire (1968) considera que, ao fazer dos alunos sujeitos pacientes, receptores da informação, o professor tende a controlar e direcionar a ação e o pensamento do aprendiz, inibindo, desse modo, seu ato responsável, seu poder criativo e transformador. Não existe, para Freire, a possibilidade de uma educação neutra, pois a sociedade se configura por valores sociais, históricos, políticos e culturais, e o homem participa desses valores, resignificando-os no tempo e no espaço de acordo com suas necessidades.

Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem, não dedicou seus estudos diretamente à educação, mas deixou-nos vasta obra sobre a relação dialógica que envolve os sujeitos e seus atos. Em *Para uma filosofia do ato responsável*, o autor coloca o sujeito humano como centro das atividades, pois ele está culturalmente inserido em um mundo cujo processo do vir a ser é contínuo. O sujeito é ou torna-se um ser pelas relações dialógicas que estabelece com o outro (SOBRAL, 2019). Assim, do mesmo modo que o outro constitui o sujeito, este também constituirá o outro.

Tendo em vista que a sociedade contemporânea se configura pelo desenvolvimento tecnológico, pela globalização e pelas ferramentas digitais, não ter competência e habilidades para inserir-se nessa realidade é não ter acesso a todos os direitos e deveres comuns aos cidadãos. Por isso, é preciso compreender o que e para que os sujeitos do século XXI precisam aprender.

O objetivo deste capítulo é apresentar um estudo sobre a pedagogia da autonomia de Paulo Freire para refletir sobre o ato responsável da educação bilíngue no Brasil. Para desenvolver esta pesquisa qualitativa, apresentaremos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica nos conceitos de pedagogia da autonomia (FREIRE, 2016) e ato responsável (BAKHTIN,

As Linguagens como Prática de Liberdade

2010). Na sequência, a pesquisa se volta às metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável quatro e dez, propostos pela Agenda 2030, da ONU, a fim de contextualizar as prioridades formativas do cidadão do século XXI. A análise reflexiva recai sobre o conceito de língua franca e bilinguismo na contemporaneidade e como as propostas educacionais de Paulo Freire e as reflexões de Mikhail Bakhtin contribuem para uma educação de qualidade e crescimento sustentável com a formação de sujeitos bilíngues.

Há de se destacar que a globalização impactou diretamente a vida de todos os cidadãos, não só pela expansão capitalista, mas, principalmente, pela difusão cultural. Compreendendo essa realidade, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs um plano de ação global para o desenvolvimento do planeta de forma sustentável e a garantia de sobrevivência e qualidade de vida a todos os povos. A agenda 2030 traz dezessete Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Dentre eles, interessa-nos, neste estudo, o ODS 4, que visa assegurar uma educação equitativa e de qualidade que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes, e o ODS 10, que visa alcançar e sustentar o crescimento da renda dos 40% da população mais pobre a uma taxa maior que a média nacional (ONU, 2015).

Para a concussão dos ODS 4 e 10, é preciso assegurar aprendizagem de qualidade para todos, a fim de garantir que não haja uma educação de segunda linha para aqueles cidadãos que vêm de meios mais vulneráveis, ou que estão menos motivados, ou que têm outros desafios para aprender. Portanto, encontrar o equilíbrio entre excelência e equidade se faz mister nessa trajetória.

No que se refere ao acesso à outras línguas, como por exemplo o inglês, isso significa permitir que a criança ou o adolescente sejam expostos pelo menos a outro idioma desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou até mesmo na Educação Infantil. Não é possível aprender uma língua tão diferente da nossa, como o inglês, simplesmente

As Linguagens como Prática de Liberdade

oferecendo o contato com ela de forma abstrata e gramatical nos Anos Finais do Fundamental ou no Ensino Médio.

Diante disso, é importante lembrar que o inglês, em particular, é uma língua franca, utilizada nas práticas comunicativas entre diferentes povos. Então, é muito importante que se ofereça à criança o aprendizado de uma segunda língua – em especial a língua inglesa – na Educação Básica de escolas públicas e privadas. Assim, proporciona-se um ensino equitativo a todos.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E O ATO RESPONSÁVEL

Os estudos de Paulo Freire são úteis à educação conservadora e à educação progressista, pois propõem uma reflexão sobre a relação entre os sujeitos envolvidos nas práticas educativas, chamados por ele de formador e aprendente. Freire (2016) enfatiza que o processo formativo do sujeito deve ser permanente, e este precisa ter consciência de que ele assume, ao mesmo tempo, o papel de formador e de aprendente, visto que, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2016, p. 25). Desse modo, a relação formativa consiste na partilha, ou seja, na cooperação entre sujeitos para uma aprendizagem efetiva e eficaz.

Não há, na visão freiriana, um sujeito-objeto, pois todos são agentes do processo educativo/formativo. Tal qual Bakhtin, Paulo Freire também considera o sujeito um ser histórico e inacabado, pois, ao mesmo tempo que ele é determinado por um tempo e espaço, é dotado de valores culturais que ultrapassam esse cronotopo, e isso só é possível pela alteridade, a relação entre o eu e o outro. Nesse sentido, não há a prática do ensinar sem a prática do aprender. Ambos os sujeitos são modificados pelos atos, pela participação ativa no processo de aprendizagem. Assim, a prática de ensinar e aprender está diretamente relacionada às experiências político-ideológicas de uma sociedade cujos objetivos

As Linguagens como Prática de Liberdade

acerca do conhecimento, da estética e da ética estão condicionados às práticas pedagógicas voltadas à educação do cidadão.

Os conceitos de estética e ética, em Paulo Freire e Bakhtin, referem-se à cultura e à responsividade, respectivamente. A estética é a cultura enquanto unidade concreta arquitetônica cujo centro é ocupado por um sujeito dotado de valores em relação discursiva e dialógica com outros sujeitos. Para Bakhtin (2010, p.67), “a razão estética é um momento da razão prática”, porque o mundo estético – mundo da cultura e mundo humano – existe no momento do evento.

O evento está condicionado ao ato/atividade que será ético “somente quando é governado inteiramente por uma norma moral apropriada, que tenha determinado conteúdo de caráter geral” (BAKHTIN, 2010, p. 72). Para o filósofo, o ato ético deve

encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida. (BAKHTIN 2010, p. 44)

Houve um tempo, nas sociedades primitivas, principalmente, que educar estava associado à observação para a repetição, em que as crianças aprendiam a reproduzir os atos de seus pais para a subsistência do núcleo social. Este limitava-se a um grupo pequeno de pessoas convivendo em um espaço limitado e determinado, mas quando esse núcleo se ampliou, novas aprendizagens se fizeram necessárias. Em uma sociedade nômade, por exemplo, a prática educativa de repetição não resiste, pois os sujeitos precisam aprender a se adaptar em

As Linguagens como Prática de Liberdade

novos espaços geográficos que apresentam novos contextos para sua sobrevivência. Além disso, esses sujeitos precisam de novos saberes para conviverem também com outros sujeitos que vão encontrando pelo caminho.

Em um mundo globalizado e tecnológico, as transformações sociais acontecem de forma muito rápida, o que gera uma “força criadora de aprender” (FREIRE, 2016, p.27), levando o sujeito a reavaliar suas formas de ensinar e aprender. É importante considerar que para se chegar ao mundo globalizado e tecnológico, houve a rebeldia e a curiosidade de aprender novas práticas que impulsionaram novos atos. Por isso, Paulo Freire (2016, p. 18) considera que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Ao se considerar o ensino bilíngue no século XXI, assume-se um papel ético e responsivo à educação crítica, pois mostra a visão que o formador e o aprendente têm acerca do mundo que os cerca, dos saberes necessários à sua participação ativa no contexto social. Aprender uma nova língua, nos dias atuais, requer uma reflexão sobre o seu uso nos atos comunicativos, por isso não pode ser uma prática repetitiva, sobre a qual Freire (2016, p. 29) aponta que

o intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro.

Essa mesma reflexão sobre a aprendizagem vazia de significado, desvinculada das práticas sociais, pode ser observada nos dizeres de Bakhtin sobre a cognição do sujeito quando o filósofo da linguagem diz que:

As Linguagens como Prática de Liberdade

somente aquilo que da cognição pertence a categorias científico-abstratas é, por princípio, teoricamente alheio ao sentido conhecido abstratamente. O ato real de cognição – não do interior de seu produto teórico-abstrato (isto é, desde o interior de um juízo universalmente válido) mas como ato responsável – incorpora cada significado extra temporal no existir-evento singular. (BAKHTIN, 2010, p. 55)

Desse modo, o conhecimento teórico-abstrato, desconectado da participação ativa do sujeito, não se consolida na formação do sujeito, porque se refere a um conhecimento temporal, específico para um determinado produto, inerente ao interesse do aprendiz. É necessário, segundo Bakhtin (2010, p. 58), “reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real à razão prática”.

O desenvolvimento tecnológico e as ferramentas digitais promoveram diferentes situações de comunicação em que a língua não é recurso básico e prioritário. A comunicação entre sujeitos se expandiu em diferentes perspectivas linguísticas e verbo-visuais, o que requer maior domínio da linguagem. Logo, não é possível restringir a aprendizagem ao núcleo social – familiar ou escolar – e nem apenas formar um cidadão para o mercado de trabalho local, pois o sujeito do século XXI não é um cidadão restrito à sua cidade, estado ou país. Na realidade, é um cidadão do mundo e com ele deve dialogar. Torna-se necessário, portanto, participar ativamente dele, ou seja, ao mesmo tempo que é transformado, contribuir para sua transformação. Segundo Paulo Freire (2016, p. 30) “[...] uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Para intervir e conhecer o mundo, é preciso sentir-se inserido nele. Só é possível estar inserido no mundo globalizado se for competente nos atos comunicativos. Assim, formador e aprendiz devem compreender e aceitar “a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição

As Linguagens como Prática de Liberdade

em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos” (BAKHTIN, 2010, p. 60).

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E CRESCIMENTO SUSTENTÁVEL: OBJETIVOS EDUCACIONAIS PARA O SUJEITO DO SÉCULO XXI

A educação sempre foi uma das principais preocupações do homem. Mesmo antes de existirem escolas e processos pedagógicos, a educação já estava em cena, pois sem ela as sociedades não sobreviveriam. Como já vimos, não há educação unilateral e sem interesse. Educar é um ato político e social necessário para que a humanidade viva e progrida.

Em meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, a educação, em âmbito mundial, passou a ser uma preocupação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O objetivo dessa organização mundial é garantir a paz entre as nações por meio da cooperação intelectual dos Estados Membros. Desde sua fundação, tem como prioridade defender uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento humano e social para todos os povos. Para isso, auxilia os países membros, por meio de ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, a atingir as metas acordadas.

Cada país membro possui realidade e necessidades específicas que precisam ser observadas, mas a ONU entende que os povos e as nações precisam se ajudar para um desenvolvimento múltiplo e colaborativo, já que, em um mundo globalizado, se o crescimento não for conjunto, há impacto negativo para todos.

As metas para o desenvolvimento sustentável e para uma educação de qualidade partem do princípio de que se fazem necessários conhecimento, estética e ética, isto é, desenvolvimento cognitivo, apreensão do mundo da cultura e ato responsável. Por isso, atentam-se

As Linguagens como Prática de Liberdade

às diferentes problemáticas como: aumento da dívida interna e externa; estagnação e decadência econômica; aumento da população de forma desordenada; guerras; violências e degradação ambiental. Esses e outros problemas resultam de valores ideológicos carentes de ressignificações. Nesse sentido, “o diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para aplicar os fatos” (FREIRE, 2016, p.79).

Em 2015, a organização definiu um plano global para atingir um mundo melhor para todos os povos e nações até 2030. A Agenda 2030, assinada por 193 países membros, estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. “O compromisso assumido pelos países com a agenda envolve a adoção de medidas ousadas, abrangentes e essenciais para promover o Estado de Direito, os direitos humanos e a responsividade das instituições políticas” (ONU, 2015).

Ao definir o Objetivo 4 – “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” –, a ONU age responsivamente a uma das tarefas consideradas por Paulo Freire como fundamentais do educador: ser “sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (FREIRE, 2016, p. 80).

Dentre as metas do ODS-4, há na meta 4.1 que “o ensino deve conduzir a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”. Para isso, é preciso que os sujeitos da aprendizagem – professor e aluno / formador e aprendiz – dialoguem e encontrem juntos “a curiosidade de forma correta” (FREIRE, 2016, p. 83), aquela que oferece o direito de aprender o que lhe importa, o que o fará ser um cidadão do mundo.

A meta 4.3 visa “assegurar a igualdade de acesso para homens e mulheres à educação técnica e profissional”, e a meta 4.4 propõe

As Linguagens como Prática de Liberdade

“aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”. Ambas as metas só podem ser alcançadas por sujeitos competentes, ou seja, sujeitos dotados de saberes linguísticos, o que inclui, no mundo globalizado e digital, a competência para comunicar-se em diferentes situações e linguagens. Cabe aqui destacar que, no mundo atual, a capacidade de se comunicar em uma segunda língua, que não a língua materna, torna-se primordial para uma atuação significativa em sociedade. Com o desenvolvimento das redes de comunicação e fortalecimento dos processos de globalização da economia, intensificando o fluxo e a circulação de bens, serviços e pessoas ao redor do mundo, a relação entre os povos está cada vez mais próxima e vivida de forma cada vez mais intensa. Assim, o intenso contato entre os povos resulta em uma necessidade crescente de um segundo domínio linguístico.

A importância da aprendizagem de uma segunda língua representa não apenas a possibilidade de obter fluência em outro idioma, mas favorece, em ampla escala, a aquisição de competências interculturais, alterando percepções sobre formas de vida e as maneiras de se relacionar e/ ou estabelecer vínculos com pessoas de nacionalidades distintas e visões de mundo diversas.

A meta 4.7 trata também da “garantia a conhecimentos e habilidades necessários para impulsionar o desenvolvimento sustentável que promova uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural”, ou seja, ser um cidadão do mundo. Para garantir um mundo sustentável e a sobrevivência humana, é necessário que os sujeitos aprendam a reconhecer-se como integrados ao todo. Nesta meta, há propostas de cooperação internacional para a formação de alunos e professores por meio de bolsas de estudos, mas para que esses sujeitos sejam contemplados, precisam fazer uma prova de proficiência, o que requer a formação bilíngue ou multilíngue.

As Linguagens como Prática de Liberdade

O ODS-10 tem como meta central “reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”, para isso, estabelece como metas:

10.1 - alcançar e sustentar o crescimento da renda dos 40% da população mais pobre a uma taxa maior que a média nacional; 10.2 - empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra; 10.3 - garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito; 10.4 - adotar políticas, especialmente fiscal, salarial e de proteção social, e alcançar progressivamente uma maior igualdade; 10.5 - melhorar a regulamentação e monitoramento dos mercados e instituições financeiras globais e fortalecer a implementação de tais regulamentações; 10.6 - assegurar uma representação e voz mais forte dos países em desenvolvimento em tomadas de decisão nas instituições econômicas e financeiras internacionais globais, a fim de produzir instituições mais eficazes, críveis, responsáveis e legítimas; 10.7 - facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas, inclusive por meio da implementação de políticas de migração planejadas e bem geridas.

Para alcançar as metas traçadas no ODS-10, é preciso empoderar o sujeito de todas as camadas sociais, propiciar-lhe competências linguísticas que possibilitem seu desenvolvimento cognitivo, sua apreensão da cultura universal e de sua atuação responsável na construção e reconstrução do mundo que habita.

Do ponto de vista cognitivo, aprender uma segunda língua fortalece a capacidade cognitiva do indivíduo ao longo da vida. Os métodos de ensino e aprendizagem de uma segunda língua demonstram, ao longo

As Linguagens como Prática de Liberdade

dos anos, que aqueles que falam mais de uma língua podem apresentar habilidades cognitivas acima da média. Além do mais, as habilidades de Listening/Speaking (audição/fala), requeridas no processo de aquisição, contribuem, sobremaneira, para o aprendizado da língua materna, principalmente no caso de crianças e jovens em idade escolar. Junto das contribuições culturais e cognitivas para o desenvolvimento do indivíduo, o bilinguismo ou multilinguismo pode ser considerado um fenômeno que abrange várias esferas da vida em sociedade: cultura, política, economia e ciência. Desse modo, a competência linguística para dominar uma ou mais línguas estrangeiras não constitui um objetivo estanque, mas representa a possibilidade de desenvolvimento de um vasto repertório linguístico e cultural que proporciona o reconhecimento da diferença e a valorização da diversidade. Tais fatores, aliados à proximidade crescente com outros povos ou culturas, favorecidos pelas redes de comunicação e formação, proporcionam a aquisição de uma competência comunicativa em várias línguas. Desta forma, o falante constrói a autonomia necessária para estabelecer a relação entre as línguas de acordo com as situações em que são requeridas, garantindo, assim, a efetiva educação de qualidade e o empoderamento necessário para redução das desigualdades dentro e fora do país.

LÍNGUA FRANCA E BILINGUISMO

O termo Língua Franca é geralmente entendido como qualquer meio de comunicação entre pessoas de diferentes línguas maternas, isto é, a língua habitualmente usada por essas pessoas a fim de facilitar a comunicação entre elas.

É na Idade Média que se encontram os primeiros relatos do conceito de língua franca, visto que os Árabes do Mediterrâneo chamavam os Europeus de Francos (Franks), em referência à tribo germânica que ocupou o território hoje conhecido por França. No séc. XII, os comerciantes Francos revitalizaram, após as Cruzadas, o comércio no

As Linguagens como Prática de Liberdade

mar Mediterrâneo e começaram um processo de convergência de línguas – Francês Sulista e Italiano, na maior parte, com elementos do Espanhol, Grego e Árabe – com o propósito de possibilitar melhor comunicação entre os falantes que ali realizavam seus trabalhos, e essa nova língua ficou conhecida como Língua Franca (Frankish Language) – “Franca” por ser o correspondente lexical em Italiano de “Frankish” –, sendo utilizada até o séc. XIX como a língua do comércio naquela região.

Foi apenas em 1953 que a UNESCO (1953, p. 46) trouxe o conceito de língua franca ao qual nos referimos: “a language which is used habitually by people whose mother tongues are different in order to facilitate communication between them”. A medida tomada pela UNESCO é ato responsivo ao momento histórico em que a globalização impacta, cada vez mais, no mercado de trabalho e a necessidade do uso de uma língua franca fica mais evidente.

Com a ampliação dos mercados de importação e exportação e das empresas multinacionais, instaurou-se um novo espaço de comunicação onde sujeitos que possuem diferentes línguas-mãe precisam se interagir e tomar decisões em conjunto, o que requer competência e habilidade, ou seja, ser eficiente e eficaz por meio de um repertório linguístico competente ao ato comunicativo. Nesse sentido, deverão ser sujeitos capazes de realizar uma vídeo chamada e/ou falar por telefone com pares que exercem a mesma profissão, mas que vivem em outros países e são dotados de diferentes culturas e valores ideológicos.

Por isso, as empresas e o mercado de trabalho, de maneira crescente, vêm exigindo profissionais que tenham domínio de outras línguas. No Brasil, requerem, especialmente, o conhecimento das línguas inglesa e espanhola e, muitas vezes, em entrevistas de seleção, esse domínio deve ser comprovado. Tal prática evidencia que o mercado de trabalho busca, cada vez mais, sujeitos bilíngues.

As Linguagens como Prática de Liberdade

O ensino bilíngue é, portanto, uma necessidade formativa ao cidadão do século XXI e representa um ato responsivo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual prevê, no artigo 1º, § 2º., que “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Desse modo, se educar é formar um cidadão competente, dotado de habilidades para viver e conviver em sociedade, é preciso introduzir a prática de ensino-aprendizagem bilíngue à educação básica pública.

O aprendizado de uma nova língua difere do aprendizado da língua-mãe, ou língua nativa, a qual se dá de forma natural e espontânea e está associada diretamente à necessidade de o indivíduo socializar, expressar vontades e suprir suas necessidades e desejos. A aquisição de um segundo idioma é um processo complexo e influenciado por inúmeras variáveis: aspectos linguísticos, emocionais, ambientais, motores, cognitivos, sociais e psicológicos. Além das variáveis elencadas, interferem no processo de aprendizagem fatores como idade, exposição à língua e o uso dela, necessidade, motivação, aptidão e interesse. Logo, ser bilíngue requer autonomia e ética do aprendente.

Diante disso, será que apenas o aprendizado de uma segunda língua torna a pessoa bilíngue? Inúmeras pessoas investem no aprendizado de um idioma, dedicam-se, estudam e ainda apresentam dificuldades para se comunicar de maneira eficaz. Isso se deve ao fato de que se tornar bilíngue é um processo complexo que engloba diversos fatores. De forma geral, há consenso entre os linguistas e pesquisadores no assunto de que o indivíduo bilíngue é capaz de se comunicar com clareza em duas línguas. A pessoa é considerada bilíngue quando ela se sente confortável e segura para usar as duas línguas em diferentes contextos e ambientes, incluindo o uso dos dois idiomas em contextos acadêmicos, profissionais e sociais, tanto em ocasiões formais como informais.

A grande maioria dos indivíduos bilíngues é mais fluente em um dos idiomas, o chamado de idioma dominante. No entanto, a exceção

As Linguagens como Prática de Liberdade

acontece quando o indivíduo, ainda criança, é exposto aos dois idiomas com a mesma intensidade e frequência desde antes dos dois anos de idade. Nesse caso, a criança bilíngue adquire duas línguas mães e é igualmente linguisticamente competente em ambas. Assim, há casos em que a criança possui dois idiomas dominantes. Vale ressaltar ainda que há diversos tipos de bilinguismo que variam significativamente na sua definição, no processo e nos resultados.

É importante ressaltar que se tornar bilíngue vai além de ter conhecimento de uma segunda língua gramaticalmente, e tampouco significa traduzir palavras, frases e expressões de um idioma para o outro. O bilinguismo engloba a capacidade de pensar em duas línguas e de usá-las, de forma competente, em ocasiões variadas, bem como construir a habilidade de trocar de uma língua para outra enquanto se comunica (code switching) e ter confiança para usar palavras, termos e expressões de forma adequada. O bilinguismo é, portanto, adquirir competência linguística, isto é, a habilidade de falar, ler, escrever e compreender duas línguas com eficiência.

Hakuta, K. (2009) ressalta que o bilinguismo, ou multilinguismo se refere à coexistência de mais de um sistema de línguas que um indivíduo domina, ou seja, tem competência para utilizá-los de maneira eficaz no ato comunicativo. Assim sendo, contrasta com o monolingüismo, em que o domínio se refere a apenas um idioma. A maneira por meio da qual as duas línguas interagem nos níveis cognitivos e comportamentais tem sido de grande interesse para os neurolinguistas, neurologistas e educadores, visto que estudos desenvolvidos pela neurociência cognitiva trazem luz às questões fundamentais ao conceito de bilinguismo.

O bilinguismo é produto de extenso contato com a língua, ou seja, comunicação entre pessoas que falam diferentes idiomas. Existem várias razões pelas quais os falantes de diversas línguas têm a necessidade de se comunicarem entre si: alguns o fazem pela sua própria escolha, ao passo que outros o fazem por força das circunstâncias. Entre os fatores mais

As Linguagens como Prática de Liberdade

frequentemente citados que contribuem para que esse contato entre os falantes de diferentes línguas ocorra estão a educação, a tecnologia moderna, a economia, a religião, a cultura, atos militares ou políticos e desastres da natureza, dentre outros. Um indivíduo não precisa mudar para um país diferente para estar em contato com pessoas falantes de um idioma diverso, visto que há infinitas possibilidades de entrar em contato com uma língua diferente daquela que é a sua língua materna – na mesma comunidade, na mesma vizinhança ou até mesmo dentro da sua própria família.

Como condição individual, o bilinguismo abriga a distribuição de amplas condições e circunstâncias sociais que causam o contato com as diferentes línguas, e há diferentes maneiras pelas quais essas variabilidades podem se manifestar. O bilinguismo pode ser o resultado da criança receber o letramento em uma comunidade bilíngue, como por exemplo, viver numa comunidade de imigrantes. No entanto, tal maneira é diversa daquela em que o bilinguismo resulta da educação recebida em um país que é oficialmente bilíngue, como o Canadá, onde suas duas línguas-mães oficiais são apenas separadas por regiões geográficas. O bilinguismo acompanhado da alfabetização nas duas línguas se difere daquele em que o letramento escolar ocorre apenas em um dos idiomas, aquele de maior prestígio.

Apesar do interesse cognitivo da Neurociência no bilinguismo parecer ser o entendimento das bases neurais de distribuição dos dois sistemas linguísticos em bilíngues, a realidade dos estudos mostra que os indivíduos possuem e adquirem, invariavelmente, exemplos do espaço social no qual convivem, adquirindo e se apropriando de uma cultura ampla, sem que haja prejuízo daquela já assimilada e aprendida. Desse modo, é necessário que se comece a enxergar e a entender o bilinguismo a partir de suas bases sociais. Contudo, embora o contato com a língua seja condição necessária para o bilinguismo em nível social, tal situação não proporciona ao falante se tornar bilíngue em nível individual. Isso carece da coparticipação entre sujeitos. De acordo com

As Linguagens como Prática de Liberdade

Wei, L. (2006), bons exemplos derivam da Bélgica, Canadá, Finlândia, Índia, Luxemburgo, Paraguai e Singapura, dentre outros países, que são bi ou multilíngues, mas que o grau e/ou extensão do bilinguismo entre os residentes varia de maneira significativa. Há um vasto número de indivíduos bilíngues ou multilíngues em Luxemburgo, Paraguai e Singapura, entretanto, esse número cai, consideravelmente, em outros países oficialmente bi ou multilíngues.

Mackey (2000) esclarece que, na verdade, há um número bastante inferior de indivíduos bilíngues nos países ditos bilíngues do que naqueles chamados de monolíngues, tendo em vista que as principais inquietações dos estados bi ou multilíngues são a manutenção de duas ou mais línguas na mesma nação, em detrimento da promoção do bilinguismo entre os seus cidadãos. Conseqüentemente, é importante distinguir o bilinguismo como fenômeno social daquele como fenômeno individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas sobre a educação bilíngue ser responsiva à educação de qualidade e contribuir para a redução das desigualdades dentro e fora do país desperta críticas na sociedade e entre educadores. Alguns não consideram a formação bilíngue necessária porque a educação brasileira carece de muitos outros recursos e investimentos, já que estudos comprovam que é grande o número de crianças que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem ter a competência de ler e escrever na língua materna.

São grandes os desafios, no Brasil, para cumprirem-se as metas acordadas na Agenda 2030, e o processo educativo é determinante para isso. O sujeito desenvolve várias aprendizagens ao longo de sua formação escolar, mas, infelizmente, a escola acaba sendo um inibidor de saberes se não for democrática e libertadora. O mundo da cultura (estético) e o mundo da vida (ético) se realizam no evento, o que requer

As Linguagens como Prática de Liberdade

liberdade. Segundo Paulo Freire (2016, p. 91), “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações”, ou seja, sendo agente ativo de sua formação.

Eis as questões que suscitam no ambiente escolar da educação básica: o que a escola ensina? O que a escola deve ensinar? As políticas públicas educacionais visam à formação integral do sujeito, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, “para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017). Como promover uma sociedade justa, democrática e inclusiva, se o acesso à aprendizagem não é igualitário a todos os estudantes?

A proposta da pedagogia da autonomia freiriana diz que não cabe à escola a prática de ensinar, mas sim de gerar situações de aprendizagem, em que professor/formador e aluno/aprendente estabeleçam relações dialógicas entre o conteúdo, o mundo da cultura e o mundo da vida. A educação é, para Paulo Freire (2016, p. 96) “uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

O ensino de língua inglesa se integra à Base Nacional Curricular a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse documento normativo traz que “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2017, p. 247). Para alcançar as habilidades e as competências previstas nesse conteúdo curricular, é necessário que professores e alunos compreendam o significado de língua franca, sejam motivados a sua aprendizagem para participarem de forma ativa e responsiva do século XXI.

É direito de todos os estudantes da educação básica, pública e privada, ter acesso a uma educação de qualidade que forme cidadãos críticos,

As Linguagens como Prática de Liberdade

éticos e empoderados a contribuir com a redução das desigualdades no país e no mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: WEI, Li. *The bilingualism reader*. London: Routledge, 2000.

MAYA, Isabela. *Paulo Freire: o que diz a filosofia do educador brasileiro?*. 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/paulo-freire/> Acesso em: 25 jul. 2022.

HAKUTA, K. *Encyclopedia of Neuroscience*, 2009. Disponível em: <https://www.science-direct.com/referencework/9780080450469/encyclopedia-of-neuroscience> Acesso em: 10 ago. 2022.

ONU. *Agenda 2030 – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em: 08 ago. 2022.

SOBRAL, Adail. *A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019.

UNESCO. *The use of vernacular languages in education. Monographs on fundamental education –VIII*. Paris: UNESCO, 1953.

WEI, L. *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)*, 2006.

As Linguagens como Prática de Liberdade

DIALOGISMO E DOCÊNCIA: LETRAMENTOS DOCENTES REVERBERADOS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Taylane Santos do Nascimento
Universidade Estadual de Feira de Santana

Lucas Nascimento
Universidade Estadual de Feira de Santana

INTRODUÇÃO

Este trabalho atribui centralidade aos letramentos docentes reverberados em Sequências Didáticas construídas por professoras-alfabetizadoras de uma escola pública situada na cidade de Valença-BA. Com isso, partimos do uso da linguagem na esfera discursiva da escola, ao caracterizá-la como uma prática social pela qual transitam interações, experiências e saberes, sobretudo por possibilitarem notar a correlação de forças, identidades e ideologias na construção de (re)significações da e sobre a prática.

Para tanto, nossas reflexões objetivam lançar olhares sobre o gênero discursivo “Sequência Didática” (SD), a fim de problematizar tais (re)significações mobilizadas pelo uso da palavra, pela via das aproximações entre a perspectiva freireana e a perspectiva bakhtiniana do diálogo e da dialogicidade. Nesse sentido, este estudo orienta-se pela ordem metodológica proposta por Volochínov (2006) e ampliada por Rohling (2014), ao enfatizarem o ato enunciativo concreto como ponto de partida para a compreensão de seus atos linguageiros, considerando, especialmente, as condições sociais pelas quais tais atos se realizam e os papéis desempenhados pelos sujeitos na situação enunciativa.

Assim, inicialmente incutimos na docência as concepções de diálogo e dialogismo, com o objetivo de refletir, pelo entrecruzamento

As Linguagens como Prática de Liberdade

das confluências propositivas de Bakhtin (1997) e Freire (2007), sobre a sua relação indissociável com a linguagem, sobretudo na esfera discursiva em que suas práticas estão relacionadas à realização de práticas docentes e reverberam letramentos. É importante salientar que tomamos os letramentos como os usos sociais da linguagem e, de modo mais específico, nas práticas discursivas da docência, como é o caso das sequências didáticas as quais enfatizamos.

Por conseguinte, e à luz da perspectiva (ou teoria) dialógica do discurso, buscaremos evidenciar as reverberações de letramentos docentes nesse gênero da docência, com o intuito de compreender os significados e ressignificações do agir discursivo que caracteriza aprendizagens da docência mobilizadas nas itinerâncias das professoras colaboradoras do estudo, seja pela experiência, pelos eventos formativos ou pelos seus saberes.

A NATUREZA DIALÓGICA DA DOCÊNCIA

Trazer a docência como ponto de partida de nossas reflexões viabiliza a compreensão de suas múltiplas características, sobretudo pelas diferentes maneiras pelas quais se realizam ações de linguagem. Em razão disso, destacamos, neste estudo, o desenvolvimento da docência no contexto escolar, ao considerar o lócus “escola” como um espaço de interação.

Visto isso, atribuímos à escola como constituinte de uma “esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279), cuja utilização da língua é inerente à dinâmica de seu funcionamento em suas diferentes finalidades. Nela, atores sociais realizam trocas simbólicas por meio de práticas sociais, dos quais os saberes docentes não estão dissociados. Na esteira da interação, Souza e Modl (2016, p. 128) afirmam ser a docência uma “ação humana, trabalho subjetivo e singular” que se co-constitui em ações de linguagem. É na docência, como reforçam as autoras, que

As Linguagens como Prática de Liberdade

se (re)definem papéis sociais por meio de relações bivocais pelas quais se configuram os planos discursivos.

A essa bivocalidade, referimo-nos ao que Amorim (2001) define por diálogo. Essa noção se amplia para além da presença de dois sujeitos fisicamente posicionados, mas diz respeito à presentificação de vozes - sejam elas duas ou mais - em enunciados que podem, inclusive, ser realizados pelo mesmo locutor. Ainda nessa acepção, Bakhtin (1997, p. 294) diz que:

[...] o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Desse modo, a indissociabilidade entre docência e linguagem coloca a primeira como sendo mediada pela segunda. Assim, produzem-se discursos, (re)formula-se saberes, passando a significar os eventos linguageiros que ocorrem nesses espaços. Com isso, notamos a docência como uma arena de produção de discursos, cuja realização só é possível por meio do diálogo entre sujeitos de linguagem. Na relação bivocal do eu-outro no universo da docência, as tipificações de planos discursivos preveem a realização de ações de linguagem que instituem papéis tradicionalmente estabelecidos, a exemplo da condição de professor (como aquele que ensina) e o aluno (como aquele que aprende).

No entanto, ainda que essas configurações se organizem historicamente dessa maneira, não deixamos de considerar o fato de que ambos os sujeitos põem em interação suas identidades, culturas, crenças e saberes, de modo a provocar situações sociais às quais esses papéis se invertem, modificam-se e se reconstituem. Nesse sentido, a natureza dialógica da docência é enfatizada por Freire (2007, p. 22), sobretudo ao afirmar que ensinar - atribuído à figura do professor -

As Linguagens como Prática de Liberdade

“não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Freire (2007) ainda problematiza o fato de a docência se constituir em ações dos sujeitos, o que nos possibilita compreender que há diferença de papéis, sem que necessariamente uma ou outra parte — professor ou aluno — sejam sujeitos acomodados ou objetos um do outro. Dessa maneira, a linguagem é, pois, constituída e constitutiva da interação na relação bivocal entre professor e aluno. Pontuamos, por essa via de raciocínio, a docência como uma agência de sujeitos de linguagem que, ao interagirem em suas produções discursivas, (re)constroem conhecimentos, saberes e significados a diferentes práticas sociais.

Além disso, é importante enfatizar, também, que esses sujeitos de linguagem que ocupam papéis sociais na docência trazem consigo as marcas de suas agências em outros espaços sociais e, quando do encontro mediatizado pela esfera discursiva da escola, fazem ressonar, em seus usos da linguagem, os outros que o constituem. Isso, por sua vez, faz-nos propor um deslocamento da condição do diálogo na docência — constituído na presentificação física e real de sujeitos sociais da linguagem —, ao dialogismo, especialmente pelo fato de que estes “[...] se constituem na relação com o outro, num processo dialógico em que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem” (SOUZA, 2016, p. 28), em que se trançam discursos por meio de outros discursos.

Para tanto, na seção a seguir, daremos maior ênfase à ação docente na esfera escolar, na medida em que serão abordados os aspectos relacionados aos saberes, bem como aos gêneros discursivos caracterizadores da docência e(m) seus delineamentos nas práticas educativas.

As Linguagens como Prática de Liberdade

A AÇÃO DOCENTE NA ESFERA ESCOLAR: SABERES, GÊNEROS DISCURSIVOS E PRÁTICAS

Para compreender a docência como uma ação, é importante mencionar que, para a sua realização, são mobilizados saberes de natureza diversa e, além disso, essa efetiva-se pelo uso de diferentes linguagens. Nesse sentido, Gadotti (2007, p. 55) enfatiza a docência como uma ação política e, portanto, uma “atividade baseada em perguntas. Por isso não é uma atividade rotineira. Cada dia é uma surpresa. Cada dia o ser humano é diferente”. Complementa ainda que “na docência ser e saber são indissociáveis” (GADOTTI, 2007, p. 56). Assim, o sujeito que realiza a ação docente (o professor) age na e pela linguagem com o seu outro.

No sujeito dialógico está, por assim dizer, um encontro entre Bakhtin e Freire (DI CAMARGO; FERREIRA, 2020). Se para Bakhtin (2010) o sujeito ético é situado sócio historicamente, responsivo, responsável por seus atos e marcado pelo inacabamento, o qual atualiza no aqui e no agora os conteúdos-sentidos (NASCIMENTO, 2021), em Freire (2007) o sujeito caracteriza-se como social, histórico, inconcluso e carente do outro para se constituir, sendo, por assim dizer, o ambiente escolar o lugar de reflexão e de ação transformadora.

Nessa esteira, Freire (2007) reforça o caráter dialógico da docência ao reconhecer sua condição (inter)comunicativa, uma vez que é tarefa do educador o exercício da prática do inteligir, para produzir sentidos ao que é comunicado. No entanto, é importante mencionar que o exercício da docência requer saberes de múltiplas características e, portanto, passa a constituir um campo da atividade humana.

É importante mencionar que, embora a docência seja normalmente associada à formação de sujeitos em espaços escolares, essa não se restringe a estes espaços, permitindo, portanto, um deslocamento de seu sentido para uma perspectiva plural. Nessa condição cotidiana de

As Linguagens como Prática de Liberdade

uso da linguagem na esfera de atuação do professor, os saberes que esse sujeito acumula e ressignifica ao longo de suas itinerâncias no mundo da vida e no mundo da cultura constituem sua singularidade no mundo. Logo, linguagem e docência exercem uma constituição mútua na construção das realidades. Assim,

No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequência a necessária comunicabilidade do interligado, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo (FREIRE, 2007, p. 52).

É nesse sentido que Freire (2007) enfatiza o caráter político da docência, já que nela forja-se o mundo pela linguagem e, especialmente na esfera escolar, passa a constituir os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279), ou seja, os gêneros discursivos¹, marcados na e pela relação entre a linguagem e o desenvolvimento do trabalho docente.

Logo, a aula, o plano, o roteiro, o parecer descritivo, os instrumentos avaliativos passam a fazer parte da invenção cotidiana da docência e são, por assim dizer, práticas languageiras, caracterizadas por sua composição, por seu conteúdo temático e pelo estilo. Este último, vale ressaltar, configura o caráter individual/autoral de uso da palavra, marcado pelas formas particulares de enunciar. Nesse sentido, tomamos por enunciação o que Volochinov (2006, p. 41) chama de “diferentes

¹ Não utilizaremos, teoricamente, a noção de gênero textual, bem próprio à linguística textual, mas gênero do discurso ou gênero discursivo por compreender serem Bakhtin (1997) e seu Círculo os propositores da noção e por ser mais abrangente e apropriada analiticamente ao intento deste trabalho.

As Linguagens como Prática de Liberdade

modos de discurso”. A esses modos, considera-se a sua natureza social em que seus usos enunciativos apresentam o que esse mesmo autor denomina de “individualização estilística” (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115).

Nessa linha de raciocínio, as práticas de linguagem que demarcam a caracterização da escola enquanto uma esfera discursiva e constituem, assim, gêneros discursivos da docência, são desenvolvidas não somente na efetivação dos papéis de professor e aluno na interação em sala de aula, mas também nos espaços de formação do professor. Segundo Souza e Biavati (2016, p. 46), a formação docente é estruturada a partir de eixos que se complementam. Neles - formação inicial e continuada -, são consideradas “as marcas e a trajetória de constituição da professoralidade e profissionalidade docente como definidoras para a apropriação de conhecimentos sobre a docência”.

As autoras pontuam dois aspectos sobremaneira relevantes. O primeiro corresponde à relação indissociável entre a formação e o exercício da docência, no que diz respeito à constituição da identidade, pertença e assunção da docência como uma prática social. Já o segundo refere-se, sob essa perspectiva, aos conhecimentos necessários ao exercício da docência, cuja ênfase dada pelas autoras confere destaque aos organismos responsáveis pela formação de professores, às políticas públicas no campo da Educação e aos objetivos e conhecimentos formativos necessários à realização da prática profissional do professor.

Os programas de formação existentes no país (e que se desdobram pelos Estados e municípios brasileiros) assumem diferentes perspectivas/direcionamentos. Na medida em que seus objetivos são construídos, os eventos formativos passam a caracterizar variados projetos de sociedade. E, já que neste trabalho se assume a co-constituição e a relação indissociável entre docência e linguagem, os movimentos de formação enunciam e materializam práticas que (re)/denunciam projetos ideológicos de sociedade. Nesse sentido, Freire (2007, p. 126) enfatiza:

As Linguagens como Prática de Liberdade

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. [...] A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. [...] A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal [...]. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela.

A crítica feita por Freire (2007) aos entremeios da ideologia incutida em movimentos de formação possibilita refletir sobre o papel que as instituições exercem ideologicamente na construção de modelos educacionais. Nos programas de formação, são constituídas outras práticas de linguagem da docência como vias alternativas para viabilizar projetos de dizer sobre a educação escolar. Nesses programas, o professor assume a dupla ocupação de ser docente e discente, na qual realiza movimentos dialógicos entre suas identidades social e profissional, seus saberes e práticas, sua prefiguração da docência e as prescrições e/ou construções propostas pelas instituições formadoras.

Ora, se linguagem e docência se co-constituem, parte-se da ideia de que essa indissociabilidade permite o entrecruzamento de ideologias, tomadas por Volochínov (2006) como réplicas da estrutura social. Assim, esse mesmo autor reforça o caráter encadeado entre a ideologia e a língua: se a ideologia muda, a língua também muda. Por essa via, no contexto da formação docente, as práticas de linguagem são diversas na constituição de seus letramentos. Assume-se o caráter plural da acepção “letramento” ao compreender que este termo refere-se às diferentes práticas de linguagem nos cenários da vida cotidiana, com base em Street

As Linguagens como Prática de Liberdade

(2014) e nos Novos Estudos do Letramento², que reuniu teóricos a fim de perspectivar tais práticas para além do seu modelo autônomo³. Para esse estudo, priorizou-se o cenário da formação de professores como uma ampliação da esfera escolar, em que outros gêneros discursivos circulam e possibilitam movimentos de construção de saberes e reflexão sobre a prática.

A seguir, são apresentadas as reflexões sobre o contexto da formação de professores-alfabetizadores na Bahia, em que as SD se constituem como um gênero da docência, situadas em um programa que tem por objetivo alfabetizar crianças de 6 a 8 anos de idade na perspectiva do letramento. Pela via dialógica da docência, são enfatizadas as reverberações dos letramentos docentes reveladas pela construção das SD.

LETRAMENTOS DOCENTES: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NOS CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-ALFABETIZADORES NA BAHIA

Ao problematizar o desenvolvimento de ações formativas para professores, Freire (2007, p. 137) argumenta sobre a necessidade de constituir saberes necessários à incorporação do entorno social dos

2 Em Vianna et al (2006), há uma sistematização histórica do conceito de “Letramento” e enfatizam os Letramentos Múltiplos, ao referirem-se à explosão conceitual deste no contexto da expansão das pesquisas que deram visibilidade às diferentes práticas linguageiras para além daquelas desenvolvidas no espaço da escola, associadas ao campo aplicado dos estudos da linguagem.

3 Nessa expansão do conceito de letramento(s), Street (2014) faz uma distinção entre diferentes formas de abordagem e sugere a distinção entre dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. Ao modelo autônomo, refere-se como sendo aquele que privilegia processos cognitivos, centrados em competências/habilidades, no qual seria possível adquirir, medir e quantificar o letramento de um indivíduo. Em contrapartida, propõe o modelo ideológico que pauta e vozeia as diferentes práticas letradas da sociedade, também conhecido como a perspectiva do letramento como prática social.

As Linguagens como Prática de Liberdade

educandos na prática docente. A partir desse pressuposto, ressalta o caráter da condição de discente que o professor assume nos contextos de formação. Na perspectiva desse mesmo autor, a prática formadora tem caráter eminentemente ético e político, especialmente por problematizar a realidade e vislumbrar a possibilidade de transformá-la pela via dos processos educativos.

As práticas de linguagem desenvolvidas no contexto da formação fazem, de alguma forma, revelar lutas, ideologias, concepções e projetos de Educação, de homem e de sociedade. Assim, as reflexões advindas dos movimentos formativos pelas interações promovidas nesses espaços-tempos geram percepções a respeito de si no mundo e da possibilidade de intervir em uma dada realidade. Nesse sentido, as reflexões mobilizadas neste estudo conferem centralidade ao Programa Pacto pela Educação, instituído pelo Estado da Bahia por meio do decreto 12.792/2011, como possibilidade de, em parceria com os municípios, elencar ações com vistas a assegurar a melhoria da qualidade da Educação.

Além disso, dentre seus objetivos, o Pacto visava estabelecer um regime de colaboração com os municípios por meio do Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM), a fim de apoiar os municípios na implementação de políticas educacionais e programas. Um dos compromissos desse Pacto centrava-se na erradicação do Analfabetismo⁴ e, assim, construiu-se uma rede de formação para o alcance de professores-alfabetizadores municipais.

Inspirado nas experiências exitosas do modelo cearense de programa de alfabetização, o Pacto se realizava por meio de uma proposta de formação continuada para professores no exercício da docência. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico do Pacto se dava a partir de três importantes elementos: a formação, as orientações dadas a

4 Para conhecer o delineamento do programa Pacto pela Educação em desenvolvimento nos municípios baianos, seus objetivos e propostas, é convidativa a leitura dos textos de Miranda (2016) e Nascimento (2020).

As Linguagens como Prática de Liberdade

partir das Propostas Didáticas de Língua Portuguesa e Matemática e o material didático a ser usado pelo professor juntamente com o estudante do ciclo de alfabetização - correspondente ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, cujas crianças têm de 6 a 8 anos.

As formações se caracterizavam por meio de um movimento de estudo coletivo das propostas, atrelados à realização de vivências que tinham o objetivo de possibilitar ao professor experimentar as atividades. Por conseguinte, os professores recebiam as propostas didáticas em seus respectivos municípios e essas vivências eram construídas ao longo das formações, em diálogo com os formadores, multiplicadores da ação nos municípios.

A dialogicidade presente nesse movimento de formação em rede faz ressoar o princípio da inteligibilidade que, segundo Freire (2007), constitui a intercomunicação propiciada pela docência, em que os sujeitos, por meio da palavra, buscam uma compreensão mútua de saberes inerentes aos seus papéis sociais na esfera escolar. A essa palavra, apreendida nesse estudo como uma “arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios” (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 15), registram-se elementos das relações sociais que possibilitam a compreensão das relações sociais.

Como diretriz para o trabalho do professor-alfabetizador, um dos gêneros da docência⁵ explorado no contexto da formação é a Sequência Didática, fundamentada nos estudos genebrinos, dentre eles, Hofstetter e Schuneuwly (2009) e Tognato e Dolz (2016). Por essa via, Francescon, Cristóvão e Tognato (2018) definem a sequência didática como um dispositivo para o ensino de expressão oral e escrita, que sistematiza as atividades escolares e contribui para o desenvolvimento da produção oral e escrita dos estudantes, em situações de comunicação diversas.

5 No contexto desse estudo, chama-se, pois, de “gêneros da docência” os enunciados concretos que circulam na esfera da ação docente e que se materializam a partir de caracterizações contextuais, de onde emanam as necessidades convencionais e a criação de dispositivos de registro (ROCKWELL, 2012).

As Linguagens como Prática de Liberdade

Desse modo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) reforçam que o uso das sequências didáticas tem a finalidade de auxiliar o aluno a escrever/falar melhor em uma dada situação contextual de comunicação, assim como contribui para que o aluno domine melhor um gênero discursivo. Como via para a alfabetização na perspectiva do letramento, a estruturação de atividades pedagógicas de modo sequenciado (que é visto na proposta do Pacto-Bahia e apresentado ao longo das vivências na formação) são um caminho para construir SDs.

As SDs analisadas foram elaboradas por duas professoras-alfabetizadoras⁶ (e cursistas do Pacto) que atuam em uma escola pública do município de Valença. Para tanto, o recorte que constitui a análise neste artigo buscou apoio teórico-metodológico na Ordem Bakhtiniana de Investigação da língua e na proposta investigativa da Análise Dialógica do Discurso em Rohling (2014), a fim de revelar as reverberações de Letramentos Docentes nas práticas discursivas de professoras-alfabetizadoras, por meio da construção e utilização das SDs em suas atividades docentes.

Freire (2007, p. 53) alerta para o fato de que “ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado” e pondera a necessidade de reconhecimento da inconclusão dos sujeitos do ensino-aprendizagem como um saber fundante da prática educativa. Para tanto, Souza e Modl (2016) ressaltam o fato de os saberes docentes serem indissociáveis dos discursos referentes à escola. Assim, a linguagem que materializa as SDs são, em certa medida, intersubjetividades do advento discursivo apresentado quando das formações, como contraposição da ideia instrumental da docência.

Logo, a intersubjetividade mencionada reúne saberes e discursos que fazem a ação docente se constituir como um evento único e irrepetível,

6 Elas foram colaboradoras de uma pesquisa realizada entre os anos de 2018 a 2020 e que resultou em uma dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGCEL/UESB).

As Linguagens como Prática de Liberdade

ainda que as SDs, em sua materialidade, possam ser replicadas em outros contextos. Assim, as SDs analisadas foram construídas pelas professoras Joaquina e Dandara⁷, alfabetizadoras do 3º ano e atuantes nessa etapa desde o início da carreira (com 24 e 7 anos de experiência, respectivamente) e cursistas do Pacto, entre os anos de 2012 a 2017. Antes, é válido mencionar que Francescon, Cristóvão e Tognato (2018) reforçam a SD como um caminho para oportunizar ao estudante o desenvolvimento de capacidades de linguagem por meio de práticas sociais, cujas categorias de sua constituição são sistematizadas da seguinte forma:

a) à atividade de linguagem, em que se busca desenvolver capacidades para analisar a situação de comunicação, reconhecendo o gênero textual apropriado para a situação e produzir um texto a partir desse reconhecimento; b) ao conteúdo temático, com o propósito de pesquisar conhecimentos relevantes de acordo com a situação e organizá-los com base no gênero escolhido; c) aos tipos de discurso escolhidos para compor o texto e que, portanto, condicionam sua estrutura global; e d) ao domínio de mecanismos de textualização, os quais são responsáveis pela coerência temática e interativa do texto (FRANCESCON; CRISTÓVÃO; TOGNATO, 2018, p. 23).

Ainda sob essas lentes, Schneuwly e Dolz (2004) definem objetivos do uso de sequências didáticas, sendo que o primeiro deles, para esses autores, é o de dar condições instrumentais aos alunos para que descubram, de maneira coletiva e colaborativa, as situações sociais de comunicação a partir do uso efetivo de unidades linguísticas. No entanto, para o trabalho do professor, esses autores argumentam que o desenvolvimento de atividades a partir de gêneros textuais depende dos

7 O uso de codinomes busca assegurar o sigilo à identificação das alfabetizadoras, pactuado quando da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A escolha dos nomes corresponde a personagens da Coleção de Obras de Literatura Infantil do Pacto, intitulada de “Pacto de Leituras”.

As Linguagens como Prática de Liberdade

saberes que os professores têm acerca das dimensões ensináveis de um determinado gênero.

Nas SDs analisadas, são percebidos os indícios de letramentos docentes ao mencionarem os gêneros que pretendem desenvolver: a alfabetizadora Joaquina com sua pretensão de trabalho com bilhete e a alfabetizadora Dandara com histórias em quadrinho e também com bilhete. No contexto, a tematização da SD direcionou-se para uma ação escolar que privilegiava o trabalho com o “Dia do Amigo”.

A estrutura da SD de Joaquina se aproximou de tópicos semelhantes ao plano de aula, por ter considerado os seguintes elementos: tema, público-alvo, duração, objetivos categorizados por eixo/componente curricular, justificativa, metodologia, materiais e avaliação. Conforme registra em sua SD, essa alfabetizadora organizou a atividade para 1 (uma) semana e estabeleceu os seguintes objetivos:

Leitura: Conhecer o gênero textual bilhete. Interpretação: Reconhecer as características de um bilhete e sua função social. Produção de texto: Produzir bilhetes para o Dia do Amigo. Artes: Construir desenhos (JOANINHA, Sequência Didática, 2019).

A partir da escolha dos objetivos, a alfabetizadora prevê a apresentação de um novo saber aos estudantes, bem como a inserção destes nas práticas sociais pelas quais o bilhete se insere, com suas características enquanto um gênero discursivo e sua função social. Além disso, observamos a intencionalidade de orientá-los para a produção do gênero, em uma situação concreta pela qual circulariam os bilhetes, conforme evidencia na justificativa da SD: “Apresentar o gênero textual bilhete, explicando sua estrutura e função social, bem como utilizar esse recurso para expressar a amizade pelos colegas no Dia do Amigo” (JOANINHA, Sequência Didática, 2019).

As Linguagens como Prática de Liberdade

Já a SD elaborada por Dandara foi dividida em 4 (quatro) etapas. Além dos objetivos que buscavam tratar da amizade como tema central, havia 3 (três) deles direcionados a práticas de produção escrita, conforme expressou a alfabetizadora:

Objetivos: Conhecer e produzir uma história em quadrinhos; Expressar sentimentos por meio de músicas; Manifestar afetividade no contato com outras crianças; Produzir um texto em ordem alfabética; Conhecer e produzir um bilhete para o colega e participar do Correio do Amigo (DANDARA, Sequência Didática, 2019).

Também com estrutura semelhante ao plano de aula, a SD de Dandara elenca objetivos que dão destaque às práticas de leitura, escrita e oralidade. No que tange ao desenvolvimento metodológico, as alfabetizadoras preveem etapas de sua realização, pela distribuição dos dias.

Nesse sentido, notamos reverberações de seus letramentos quando a alfabetizadora Joaquina elenca as possibilidades intencionadas com o final da realização da SD, uma vez que revela o conhecimento estrutural, por parte da professora, dos itens que compõem esse gênero da docência. Ao abordar a “Metodologia”, Joaquina sugere etapas de realização.

Metodologia:

1ª etapa – 1º dia (15/07/19)

- Roda de conversa sobre amizade e explicação oral e escrita sobre o gênero textual bilhete. Apresentação da Caixa da Amizade.

2ª etapa – 2º dia (16/07/19)

- Escrita de bilhetes para os colegas: Utilização da Caixa da Amizade para colocar os bilhetes.

3ª etapa – 3º dia (17/07/19)

As Linguagens como Prática de Liberdade

- Escrita de bilhetes para os colegas: Utilização da Caixa da Amizade para colocar os bilhetes.
4ª etapa – 4º dia (18/07/19)

- Construção de desenhos para os colegas: Utilização da Caixa da Amizade para colocar os desenhos.

5ª etapa – 5º dia (19/07/19)

- Dinâmica: Casa, morador e terremoto. (Essa dinâmica destaca a união e atenção). [...].

- Roda de conversa sobre a importância da amizade, respeito, união e atenção.

- Entrega dos bilhetes e desenhos que foram confeccionados ao longo da semana e entrega do barquinho da amizade com mensagem de amizade e um doce (confeccionado pela professora) (JOANINHA, Sequência Didática, 2019).

Por outro lado, a SD de Dandara organiza o desenvolvimento do trabalho em quatro etapas. E é possível observar, nesse sentido, que traços dos letramentos docentes se manifestam na proposição de uma SD organizada em etapas, considerando, pois, a mobilidade, a retomada e a (re)construção de práticas textuais (orais e escritas) dos/com os alunos, com vistas à intervenção para consolidar os saberes esperados para a alfabetização da criança.

Estratégias:

• **1ª Atividade:** Roda de Conversa sobre a amizade (1º dia)

- Realização da dinâmica que se chama EU GOSTO DO MEU COLEGA PORQUE... (Cada criança vai falar um motivo porque gosta do colega. Exemplo: Eu gosto do meu colega porque: ... ele brinca comigo). [...]

As Linguagens como Prática de Liberdade

• 2ª atividade: (2º dia)

- Motivação para a escrita de um texto individual, em ordem alfabética, sobre o que é amizade. Será dado como exemplo: Ser amigo é: Ajudar o colega. Brincar muito com ele. Conversar;

• 3ª Atividade: (3º dia)

- Retomada do Tema “A de Amizade e Afetividade”, com a explicação sobre História em Quadrinhos: as características e a sua função.

- Leitura da HQ da Turma da Mônica: “Cascão e Cebolinha em: Amizade”. Após leitura e identificação das características e função da HQ, cada aluno vai produzir uma história em quadrinhos sobre ele e algum amigo, no papel que será entregue para ele desenhar e escrever (ANEXO do 3º dia). [...].

• 4ª Atividade: (4º dia)

- Organização do Correio do Amigo: será feito um sorteio com os nomes das crianças como um amigo secreto.

- Explicação oral sobre o uso do bilhete: o que é, quais as formas e o objetivo de uma pessoa escrever um bilhete. Será mostrado um tipo de bilhete (ANEXO do 4º dia).

- Em seguida, cada aluno vai receber um papel para que escreva um bilhete para o colega que sorteou (DANDARA, Sequência Didática, 2019).

Na SD da alfabetizadora Dandara, nota-se que há uma proposta de inserção dos alunos em cenários de comunicação reais, articulado com

As Linguagens como Prática de Liberdade

outras práticas sociais de linguagem: não somente a produção do bilhete, mas também da realização do sorteio de nomes e a referência à prática do amigo oculto que culminariam com a realização do correio do amigo.

É interessante pontuar a proposição de um movimento cíclico feito por Dandara entre as etapas de desenvolvimento da SD, de modo que destaca não somente os gêneros textuais a serem abordados e as vivências advindas de seus usos. Dessa forma, a alfabetizadora organiza as estratégias metodológicas de modo a elencar os itens da base de uma SD (conforme Schneuwly e Dolz (2014) apresentam), a exemplo da apresentação da situação com a produção inicial (produção oral na primeira atividade), bem como as etapas que contemplam o diálogo e as orientações para as produções escritas (é também destinado o momento para a construção dos textos).

Já no item “Avaliação”, observa-se outras reverberações de letramentos docentes, sobretudo quando a função de avaliar o que fora produzido pelo aluno ao longo das etapas da SD é trazida como um item constituinte desse gênero da docência. Desse modo, afirma Dandara que, na avaliação,

[...] Será observado se os alunos estão participando e realizando as atividades propostas. Será também acompanhado os registros de cada aluno, para identificar as facilidades e as dificuldades [...] em se relacionar com o colega, entender sobre a amizade, bem como sobre as produções realizadas (DANDARA, Sequência Didática, 2019).

É perceptível que a educadora-alfabetizadora deixa escapar a ideia de que, além de mediadora, é também agente de letramentos, em função de apresentar-se como mobilizadora e interventora na observação da escrita do aluno. Assim, ao enunciar a identificação de fragilidades e potencialidades nas/das produções realizadas, busca associar à dimensão dos saberes sociais, sobretudo quando menciona o

As Linguagens como Prática de Liberdade

entendimento sobre amizade na constituição das relações interpessoais. Na etapa da avaliação, Joaquina menciona em sua SD:

AVALIAÇÃO: Essa sequência didática terá início com atenção aos conhecimentos prévios dos alunos, com a observação contínua para melhor conhecimento das habilidades adquiridas e desenvolvimento de competências relativas à escrita desse gênero para a atividade proposta (JOANINHA, Sequência Didática, 2019).

Nesse sentido, nota-se que Joaquina revela seu conhecimento do gênero SD ao possibilitar a inserção dos estudantes em situações concretas de utilização do gênero discursivo “bilhete” como forma de experienciar por meio da interação entre esses alunos por meio do gênero trabalhado ao longo da semana. Além disso, é na avaliação que a alfabetizadora reverbera a sua condição de mediadora e agente de letramento, ao colocar a observação como forma de identificar as dificuldades dos alunos e revertê-las em aprendizagens.

Diante das sequências didáticas analisadas, percebemos as alfabetizadoras reconhecerem a SD como um dispositivo que sistematiza as intenções e procedimento da ação docente, de maneira que os elementos que a compõem se entrecruzam e são interdependentes. Ainda assim, demonstraram reconhecer a estrutura-base das SD e, em suas autorias, materializam o reconhecimento do gênero da docência em suas condições mais ou menos estáveis, que variam conforme cada uma delas constrói e (re)enuncia. Assim, os direcionamentos autorais propõem o desenvolvimento de eventos e práticas de letramento, fazendo uma espécie de cadeia espiralizada no ir das práticas sugeridas, nos movimentos de interação (seja com o aluno, com pares ou nos momentos de formação) e no devir - das transformações decorrentes da docência dialógica.

Tal reflexão nos faz lembrar que o fato de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se

As Linguagens como Prática de Liberdade

educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Com isso, as atividades propostas por meio do gênero da docência ora destacadas revelam também o domínio das dimensões dos letramentos, tanto no que concerne à criação de SD (prática social de linguagem na e para a docência), quanto na criação de estratégias para alfabetizar crianças na perspectiva do letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, buscou-se realizar aproximações entre as perspectivas Bakhtiniana e Freireana do diálogo e do dialogismo como possibilidade para atribuir centralidade aos letramentos docentes de alfabetizadoras reverberados em Sequências Didáticas no contexto de formação de professores no Pacto Pela Educação na Bahia.

Dessa maneira, o entendimento da indissociabilidade entre docência e discência possibilita perceber o processo educativo como uma atividade verbal, em que se entrecruzam saberes e linguagens. Dito isso, as ações languageiras desenvolvidas na realização da docência possibilitam visualizar as reverberações de letramentos docentes, sobretudo ao partir do princípio de que estes são múltiplos e passam a ser evidenciados quando do uso da linguagem em situações comunicativas que caracterizam a esfera discursiva da escola.

Com isso, os movimentos de formação docente que se realizam em diversos espaços-tempos (com)põem processos de significação de práticas escolares, com vistas ao desenvolvimento de ações pedagógicas em que a linguagem é central para a inteligibilidade e compreensão de elementos para muito além da decodificação. Pela palavra, arena em que as réplicas do diálogo social se realizam, presentificam-se as relações ideológicas e permitem deslocar a docência da condição dialógica (de que não há docência sem discência) para sublinhar a relação com o outro e a presença de tantos outros entremeados nos sujeitos pela sua

As Linguagens como Prática de Liberdade

inserção social em diferentes contextos que demarcam suas identidades múltiplas.

Assim, o dialogismo que constitui a ação do professor possibilita compreender que os discursos da esfera escolar representados em gêneros da docência se prefiguram socialmente nos eventos de formação e, ao mesmo tempo, contrapõem pelas formas particulares de registro autoral (como é o caso das sequências didáticas analisadas), com caracterizações mais ou menos estáveis. Logo, as ideias deste artigo destacam a docência como lugar de realização de discursos, atravessados pelos eventos formativos, pelas itinerâncias e (re)significações atribuídas pelos sujeitos e da interação com as políticas educacionais, estudantes e contextos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAHIA. *Decreto no 12.792, de 28 abril 2011*. Institui o Programa “Pacto pela Educação”. Salvador. Abril, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DI CAMARGO, I, Jr.; FERREIRA, L., L. Alunos como sujeitos responsivos em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. In: SOUZA, F. M.; OLIVEIRA, L. R.; HAWI, M. M. *Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vigotski*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

FRANCESCON, P. K.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; TOGNATO, M. I. R. As sequências de formação como instrumento para práticas formativas e os saberes docentes necessários ao professor de línguas. In: MORETTO, M.; WITTKE, C. I; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis)curso sobre a formação inicial e continuada*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2018.

As Linguagens como Prática de Liberdade

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R. ; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Savoirs en (trans)formation: Au coeur de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck Coll, Raisons Éducatives, 2009. p. 7-40.

MIRANDA, J. S. *A alfabetização de crianças na Bahia: o Programa Pacto pela Educação*. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

NASCIMENTO, T. S. *Professoralidades e letramentos docentes de alfabetizadoras do PactoBahia em discursos: entre significados e (re)significações*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2020.

NASCIMENTO, L. Da filosofia ao discurso: Mikhail Bakhtin. *Revista Interfaces*, v. 12, n. 1, 2021, p. 69-82.

ROHLING, Nívea. Conteúdos de ensino na disciplina de língua portuguesa: o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança. *Ling. (dis)curso*, Tubarão , v. 14, n. 1, p. 123-137, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 nov. 2021.

ROCKWELL, E. Gêneros do ensino: uma abordagem bakhtiniana. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (51.2), p. 487-513, jul./dez. 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, E. M. F. (Org.). *Letramento e Dialogia: enfoques para a formação de professores*. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2016.

SOUZA, E. M. F.; BIAVATI, N. D. F. Letramento do professor em formação continuada: indícios e gestos, saberes e práticas. In: SOUZA, E. M. F. (Org.). *Letramento e Dialogia: enfoques para a formação de professores*. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2016.

SOUZA, E. M. F. SOUZA; MODL, F. de C. A docência como objeto de discurso: contrapontos entre linguagem e educação. E. M. F. (Org.). *Letramento e Dialogia: enfoques para a formação de professores*. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2016.

As Linguagens como Prática de Liberdade

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TOGNATO, M. I. R.; DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de língua inglesa: possíveis reconfigurações. In: MORETTO, M. (Org.). *Prática de leitura e escrita em contextos escolares e não-escolares*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VIANNA, C. A. et al. Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

ADAIL SOBRAL

Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da instituição. Fez Estágio de Pós-Doutorado na Université de Paris (2017). Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/ PUC-SP (2006), Mestre em Letras pela FFLCH/USP (1999). Especializado em Linguística pela UNICAMP (1985). É autor de *Internet na Escola* (Loyola, 1999, 2001, 2002), *Dizer o “mesmo” a Outros – Ensaios sobre Tradução* (SBS, 2008), *Do dialogismo ao gênero – as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin* (Mercado de Letras, 2009) e *A Filosofia Primeira de Bakhtin – Roteiro de Leitura Comentado* (Mercado de Letras, 2019).

ALINE FERNANDES DE AZEVEDO BOCCHI

Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca, onde coordena o LabES – Laboratório Escutas do Social. Graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela UNESP, especialista em Psicanálise Contemporânea pela UNIFRAN, fez seu mestrado em Ciências da Comunicação pela USP - Universidade de São Paulo. Doutora em Linguística pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Pós-Doutorado pela mesma instituição com estágio na Université Paris 13, apoio Capes PNPd e bolsa Capes de Estágio no Exterior. Realizou pós-doutorado na FFCLRP/USP, onde desenvolveu uma pesquisa sobre a relação entre violência, discurso e testemunho com financiamento Fapesp. Participa das Formações Clínicas do Fórum do Campo Lacaniano de São Paulo.

As Linguagens como Prática de Liberdade

ARGUS ROMERO ABREU DE MORAIS

Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará (2005) e em Letras-Português pela Claretiano (2022), especialista em Ensino de História pela Faculdade Farias Brito (2008), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2010) e doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015), com estágio doutoral na Universidade Paris-Est Créteil (PDSE/Capes 2013-2014). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PNPD/Capes 2015-2016), com o tema o “Problema Mente Corpo na Análise do Discurso Francesa”, e no Programa de Mestrado em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei (PNPD-Capes 2016-2021), com o tema “O discurso político da extrema direita brasileira nas redes sociais”. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral sênior no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PDS/Faperj 2021-2022), com o tema “Análise quali-quantitativa de tweets políticos na mídia social brasileira na atualidade”, sob a supervisão do prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes.

FÁTIMA FREIRE DOWBOR

É formada em Pedagogia pela PUC de São Paulo. Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Coimbra, em Línguas Romanas pela Universidade de Varsóvia, e em Psicopedagogia pelo Instituto Jaques Rousseau. Já atuou como educadora em diversos países e atualmente presta assessoria pedagógica a diversas instituições, além de integrar o conselho do Instituto Paulo Freire.

FERNANDA TAÍS BRIGNOL GUIMARÃES

Possui Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Associação Ampla da Universidade de Caxias do Sul - UCS e do Centro

As Linguagens como Prática de Liberdade

Universitário Ritter dos Reis - UniRitter (2021). Mestrado em Letras / Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pelotas - UCPEL (2015). Graduação em Letras (2012) e Especialização em Leitura e Escrita (2013) pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. É Membro do Núcleo de Estudos Avançados de Linguagens” (NEAL/FURG/UFPel). Parecerista das Revistas Nonada - UniRitter (B1) e Cadernos de Pesquisa (B1) - Universidade Tuiuti do Paraná - Mestrado e Doutorado. Atua como Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Bagé/RS.

JULIANA BARBOSA DOS SANTOS

Doutoranda em Linguística na Universidade Federal da Paraíba, mestra em Linguística na Universidade Federal da Paraíba, especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade São Vicente, graduada em Letras – Inglês pela Universidade Federal da Paraíba.

JULIANA SPIRLANDELI BATISTA

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Fclar/Unesp/Araraquara (2013). Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (2008). Especialista em Língua Inglesa (1997) e graduada em Letras (1996), Direito (2002) e Pedagogia (2017) pela Universidade de Franca. É portadora do Certificate for Overseas Teachers of English (COTE), Cambridge University. Docente no instituto de idiomas Know How Language Systems. Coordenou os cursos de Letras, Tradutor e Intérprete e Pedagogia da Universidade de Franca e as Especializações em Língua Inglesa, Estudos Linguísticos e Literários e Psicopedagogia da mesma universidade. Foi docente nos cursos de Letras, Tradutor e Intérprete, Nutrição e Gastronomia na Universidade de Franca.

As Linguagens como Prática de Liberdade

LUCAS NASCIMENTO

Professor de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Coordenador do Colegiado de Letras Vernáculas/Língua Portuguesa da UEFS. Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/PPGlinC). Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/PPGEL) e graduado em Letras (UESB). Pós-Doutorando pela Universidade de São Paulo (USP) no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos. Membro do GT de Argumentação da Anpoll. Coordenador do Grupo de Estudos Dialógicos em Discurso e Argumentação (Dialógicos) e da Área de Linguística da UEFS. Pesquisador convidado no Grupo de Estudos do Discurso, Cultura e Sociedade (GEDISCult / UFBA - CNPq) e no Grupo de Estudos em Retórica e Argumentação (GERAR) da Universidade de São Paulo (USP). Atua no campo da Análise Dialógica do Discurso e da Argumentação, com estudos na área de estudos dialógicos, argumentação retórica e polêmica aplicados aos discursos afetivo, político e religioso. Atualmente, coordena o Projeto de Pesquisa “Eventos polêmicos no espaço público: análise dialógica da argumentação” (UEFS). Associado à Sociedade Brasileira de Retórica e à Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (ALED)..

LUIZ ANTONIO FERREIRA

Possui graduação em Letras Português Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Farias Brito (1973), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1989), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995), pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2015). Atualmente é professor titular do Departamento de Português da Pontifícia Universidade Católica de São

As Linguagens como Prática de Liberdade

Paulo, coordenador do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP e coordenador do Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos (ERA), que possui sede na PUC-SP. Tem experiência na área de Letras e Ensino, com ênfase em Língua Portuguesa e suas pesquisas enfocam os seguintes temas: retórica, argumentação, metodologia de ensino de línguas, língua portuguesa, Linguística e ensino-aprendizagem.

MARILURDES CRUZ BORGES

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Araraquara (2015), na área da Análise do Discurso. Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (2008). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade de Franca (2004). Especialista em Neuroaprendizagem, pelas Faculdades Metropolitanas (2019). Graduada em Letras com habilitação em Literatura, pela Universidade de Franca (2001) e graduada em Pedagogia, pela Universidade de Franca (2017). Atualmente é docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística e Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, ambos da Universidade de Franca. Editora chefe do periódico “Diálogos Pertinentes” - revista científica de Letras e Linguística. Membro Suplente no Conselho Municipal de Educação do município de Franca no período 2021/2023. Atuou como Coordenadora Institucional da Universidade de Franca no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID (CAPES) de outubro 2020 à março de 2022.

ORIANA DE NADAI FULANETI

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (2002), mestra em Linguística pela Universidade de São Paulo (2005) e doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (2010), com estágio doutoral na Université Paris 8. Fez pós-doutorado no Departamento de Ciências da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (2010-2012). Desenvolve

As Linguagens como Prática de Liberdade

pesquisas sobre as temáticas de enunciação, paixões e interações sociais. Atualmente é professora adjunta de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

RENATA CHRYSTINA BIANCHI DE BARROS

Formada em Fonoaudiologia e Pedagogia. Concluiu suas pesquisas em nível de mestrado e doutorado em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e estágio pós-doutoral pelo Laboratório de Estudos Urbanos, também na UNICAMP. Tem experiência em docência e desenvolvimento de pesquisa e extensão no ensino superior - graduação e pós-graduação stricto sensu. Atualmente, é coordenadora do Convênio Internacional com o Instituto de Ortofonia di Roma - IDO (Itália), e pesquisadora convidada do IDO-Brasil. Compõe o Comitê Científico da Fondazione M.I.T.E (Minori, Informazione, Tutela, Educazione), Tivoli (RM, It). Tem experiência em Fonoaudiologia Clínica e Educacional com foco em educação inclusiva. É autora do livro “A singularidade da clínica fonoaudiológica”, publicado pela RG Editores (2012), além de organizadora de demais títulos como “Sociedade e Medicalização” (Campinas: Pontes, 2015) e “Sociedade e Diversidade” (Campinas: Pontes, 2016). É autora de capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos.

SORAYA ROMANO PACÍFICO

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Educação São Luís (1986). Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho/UNESP (1996). Doutorado em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, (2002) e Pós-Doutorado pela Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho/UNESP (2013). Atualmente, é professora associada da Universidade de São Paulo. É líder do grupo de pesquisa GEDISME – Discurso e Memória: movimentos do Sujeito, filiado à Universidade de São Paulo e

As Linguagens como Prática de Liberdade

cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq. É membro do Grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso - ELAD/CNPq. Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas fundamentadas na Análise do Discurso pecheuxiana, investigando, principalmente, os seguintes temas: autoria, argumentação, leitura, escrita e letramento. Supervisiona estágios curriculares no curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

TAYLANE SANTOS DO NASCIMENTO

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS). Mestre em Letras: Educação, Cultura e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGCEL/UESB). Possui graduação em Pedagogia - Doc. e Gestão de Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia (2013) e graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Ciências Educacionais (2008). É especialista em Estudos Linguísticos e Literários também pela Faculdade de Ciências Educacionais (2011). Atualmente é Formadora Estadual da Coordenação de Formação Continuada da Superintendência de Políticas para a Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (COFC/SUPED/SEC) e Professora de Língua Portuguesa e Produção Textual da Escola SESI Anísio Teixeira.

FOCO

Linguística do
Texto e do Discurso

Volume 5