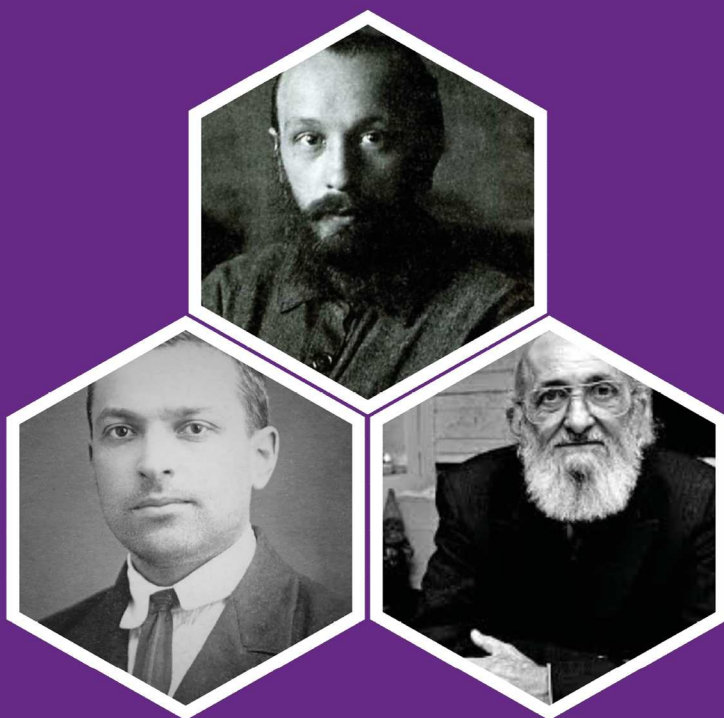


COLEÇÃO **O CÍRCULO DE BAKHTIN** EM DIÁLOGO

DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO COM **BAKHTIN, FREIRE E VIGOTSKI**

VOLUME 5



Márcia Helena de Melo Pereira
Mona Mahamad Hawi
Tatiana Cristina Vasconcelos
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Déborah Letícia Ferreira de Sousa

ORGANIZADORES



Mentes Abertas

DGP-CNPq-UEPB O Círculo de Bakhtin em diálogo

Este livro é uma produção vinculada ao Grupo de Pesquisa O Círculo de Bakhtin em diálogo. Liderado pelos Professores Doutores Fábio Marques de Souza e Ivo Di Camargo Junior, constituído em 2018 e cadastrado no DGP do CNPq/UEPB. O objetivo da coleção O Círculo de Bakhtin em diálogo é publicar trabalhos que, de forma heterogênea, permitam estudar, debater e expandir as ideias do círculo de Bakhtin em diálogo com outros pensadores: Morin, Freire, Vigotski, dentre outros, pensando questões contemporâneas na Linguística, na Educação, nas Artes, na Política e nas Relações Internacionais, dentre outros campos do saber.

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1559080456226740>

Conselho Editorial

Prof. Dr. Fábio Marques de Sousa (UEPB)
Prof. Dr. Ivo Di Camargo Júnior (SME - Ribeirão Preto)

Comitê Científico

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (USP, Brasil)
Profa. Dra. Crsitiane Navarrete Tolomei (UFMA, Brasil)
Profa. Dra. Maria Manuela Pinto (Universidade do Porto)
Prof. Dr. Maged Talaat Mohamed Ahmed Elgebaly (Aswan University, Egito)
Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier (UFCEG, Brasil)
Profa. Dra. María Isabel Pozzo (IRICE-Conicet-UNR, Argentina)
Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya (UNESP, Brasil)
Prof. Dr. Nefatalin Gonçalves Neto (UFRPE, Brasil)

DIALOGOS DA EDUCAÇÃO COM BAKHTIN, FREIRE E VIGOTSKI (Volume 5)

Márcia Helena de Melo Pereira
Mona Mohamad Hawi
Tatiana Cristina Vasconcelos
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Déborah Letícia Ferreira de Sousa
(Organizadores)



Mentes Abertas

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos dos autores.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Esta obra foi submetida para avaliação e revisada por pares

Márcia Helena de Melo Pereira, Mona Mohamad Hawi, Tatiana Cristina Vasconcelos, Rodiney Marcelo Braga dos Santos e Déborah Letícia Ferreira de Sousa (Organizadores)

Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vigotski (Volume 5).
São Paulo: Mentis Abertas, 2024. 138 p.

ISBN: 978-65-83023-10-0

DOI: 10.47180/ 978-65-83023-10-0

1. Pedagogia do dever. 2. Educação socioconstrutivista. 3. Práticas pedagógicas. 4. Representações sociais. I. Título.

CDD: 370

APRESENTAÇÃO

A obra “*Diálogos da Educação com Bakhtin, Freire e Vigotski - Volume 5*” surge filiada ao grupo de pesquisa “*O Círculo de Bakhtin em Diálogo*”, vinculado à Universidade Estadual da Paraíba e registrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq. Tal coletivo, em sintonia com Bakhtin (2011), concebe a vida como intrinsecamente dialógica, onde “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida (...). Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (p. 348).

Assim, esta obra se configura como um espaço onde diversas vozes sociais, por meio de 10 textos, se entrelaçam em diálogo, por meio da palavra, explorando e debatendo questões educacionais contemporâneas sob a luz dos pensamentos de Bakhtin, Freire e Vigotski. Similar aos volumes anteriores¹, este livro congrega reflexões de professores e pesquisadores brasileiros tanto do Ensino Superior quanto da Educação Básica. Essas reflexões orbitam em torno de conceitos fundamentais como sujeito, mediação, interação, diálogo e alteridade, ancorados epistemologicamente na concepção educacional de cunho social, cultural e histórico. No campo das ciências humanas, especialmente nos domínios da linguagem e da educação, tais ideias se cruzam e se

¹ Volume 1: https://www.livrariadabok2.com.br/di-logos-da-educacao-com-bakhtin-freire-e-vigotski-volume-1-Degustação: https://www.academia.edu/51008467/Degustação%C3%A7%C3%A3o_Di%C3%81LOGOS_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_COM_BAKHTIN_FREIRE_E_VIGOTSKI

Volume 2: <https://www.livrariadabok2.com.br/dialogos-da-educacao-com-bakhtin-freire-e-vigotski-vol-2>

Degustação: https://www.academia.edu/56375639/Degustação%C3%A7%C3%A3o_Di%C3%A1logos_da_educacao%C3%A7%C3%A3o_com_Bakhtin_Freire_e_Vigotski_volume_II_

Volume 3: <https://www.livrariadabok2.com.br/produto/dialogos-da-educacao-com-bakhtin-freire-e-vigotski-vol-3> Degustação: https://www.academia.edu/100151574/Degustação%C3%A7%C3%A3o_Di%C3%A1logos_da_educacao%C3%A7%C3%A3o_com_Bakhtin_Freire_e_Vigotski_Volume_3_

Volume 4:

https://www.academia.edu/118498310/e_Book_Di%C3%A1logos_da_educacao%C3%A7%C3%A3o_com_Bakhtin_Freire_e_Vigotski_Volume_4_

potencializam, oferecendo diretrizes para práticas educativas enriquecedoras.

Portanto, reconhecendo a importância e a pertinência dessas discussões para o contexto educacional contemporâneo, esta obra propõe um diálogo entre os fundamentos teóricos de Bakhtin, Freire e Vigotski. Ela visa revisar conceitos essenciais desses pensadores e apresentar novas perspectivas de análise. Os textos reunidos aqui variam desde aqueles que exploram especificamente as ideias de um único teórico até aqueles que estabelecem um diálogo entre os pensamentos desses três autores, considerando a ancoragem teórica histórico-social como uma lente para refletir a respeito dos processos pedagógicos.

Essa obra não só revisa e considera o legado de Bakhtin, Freire e Vigotski, como também lança um olhar sobre o futuro da educação ao propor soluções inovadoras para práticas pedagógicas que possam dialogar com as adversidades da atualidade. Pensar no diálogo entre esses três autores no momento em que a educação passa por dificuldades e mudanças fornece aos professores linhas de pensamento que contribuem para o desenvolvimento de pedagogias críticas e inclusivas. Por isso, os textos dessa obra possibilitam reconsiderar as perspectivas educacionais baseando-se na noção de educação como um processo dialógico, cultural e histórico.

Nesse viés, as discussões presentes nesta coletânea, à luz dos autores que dão título à obra, enriquecem o campo educacional com discussões atuais capazes de expressar, não apenas, a reverberação contínua das contribuições atemporais advindas dos teóricos, mas, sobretudo, suas pertinências científicas para o avanço contínuo de uma educação de qualidade, baseada na inclusão e desenvolvimento perceptível do contexto concreto em que cada sujeito está situado. Por essa razão, a esmerada interseção entre os pensadores destaca a excepcional grandiosidade da produção *Diálogos da Educação com Bakhtin, Freire e Vigotski*, comprovada pelo prestígio recebido no meio acadêmico e pela pertinência do seu quinto volume.

Assim, os 10 textos que compõem essa obra são fomentados por rigores metodológicos de pesquisas que expressam a seriedade do agir docente no desenvolvimento crítico e na inclusão de questões sociais que compõem, de fato, nossa atualidade. Logo, as contribuições expressas e materializadas nesse livro são ferramentas de aperfeiçoamentos para uma prática educativa baseada na ação docente de pesquisa e seriedade metodológica, que visa,

constantemente, aprimorar a compreensão do educador às realidades em que os educandos se encontram, como bem defende Freire (2020).

Caras(os) leitoras(es), ao desfrutarem das pertinentes discussões que espelham à atualidade educacional do nosso cronotopo, tenham a certeza que estão banhadas/os por vieses ideológicos de pesquisadoras/es comprometidas/os com a ininterrupta busca pelo aprimoramento humanizado para com os educandos.

Allan Alfredo Silveira dos Anjos

Déborah Letícia Ferreira de Sousa

Kamilla Maria de Melo Brito

Mestrandos no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino
(PPGLE/UFCG)

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SUMÁRIO

1. GÊNEROS DO DISCURSO NA CONTEMPORANEIDADE: ECOS DE BAKHTIN NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 11

Marina Martins Pinchemel-Amorim

Márcia Helena de Melo Pereira

2. A TEORIA DO BRANQUEAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ARENA DISCURSIVA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO “CARTEIRA RESERVISTA-MILITAR DE 1922” 21

Samuel Sérgio Freitas Facundo

Telma Sueli Farias Ferreira

3. O LEGADO E AS CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA O CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO 35

Marcos Antonio Rodrigues

Renata Cristina Alves Polizeli

4. CONTRIBUIÇÕES À LUZ DE VYGOTSKI SOBRE A LINGUAGEM E PENSAMENTO NA ABORAGEM BILÍNGUE DE PROFESSORES OUVINTES PARA ENSINO DE SURDOS ... 47

Gabriela Silva Araújo Lima

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar

Herbert Costa do Rêgo

Karla Karina Abrantes Rêgo

5. ESTRATÉGIAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI 55

Thayná Souto Batista

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Tatiana Cristina Vasconcelos

6. ESTRATÉGIAS PARA REFLEXÃO E QUESTIONAMENTO EM SALA DE AULA COM BASE NAS TEORIAS DE BAKHTIN 69

Joselito Santos

Tatiana Cristina Vasconcelos

Rosimere Bandeira Diniz

7. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: DIÁLOGOS COM VIGOTSKY E FREIRE 83

Irinaldo Caetano Marques

Paula Almeida de Castro

Tatiana Cristina Vasconcelos

8. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE VYGOTSKI PARA O PROFESSOR DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 95

Tais Monteiro de Paiva

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

9. DA FOR YOU PARA A REDAÇÃO DO ENEM: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DOS USUÁRIOS-ENSINANTES 107

Maria Arianne Santos Amaro da Silva

Dayane Meyriele Gomes de Lima

10. LEITURA DIALÓGICA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE BAKHTIN 121

Ronald William Vidal Araujo

Tatiana Cristina Vasconcelos

Terezinha Raquel Ribeiro Vieira

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E ORGANIZADORES(AS) 131

1. GÊNEROS DO DISCURSO NA CONTEMPORANEIDADE: ECOS DE BAKHTIN NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

*Marina Martins Pinchemel-Amorim
Márcia Helena de Melo Pereira*

O direito à educação é assegurado pela Constituição Cidadã de 1988 e reafirmado em documentos posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) — além dos documentos curriculares referenciais estaduais e municipais — os quais visam, em suma, garantir certa continuidade e uniformidade das aprendizagens proporcionadas no período da Educação Básica, tendo em vista, sobretudo, a(s) diversidade(s).

Uma vez que nos situamos na Linguística, desperta-nos interesse a concepção de linguagem (e seus desdobramentos) que conduz os documentos citados, especialmente, aqueles que se propõem a indicar um currículo para o ensino de Língua Portuguesa que, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é vista como integrante da área de Linguagens e suas Tecnologias. Assim, neste capítulo, convidamos o leitor a perscrutar a BNCC, no recorte do componente de Língua Portuguesa, investigando, particularmente, a noção de gênero do discurso, a qual perpassa pelas noções de linguagem e texto expressas nos documentos supracitados.

Para tanto, iniciamos nosso diálogo retomando as concepções bakhtinianas de linguagem, texto e gênero do discurso. Em seguida, analisamos a exposição dessas concepções na BNCC (Brasil, 2018), traçando um paralelo com os estudos de Bakhtin.

Linguagem e gêneros do discurso para Bakhtin

Desde os PCN (Brasil, 2000), o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros passou a ser incentivado, o que propiciou a discussão desse tema em salas de aula, cursos de formação de professores e obras de linguistas. Apesar de (ou justamente por) ser um assunto amplamente tratado, as concepções de gênero discursivo são plurais. Afirmar Marcuschi (2008) que há pelo menos oito perspectivas de gênero e, dentre elas, os pressupostos bakhtinianos sobre o tema subsidiam, de maneira geral, boa parte dos estudos. Nas

palavras do autor: “Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem” (Marcuschi, 2008, p. 152).

Embora Bakhtin não tenha situado seus estudos na área da Linguística, mas na Filosofia da Linguagem, a perspectiva de linguagem desse autor inspira postulados teóricos que discutimos nos estudos linguísticos. O Círculo de Bakhtin centra suas elucidações sobre a linguagem no *enunciado*, concebido como a unidade da comunicação, sempre proferido e analisado dentro de um campo da atividade humana. Como lemos em Bakhtin (2016, p. 11): “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Ou seja, a visão do enunciado como acontecimento sócio-histórico, o qual engloba tanto a oralidade como a escrita, implica considerá-lo único. Significa dizer que, a cada vez que um enunciado é realizado (lido, falado, escrito...), ocorre em uma nova situação, portanto, ele não é o mesmo.

Ainda assim, afirma o filósofo que todo enunciado possui relação com enunciados passados e futuros. A partir dessa ligação entre as unidades, o enunciado “[...] cria algo novo e singular [...]”. Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado [...]” (Bakhtin, 2011, p. 326). Às relações de sentido entre os enunciados, Bakhtin atribui o nome de dialogismo. Pelo viés do dialogismo, os sentidos se constituem na interação entre o *eu* e o *outro*, isto é, os sentidos não estão no texto, mas são fundidos na contraposição de vozes, que podem ocorrer, por exemplo, em uma leitura silenciosa ou mesmo em uma conversa entre duas pessoas. Escreveu o filósofo:

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando o dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre *textos* (*enunciados*) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite) (Bakhtin, 2011, p. 401, grifo nosso).

Na citação acima, na qual o autor russo esclarece que a realização dos textos acontece em contato com outros, destacamos a equivalência dos termos “texto” e “enunciado”, que também ocorre em outros momentos nas obras de Bakhtin. Dessa maneira, é evidenciado que, para o autor, texto (materialidade) é enunciado. No entanto, apesar de enfatizar o enunciado verbal, em suas palavras há pistas do reconhecimento de que o texto é mais do que palavras:

Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos (Bakhtin, 2011, p. 307).

Ao adotarmos uma noção de texto como “conjunto coerente de signos”, diferentes materialidades podem ser textos, como aquelas formadas apenas por sons não-verbais, gestos, imagens e, até mesmo, a convergência de diferentes signos, desde que possuam sentido (coerência). Volóchinov (2018), ao discorrer sobre os signos, aponta os gestos e as expressões faciais como tais e ressalta que no discurso verbal estão imbricados diferentes signos: “Todos esses discursos verbais estão correlacionados, é claro, com outros tipos de manifestação e interação por meio de signos: com a expressão facial, a gesticulação, os atos convencionais e assim por diante” (Volóchinov, 2018, p. 107). Assim, embora não tenha sido desenvolvido pelo Círculo, percebemos indicações de que os autores reconheciam os sentidos propiciados por significações não-verbais.

Diante disso, relacionamos essas concepções com os estudos contemporâneos que discorrem sobre princípio da multimodalidade da linguagem, tal qual Rojo e Barbosa (2015) explicam:

Texto *multimodal* ou *multissemiótico* é aquele que recorre a mais de uma *modalidade* da linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (*semiose*) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas — modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais — modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações — modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos, como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108).

Ou seja, ainda no começo do século XX, quando não se vivenciava a emergência das tecnologias digitais, que atualmente é alvo de discussão nos estudos da linguagem, o Círculo de Bakhtin já ecoava que o texto seria muito além de palavras. Atualmente, a multimodalidade é vista como um constituinte do texto, percebida desde a escolha do *layout* de um texto escrito, até a mescla de sons, imagens estáticas, imagens dinâmicas e oralidade, presentes em uma videoaula, por exemplo.

Retomando os enunciados, Bakhtin (2016, p. 12) afirma que estes circulam em determinados campos da atividade humana, os quais organizam “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, denominados pelo autor de gêneros do discurso. Os gêneros, portanto, ordenam a comunicação discursiva, de forma que sempre nos comunicamos por meio de um gênero, selecionado — muitas

vezes, sem refletir a respeito — a partir do propósito comunicativo. Tal qual a linguagem e os enunciados, os gêneros são dinâmicos, podendo surgir ou cair em desuso, de maneira que seria impossível listar todos os gêneros existentes. São alicerçados em três pilares. O primeiro, conteúdo temático, corresponde ao assunto da enunciação e diz respeito a fatores de ordens linguística, textual e discursiva. Por isso, esse aspecto está ligado ao objetivo da comunicação. Por exemplo, para instruir a respeito da montagem de um móvel, o interlocutor pode optar por um tutorial em vídeo ou um manual de instruções. Já para a exposição de um tema para uma turma de estudantes, é possível a realização de um seminário. Esses exemplos visam ilustrar que um gênero sempre corresponde a uma temática geral e, a partir disso, são realizadas as escolhas das formas linguísticas, textuais e discursivas para enunciar. A construção composicional, por sua vez, relaciona-se a um padrão de organização. Alguns gêneros possuem uma construção composicional facilmente reconhecível, como uma redação do Enem, que segue determinados critérios de introdução, desenvolvimento e proposta de intervenção. É possível pensar, também, em uma receita culinária que, seja de maneira escrita ou em formato audiovisual, apresenta uma estrutura que favorece seu reconhecimento como tal, pelas formas típicas. Já no caso de uma mensagem de *Whatsapp*, sua estrutura é muito variável, mas um conjunto de elementos de sua organização (mais uma vez, linguísticos, textuais e discursivos) demonstra certa regularidade, a qual possibilita sua identificação na sociedade. Todos os pilares do gênero se relacionam e dependem uns dos outros. Por fim, o estilo pode ser analisado tanto do ponto de vista individual quanto do próprio gênero. Explica Ribeiro (2010):

O estilo individual é resultante da singularidade do sujeito enunciador, das escolhas particularizadas do ser na dinâmica discursiva. O estilo do gênero é fruto da convergência dos usos linguísticos, textuais e discursivos reiterados em um dado contexto enunciativo. A tensão entre o animus do indivíduo e o caráter regulador do que está *a priori*, relativamente estabelecido, resultará na configuração do quadro enunciativo com o qual é possível operar na interação verbal (Ribeiro, 2010, p. 59).

Nem todo gênero oportuniza as marcações mais individuais do interlocutor, mas todo gênero possui um estilo próprio, que também se manifesta linguístico-textual-discursivamente.

Além disso, Bakhtin (2016) considera que os gêneros são diferenciados em primários e secundários. Alguns gêneros advindos da oralidade e menos complexos, conforme o autor, são primários, como bilhetes e diálogo informal, que são provenientes de situações espontâneas de comunicação. Os gêneros secundários correspondem a “[...] circunstâncias de uma comunicação cultural mais

desenvolvida” (Amorim, 2021, p. 25), a exemplo de um romance.

Diante dessa breve explanação sobre os postulados do Círculo de Bakhtin, vejamos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) incorpora os princípios sócio-histórico-interacionais no currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Gêneros na BNCC de Ensino Médio

A noção de *linguagem* poderia ser analisada em toda a seção de *Linguagens e suas Tecnologias* da Base (ou, até mesmo, em todo o documento). No entanto, tendo em vista o recorte proposto, ateremo-nos somente ao componente curricular de Língua Portuguesa, com foco na etapa do Ensino Médio. Ressaltamos, além disso, que, apesar de nosso enfoque em uma etapa, faz-se necessário contemplar as orientações da Base para ensino de Língua Portuguesa desde o Ensino Fundamental, pois é na parte inicial do documento que são apresentadas as noções rudimentares sobre texto e linguagem, posto que a BNCC propõe um ensino complementar entre as etapas.

A BNCC é como um desdobramento dos PCN, que reorganiza a educação básica e atualiza o currículo escolar, diante das necessidades hodiernas da sociedade e dos avanços alcançados nos estudos sobre ensino e ciências. Dessa forma, a BNCC retoma compreensões de linguagem e texto já expressas nos PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 2000). Assim, ao resgatarmos as noções de texto nos PCN até alcançarmos a BNCC, percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais concebem a linguagem como “[...] forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2000, p. 20). Este conceito é retomado pela própria Base, ao assumir que adota uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a qual também poderíamos atribuir o rótulo de “histórica”, uma vez que, no conceito apresentado, a linguagem se situa em um dado momento histórico.

Em adição, os PCN indicam o texto como “unidade básica da linguagem verbal, [...] compreendido como a fala e o discurso que se produz” (Brasil, 2000, p. 18). Dessarte, depreendemos que as concepções bakhtinianas estão impressas no ponto de vista sobre texto, logo no primeiro documento que define um currículo nacional, pois a definição apresentada coaduna com o conceito de enunciado (e texto) formulado pelo Círculo de Bakhtin, anteriormente apresentado.

A relação entre os PCN e Bakhtin fica ainda mais expressa diante das

citações diretas à obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volochínov, 2018)¹, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Dessa maneira, a visão de texto lavrada nos PCN demonstra um caráter sócio-histórico e interacionista, correspondente aos estudos do texto no dado momento da produção e publicação do documento.

20 anos depois, a Linguística Textual (ou o próprio texto) se desenvolveu, acompanhando a eclosão das tecnologias digitais, as quais atribuíram novas características aos textos e ressaltaram aspectos já existentes, mas pouco explorados, como a multimodalidade. Com as influências dos novos estudos, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta o *texto* como objeto central do ensino de Língua Portuguesa, constatando a necessidade de relacionar texto e contexto de produção. É justamente a partir de uma visão que tem o texto como centro da aprendizagem que eclode a indicação dos gêneros como objeto de ensino em Língua Portuguesa. Portanto, a concepção de texto adotada pelo documento norteia demais aspectos referentes ao componente curricular em destaque.

A respeito da continuidade de concepções já cristalizadas a partir de outros documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa e a discussão de novas perspectivas, afirma a Base:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. [...] Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasi, 2018, p. 67).

Ou seja, a Base reafirma o que já fora exposto nos PCN a respeito da visão de linguagem, texto e gêneros discursivos, mas atualiza as práticas relacionadas com a contemporaneidade, destacando a convergência de semioses ou modalidades. O documento ainda ressalta que os gêneros devem ser mobilizados para as práticas sociais, com o objetivo de munir o estudante de

¹ A autoria de *Marxismo e filosofia da linguagem* foi, nos últimos anos, atribuída a Volochínov, membro do Círculo de Bakhtin. No entanto, à época da publicação dos PCN (Brasil, 2000), Bakhtin aparecia, majoritariamente, como escritor nas edições dessa obra.

habilidades para o desenvolvimento em campos da atividade humana.

Tal qual no Ensino Fundamental, na etapa do Ensino Médio, o aprendizado de Língua Portuguesa deve ser contextualizado em cinco *campos de atuação social*: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública. Os campos da atividade humana citados em Bakhtin (2016) são os espaços (não físicos) que elaboram seus próprios gêneros e nos quais eles circulam. Diante disso, é possível traçar um paralelo entre os campos de atuação social sugeridos na Base e os campos da atividade humana tratados por Bakhtin.

Em todos os campos de atuação social, a prática de “leitura, escuta e produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica” é indicada, no Ensino Médio. Dentro dessa atividade, diversas habilidades podem ser exercidas e, assim, desenvolvidas, pelos estudantes. Para ilustrar, selecionamos duas habilidades. A primeira habilidade listada possui a seguinte redação:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações (Brasil, 2018, p. 506).

Mais uma vez, o caráter sócio-histórico do texto é ressaltado, apontando a importância de conseguir relacionar o texto, condições de produção, momento histórico e social, para produzir sentidos — o que assevera que os sentidos não estão contidos no texto, mas são constituídos no confronto de vozes (Bakhtin, 2011).

Outra habilidade que desperta atenção para os objetivos desta investigação está logo após a EM13LP01 e trata das relações a serem estabelecidas entre as partes do texto, tendo em vista construção composicional e estilo do gênero, que são pilares do gênero do discurso:

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (Brasil, 2018, p. 506).

Essa habilidade certifica a importância que a Base atribui à análise e ao

reconhecimento dos aspectos dos gêneros discursivos, que envolvem características linguísticas, discursivas e textuais, tanto dos textos produzidos pelos próprios estudantes quanto dos acessados por eles.

Sobre as práticas de linguagem contemporâneas e textos multissemióticos, esclarece, ainda:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web* (Brasil, 2018, p. 68).

Os pressupostos bakhtinianos já apontavam para o reconhecimento da linguagem para além do verbal. Com o desenvolvimento e a crescente popularização das tecnologias digitais e da internet, novas práticas sociais emergiram ou foram transformadas, de tal forma que a instituição escolar precisa englobá-las, seja para proporcionar aos estudantes a reflexão sobre essas tecnologias; para fomentar o pensamento crítico sobre elas; para promover oportunidades de produção de textos com ferramentas digitais; ou para consumir textos nessa nova perspectiva. A orientação expressa na BNCC (Brasil, 2018) a respeito do trabalho com textos da *web*, os quais, comumente, ressaltam a multimodalidade presente na linguagem, demonstra que a escola deve caminhar com os avanços da sua própria sociedade.

Para outra conversa...

A breve análise realizada ressaltou que os princípios bakhtinianos, que inspiram correntes da Linguística Textual a respeito das concepções de linguagem, texto e gêneros do discurso, estão expressas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para o componente de Língua Portuguesa — apesar de não referenciadas —, os quais coadunam com pressupostos teóricos expostos nos PCN (Brasil, 2000). Percebemos que, mesmo após mais de um século dos escritos de Bakhtin, suas perspectivas teóricas alicerçam os fenômenos da linguagem com os quais nos deparamos, atualmente. Esse fato reafirma o marco, a relevância e atemporalidade que abarcam os estudos do filósofo.

As reflexões aqui elucubradas visaram, sobretudo, inspirar novos estudos a respeito dos ecos do pensamento filosófico do Círculo de Bakhtin no ensino-aprendizagem de língua e em produções estudantis, em paralelo aos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979]. ISBN 978-85-7827-470-2.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016 [1895-1975].
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Volume II**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *In*: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- RIBEIRO. Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1. sem. 2010.
- VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (tradução). 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

2. A TEORIA DO BRANQUEAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ARENA DISCURSIVA DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO “CARTEIRA RESERVISTA-MILITAR DE 1922”

Samuel Sérgio Freitas Facundo
Telma Sueli Farias Ferreira

Conforme cita os fatos históricos, houve uma justificativa para a constituição da raça negra que deriva dos fatos da exploração da mão-de-obra africana pelos europeus para a expansão dos impérios na europa, ou seja, devido aos grandes interesses lucrativos do sistema capitalista e no movimento de exploração desse sujeito, houve a espoliação de qualquer direito do negro, inclusive a educação. No panorama brasileiro, especificamente em fins do século XIX e início do século XX, apresenta-se a funesta teoria do branqueamento, trazendo impactos acerca das relações sociais, políticas e econômicas entre os indivíduos negro e branco. Sobre a questão trabalhista, observa-se a influência da política de imigração europeia para a substituição da mão-de-obra do negro.

Diante do exposto, nosso objetivo é analisar, linguisticamente e dialogicamente, o documento “Carteira Reservista-Militar”, de 1922, expedida pelas Forças Armadas Brasileiras (FAB) e investigar como o sujeito negro era alocado nesse órgão, sugerindo, por meio de um cotejamento, fundamentado na Teoria Dialógica da Linguagem, possíveis causas para a dificuldade de autodeclaração de cor dos negros no Brasil. Para isso, nos apoiaremos nas produções teóricas do Círculo de Bakhtin, discorrendo sobre questões referentes: (i) ao signo ideológico, (ii) à refração do signo e à disputa de sentidos inerente a ele; (iii) à forma como o órgão produziu o discurso e (iv) ao modo como o sujeito a quem se refere o documento avalia suas capacidades de leitura, de escrita e de cálculo.

Destaca-se a relevância desta pesquisa pela importância e necessidade do movimento de conscientização da população brasileira sobre os ecos que tais pseudoteorias emitem até os dias atuais e que estão diretamente relacionados à dificuldade do estar social dos sujeitos negros em nossa sociedade, especificamente sobre seu acesso à educação e as implicações que a realidade lhe apresenta acerca de sua ocupação nos espaços sociais.

Trata-se de uma revisão bibliográfica seguida de uma análise de dados. Inicialmente, apresentamos a discussão sobre a teoria do branqueamento, em seguida discorreremos sobre a Teoria Dialógica da Linguagem, especifica-

mente sobre os conceitos de refração e de signo ideológico. Em seguida, realizamos o estudo acerca do gênero discursivo “Carteira Reservista-Militar” e, por fim, apresentamos algumas breves (in)conclusões sobre o estudo.

Breve Historicidade sobre a Teoria do Branqueamento

Para Breitman (2015), o preconceito racial e, com ele, a ideologia de inferiorizar o sujeito negro, tem origem no sistema capitalista, uma vez que a lucratividade com o tráfico dos negros oriundos do continente africano, destacou-se durante o percurso histórico em que se desenvolveram e se estabeleceram os Estados Nacionais colonizadores. Com o amparo dos governantes e dos cientistas, os mercadores escravagistas e os senhores de terras se apropriaram de pseudociências e da própria religião católica para justificar as práticas de dominação dos africanos que eram trazidos para o continente americano em uma perspectiva de subjugação.

Com mais intensidade, durante o século XIX e início do século XX, conforme aponta Brito (2022), as teorias raciais pseudocientíficas deram suporte para fundamentar a ideologia de superioridade do branco sobre o negro. Charles Darwin, utilizando-se das ideias do economista Thomas Malthus e do filósofo e biólogo inglês Herbert Spencer (considerado o precursor do darwinismo social), propõe a teoria da evolução das espécies que aponta para a questão da civilidade das nações como fator base para a competição entre os povos. Nesse raciocínio, mesmo não havendo destaque relevante para a questão da raça, sua teoria aponta para as características intelectuais e morais como fator de superioridade da sociedade civilizada sobre a bárbara. Essa sociedade, dita civilizada e que se autoclassifica como de boa índole, é contrária à erradicação dos sujeitos “inferiores” e, por meio de leis e de instituições, propicia assistência¹ a esses indivíduos (Brito, 2022, p. 61-62), o que contribui para o alargamento da quantidade de pessoas negras. Sob essa lógica, faz-se importante mencionar o interesse capitalista nas ideias de Charles Darwin, visto que, para ele, não havia problema sobre a desigualdade de acesso e domínio de propriedade de terra, um indicativo de poder para a época, uma vez que as nações civilizadas só poderiam aumentar o poder sobre os menos favorecidos, caso a classe dominante se estabelecesse por meio da concentração de capital.

As ideias francesas também se destacam no campo da ideologia racial, tendo o conde francês Joseph Arthur de Gobineau como expoente ao de-

¹ Tal assistência, conforme Darwin (2004, p. 114, *apud* Brito, 2022, p. 61-62), remete à “asilos para deficientes mentais, aleijados, os doentes e [...] leis de assistência aos pobres”.

fender a ideia de que a mistura das diferentes raças, por meio da mestiçagem, provocaria a decadência das civilizações. Conforme indica Brito (2022), foi ele quem deu origem e impulsionou a concepção racista no mudo europeu. A partir desse pensamento sobre o cruzamento das raças e com base nas pesquisas sobre geneticidade, por volta de 1883, o antropólogo inglês Francis Galton, primo de Charles Darwin, propõe a teoria da eugenia² que tentou legitimar a constituição de uma seleção natural genética entre os grupos étnico-raciais. Essa ideologia contribui para as ideias que fundamentam a teoria do branqueamento no Brasil, tendo como expoente João Batista Lacerda, na época, diretor do Museu Nacional no Rio de Janeiro. Tais ideias, como também as de Gobineau, tinham como justificativa, além das questões pseudocientíficas, a concepção bíblica sobre a história dos camitas, povo descendente de Cam, filho de Noé, que seriam aqueles expulsos do convívio familiar do clã e que estavam condenados à escravidão (Munanga, 2003; Brito, 2022).

Esse percurso histórico é corroborado por Bento (2022, p. 27-28, grifos nossos), quando a autora afirma que:

A história do Ocidente com a expansão das civilizações greco-romanas, os descobrimentos ibéricos, a formação dos grandes impérios coloniais e, hoje, a mundialização explicita o modo imaginário como posições de inferioridade para o aprisionamento do outro foram construídas. Em todos os lugares em que houve povoamento por pessoas provenientes da Europa, no decorrer da expansão colonial, os alicerces ideológicos e muitas das consequências da branquitude, [...], foram fundamentalmente iguais. *O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor.*

O homem branco, em seu afã de ganância ao poder e, consequentemente, de dominação, passa a instituir a ordem mundial: os outros povos têm raça e isso sinaliza sua inferioridade, enquanto que os sujeitos brancos servem como modelo de existência pura do ser humano e a cor da pele é o traço fenotípico mais relevante para a diferenciação entre as pessoas.

Nesse cenário, vinculando esses movimentos para a historicidade brasileira, o interesse das autoridades nacionais pelo processo de imigração, especialmente de “gente branca livre e industriosa” (Brito, 2022, p. 88), tinha três propósitos bem definidos: a construção da identidade nacional, os trabalhadores para as indústrias e para as plantações de café e os casamentos inter-raciais, objetivando o embranquecimento da população. Para o eugenia Francisco José de Oliveira Vianna, “o Brasil caminhava em direção ao

² Eugenia significa “bem-nascido” e objetiva “utilizar o conhecimento sobre as leis da hereditariedade para interferir na reprodução humana” (Brito, 2022, p. 113).

branqueamento da sua população” (*op. cit.*, p. 106) e esse jurista e historiador argumentava que a população brasileira resultava de uma mistura de três raças, tendo a branca como superior e a negra e a vermelha como inferiores. Sobre essa ideia, defendia-se que a mistura de raça entre branco e indígena resultou em um “caos étnico” (*op. cit.*, p. 107), enquanto que o cruzamento entre branco e negro intensificou ainda mais a desordem e discordância desse estado caótico populacional, o que deu origem ao grupo dos mestiços. Diante desse quadro, Vianna defendia a compreensão de que “os diferentes tipos da raça negra seriam mais belos quanto mais se aproximassem das características da raça branca” (Brito, 2022, p. 108). Além disso, para que o mestiço, proveniente do cruzamento entre branco e negro, pudesse alcançar a classe superior comandada pelos brancos, a aproximação da cor da pele e da textura do cabelo ao padrão do sujeito branco europeu era fator primordial.

A lógica sobre a justificativa para a ocupação laboral na sociedade brasileira, conforme explicita Vianna, era de que o sujeito branco era o único capaz de identificar as aptidões dos indivíduos constitutivos da raça negra e da vermelha, e de sinalizar um melhor aproveitamento desses sujeitos. Neste contexto de definir quem deveria ocupar determinados espaços socioinstitucionais, Brito (2022, p. 115) indica que as pseudoteorias se espalhavam para além do âmbito acadêmico e que serviam também para normatizar as atividades políticas, o que contribuía para a constituição de uma perspectiva ideológica acerca da racialidade em terras nacionais.

Parte dessa trajetória histórica sobre a questão de raça e de racismo, é corroborada por Santos (2023, p. 180-181, grifos nossos), quando menciona que:

A raça, que até o final do século XVIII era um termo referente a uma espécie de mito de superioridade social e política dos grupos dominantes, ganhou uma roupagem pseudocientífica ao longo do século XIX para justificar a escravidão, a colonização e a dominação exercida por parte da população branca ocidental. Foi o *racismo científico* que deu respaldo moral e teórico para projetos de colonização na África e na Ásia, [...] e que organizou os pilares da recém-inaugurada República do Brasil.

Ademais, faz-se importante mencionar o descaso do governo brasileiro quanto à oferta de ensino para os sujeitos negros e pardos. Quando havia a possibilidade de estudos para essas pessoas, a ideia não era propiciar igualdade de oportunidades entre negros e brancos, mas sim, servir como controle de ordem pública, conforme sinaliza Neves (2005, p. 47): “[...] seria oferecida uma educação diferenciada daquela da elite branca. A educação³ consentida estabeleceria

³ Diante dessa dura realidade, a resistência dos negros se fez presente, uma vez que várias experiências de instrução

os horizontes de restrita mobilidade social”. Diante dessa cruel realidade, aos alunos negros restava direcionar seus esforços para uma aprendizagem que só ocorria no turno noturno, visto que precisavam trabalhar durante o dia, e especificamente para cursos na área de técnicas agrícolas e aprendiz de marinho ou sargento, visto que a República Velha limitava o acesso do sujeito negro não só à educação básica, mas também a superior (Sousa, 2022).

Como base no exposto, e tomando como referência as ideias da Teoria Dialógica da Linguagem (doravante TDL), discorreremos sobre o entendimento de ideologia do signo apresentada pelo Círculo de Bakhtin para que nos sirva de amparo à análise do corpus deste capítulo, com foco na reflexão e refração, qual seja: Carteira Reservista-Militar de 1922.

Teoria Dialógica da Linguagem: o signo ideológico e a refração

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), o Círculo de Bakhtin⁴ nomeou duas tendências de concepção da língua. Inicialmente, tem-se o que o Círculo intitula de subjetivismo individualista da linguagem, cujo principal expoente é Humboldt. Em linhas gerais, tal segmento observa a língua como uma realização da consciência individual, como uma expressão de pensamento do sujeito, com a função cerne de constituir o meio psíquico (Bakhtin, 2014). Nessa perspectiva, conforme aponta Volóchinov (2019, p. 151), essa corrente compreende “[...] o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua. O psiquismo individual representa a fonte da língua”. De acordo com esse pensamento, a língua seria um produto do consciente do indivíduo, abstraindo a presença do outro na constituição de si. A segunda tendência que o Círculo menciona foi nomeada de objetivismo-abstracto, tendo como principal teórico Saussure, que aponta a língua como um sistema fechado e estanque em suas formas gramaticais, fonológicas e normativas, excluindo-a do teor ideológico, valorativo, sociológico e, principalmente, dialógico os quais o Círculo trará para o horizonte de observação da filosofia da linguagem (Bakhtin, 2014).

Nesse cotejamento progressivo de concepções, a conclusão a que chegou o Círculo foi a de que essas duas correntes não abarcavam, com suficiência,

para negras e negros foram ofertadas em diferentes províncias, conforme Santos (2022) cita as experiências em Pernambuco e no Maranhão.

⁴ O Círculo de Bakhtin é a nomenclatura dada ao grupo de intelectuais que, após a Revolução Soviética e durante o regime socialista, reuniam-se para discutir e produzir uma teoria filosófica da linguagem, conferindo o teor dialógico para esta. Devido às incertezas sobre as autorias dos textos, tomamos, neste capítulo, a posição de respeitar a assinatura das obras de acordo com suas publicações originais, logo, preservando a memória de autores como Volóchinov, já que o próprio Bakhtin não requereu, posteriormente, a autoria de alguns textos conforme Faraco (2009).

todos os outros elementos, tais quais: a relação interativa entre os entes do discurso, o teor sociológico da língua e a ideia de disputa de sentido dos signos que constituem a linguagem, tal como uma “esfera de comunicação social organizada” conforme assevera Volóchinov (2019, p.148). Sob essa ótica, o Círculo traz para o fenômeno enunciativo uma inseparabilidade do meio social de onde ele é produzido, ou seja, “para observar a língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social” (*op. cit.*, p. 149).

Nesse ponto, a TDL ganha forma quando confere à língua o dialogismo, não somente no sentido de diálogo entre dois interlocutores que discutem sobre um assunto, mas, e principalmente, no sentido mais abrangente, correspondente a uma cadeia de discursos. Ao dialogismo, dá-se uma forma mais sofisticada em relação aos enunciados (atos de fala), por eles formado, que nunca são autônomos em si, mas sempre respondem ao já dito, fazendo prospecção para o futuro ato responsivo, sendo assim sempre matéria prima para o dizer posterior. Nesse sentido, conforme explicita Bakhtin (1988, p. 88),

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Dessarte, segundo Faraco (2009, p. 65), as relações dialógicas são “relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face”. Nessa mobilização de dialogismo incessante, Costa-Hübes (2022) destaca a relevância que o contexto sócio-histórico e cultural tem para com o fenômeno linguístico, a língua, e de que forma ela vai se constituindo a partir dos enfrentamentos discursivos nas arenas políticas, econômicas e culturais.

O contexto “tem o poder de interferir na realidade da língua” (Costa-Hübes, 2022, p. 162), pois é fator fundante para a formação do signo ideológico. O signo, por sua vez, é elemento constitutivo dos enunciados proferidos pelos interlocutores durante o processo interacional de compreensão ativa e de atitude responsável e responsiva⁵. Ademais, o signo é dotado de sentido,

⁵ Conforme Bakhtin explicita, todo enunciado aponta para uma compreensão e atitude responsiva ativa, seja por

por isso semiótico, e também possui uma característica ideológica, já que tende a representar uma realidade material, embora não estática, mas multifacetada, visto que mantém relação constante no âmbito da cronotopia⁶. Além disso, faz-se imprescindível pontuar que, durante as interações dialógicas, o signo é atravessado pelos diferentes sentidos e valores imputados pelos interlocutores que pertencem a classes sociais distintas.

Sobre o caráter ideológico do signo e a disputa de sentidos imbricada nele, Bakhtin (2014, p. 38, grifos nossos) afirma que:

nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma *refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Assim, o signo ideológico tanto reflete, como refrata a realidade, o que significa dizer que ao refletir, ele faz referência ao meio extralinguístico, mas que pode pervertê-lo, ou seja, alterar seu sentido, aspecto diretamente relacionado ao movimento de refração. Sobre o termo “refração ideológica verbal”, acreditamos que a analogia que melhor explica tal ideia seja a da refração da luz na água: quando, ao passar de um meio para o outro, cruzando a superfície da água, a luz muda sua trajetória, formando uma imagem distorcida para o observador.

Nesse contexto, a refração do signo a que se refere o Círculo dá-se quando, ao importar para o meio simbólico (linguístico) qualquer objeto, fenômeno da realidade (extralinguística), tal signo inscreve-se no discurso já com um desvio daquilo que ele realmente é em si, fora do sistema simbólico. Em outras palavras, ao ser imputado para a valoração coletiva de sentidos, tal signo já ingressa nesse meio embebido pelas avaliações negociadas entre os usuários da língua. Esse fenômeno confere ao signo o lugar de disputa, de pelejas de sentido. Nesse ponto, é importante aludir ao caráter irremediavelmente ideológico do signo, pois, de acordo com o Círculo, não há ideologia sem

meio de concordância, discordância, negação, dúvida etc. Cada enunciado requer uma réplica.

⁶ Esse termo remete à noção de tempo e espaço, característica importante das relações dialógico-discursivas, pois, a partir da compreensão de que as interações comunicativas são únicas e irrepetíveis e que ocorrem em contextos sócio-históricos singulares, a percepção tempo-espaço se altera à medida em que os interlocutores situam-se em contextos históricos diferentes (Oliveira e Pereira, 2022).

signo, e nem signo sem ideologia. Dito de outra forma, um necessita do outro para existir: ideologia necessita do signo para inscrever-se no meio simbólico e o signo necessita da ideologia para produzir sentido.

Dessa forma, em uso cotidiano dos signos, os usuários do conjunto simbólico compartilhado recorrem não diretamente à palavra, mas ao sentido valorativo imediato que esta produz em seu contexto enunciativo, pois, conforme sinaliza Volóchinov (2019, p. 166), não é a palavra e seu significado dicionarizado que constitui o enunciado dialógico, mas antes a axiologia ideológica que lhe penetra e que confere às interações discursivas os mais variados sentidos, sejam eles representativo de “verdade, ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável, e assim por diante”. Por conseguinte, ao passo que a enunciação de um signo pode mobilizar inevitáveis redes dialógicas e posicionar o enunciador no discurso, o silenciamento também denuncia a valoração destinada a determinado signo apagado das realizações cotidianas.

Apoiando-nos nessa acepção de signo, especificamente sobre sua refração e valoração, propomos analisar o documento oficial no viés da questão étnico-racial, especificamente da raça negra, no tópico a seguir.

O Signo Ideológico e a Disputa de Sentidos: um olhar bakhtiniano investigativo sobre o gênero discursivo Carteira Reservista-Militar do sujeito negro

O *corpus*⁷ de nossa análise é uma página do gênero discursivo Carteira de Reservista-Militar de Belo Lima da Silva, cuja expedição data de junho de 1922, exatamente cem anos após a fundação do Exército brasileiro, época em que o Brasil vivenciava o regime da República Velha⁸. Essa referência ao contexto sócio-histórico tem sua importância na investigação das relações dialógicas analisadas pela TDL, visto ser o contexto de produção de um gênero discursivo um elemento decisivo para situar uma melhor compreensão dos enunciados envolvidos. Ademais, conforme explica Volóchinov (2009), a palavra concreta está sempre impregnada de sentido ideológico, exatamente por estar imbricada na vida dos sujeitos que a usam. Nesse sentido, considerando a importância do cronotopo para nosso estudo, sigamos com mais detalhes acerca do contexto tempo-espço em que o referido documento estava inserido.

⁷ Registra-se que, para nossa análise, há um termo de consentimento e cedência do documento para os fins almejados neste capítulo, assinado pelo neto do sujeito ao qual o documento se refere.

⁸ O período da República Velha durou de 1889, com a Proclamação da República, até 1930, quando ocorreu a Revolução de 30.

Nessa conjuntura, a elite política brasileira, do período da república oligárquica, fundamentava-se nas concepções de sociedade moderna e civilizada a partir do modelo estadunidense e europeu, o que sinaliza para uma identificação nacional acerca das questões raciais, tendo o sujeito negro como ser inferior (Santos, 2022). Dito de outra forma, nem os movimentos e nem as ideias abolicionistas, nem a proclamação da república estavam totalmente vinculadas a uma compreensão humana de sociedade. Conforme sinaliza Santos (2022, p.183), as primeiras quatro décadas do Brasil-República apontaram para “a edificação de um Estado nacional que manteve a exclusão racial, social e política como engrenagem básica de seus funcionamentos”. Diante desse quadro, observa-se a predominância da ideologia do grupo social composto por sujeitos brancos que, com o apoio da superestrutura política, econômica, científica e religiosa, determinava, por meio das práticas sociais e do discurso hegemônico, quais corpos eram valorizados, no caso, os brancos.

O objeto de análise está na imagem a seguir, qual seja, uma página do documento oficial de Bello de Lima e Silva: o gênero discursivo “carteira de reservista-militar”.

Imagem 1 - Carteira de Reservista-Militar de Belo de Lima Silva do início do século XX.



Fonte: Acervo pessoal de Neuri de Azevedo Lima (1922),
catalogado pelo autor 1 (2024).

Inicialmente, sobre a análise da palavra “moreno”, que é o indicativo da cor de Bello no referido documento oficial, observa-se pela foto, de acordo com o tom da pele, que ele pertence à raça negra, contudo na descrição fenotípica, especificamente no item “cor”, as autoridades preferiram lexicalizar a palavra “morena” ao invés de “negra, preta” ou “parda”.

Nesse contexto, conforme Brito (2022), no início do século XX, as ideias da pseudoteoria eugenista, o nefasto movimento político-econômico-cultural que tentou embranquecer a população brasileira, dominava a maioria dos espaços sociais, e, na busca de instituir ações de branqueamento dos brasileiros, a partir desse documento, observa-se uma postura social de silenciamento de palavras que derivam do âmbito da raça negra. Em outros termos, partindo da realidade violenta contra os sujeitos negros, originários de povos africanos, os influenciadores “intelectuais” da época alcançaram tamanho espaço que adentraram-se nos órgãos públicos de cidadania.

À luz dos conceitos bakhtinianos aludidos até aqui, de acordo com Volóchinov (2019), pode-se conceber o nítido processo de silenciamento e de imputação nativa de sentido negativo à própria enunciação das palavras preto/a, negro/a, pois, se é “proibido”, ou de “mau tom” o simples ato da pronúncia do signo, quer dizer que há uma valoração não positiva imbricada nele. É neste momento em que ocorre a refração do signo moreno, mediante o processo da refração do signo que reveste-se de sentidos ao ser importado para o meio simbólico com um teor ideológico específico. Tais sentidos remontam que a substituição dos termos preto/a, negro/a por moreno/a aponta para a aproximação da concepção de sujeitos negros com seus estereótipos embranquecidos, o que culmina na operacionalização da teoria do branqueamento, sendo o vocábulo preto/a, negro/a invocado para aludir a um sujeito marginal, violento, sem intelecto suficiente para ocupar cargos de importância, etc., ao passo que o sujeito “moreno”, se aproxima do indivíduo branco como o ideal, pacífico, com capacidade cognitiva hábil para estar em espaços sociais de poder.

Essa realidade estabelece-se como um dos fatores que, diacronicamente, mediante os elos discursivos que se conectam pelo dialogismo, segundo Bakhtin (1988), podem ser contributivos para a atual dificuldade de autodeclaração de cor, pois o silenciamento imposto pela instituição (influenciada por necropolíticas outrora citadas) no ato de expedir a documentação oficial, cerceia e modaliza, em uma poderosa medida, a autopercepção do negro. Por conseguinte, muitos sujeitos negros, infelizmente, não se identificam com sua cor e reproduzem o racismo contra si, desde sua construção de autoima-

gem para si e para o outro, e contra seus semelhantes, a partir da elaboração e produção de seus (inter)discursos.

Para além da análise da palavra “moreno”, acreditamos ser importante examinar o nível de instrução desse sujeito negro, demarcado pelos três questionamentos: “Lê?; Escreve?; Conta?”, visto que, conforme sinalizamos, há uma relação muito estreita entre o grau de escolaridade, ou seja, o nível de conhecimento instrucional e a raça do sujeito negro, considerando o cronotopo do gênero discursivo investigado.

Conforme aponta Brito (2022), um dos propósitos das autoridades brasileiras, por meio do processo de imigração, era fornecer trabalhadores para o mercado industrial, o que corrobora a proposição de reduzir o acesso da população negra aos bancos das escolas, visto que para a função de operário, não havia necessidade de ofertar um alto grau de instrução, ademais quanto menos conhecimento intelectual se tinha, menos esta população teria o que reivindicar.

Outrossim, além de operários, como já explicitamos, para a maioria dos sujeitos negros ou pardos, havia oferta de trabalho para as patentes de marinheiro e de sargento. Neste sentido, a ativa ação responsiva para as três perguntas, quais sejam, “Lê? sim; Escrever? pouco; Conta? regular.”, referentes ao conhecimento da língua materna e sobre matemática de Bello, aponta para signos linguísticos que demarcam a ideologia racializada da época em análise. Vejamos nossos argumentos para tal assertiva.

Focando, especificamente, nas duas primeiras interações dialógicas, ao ser questionado acerca de suas habilidades sobre leitura e escrita, esse sujeito negro racializado sinaliza “sim” para o ato de ler, contudo ele tem dificuldade quanto à prática da escrita, conforme sua responsividade “pouco”, o que nos leva a sugerir que a sua leitura permanece no nível de decodificação de palavras, e isso o impede de dominar a escrita, visto que essas duas habilidades estão intimamente relacionadas entre si.

Para além dessa compreensão, podemos sugerir que os signos “sim” e “pouco”, como atitude responsiva ativa de Bello para os questionamentos que lhe foram direcionados, e que provavelmente ele compreende seu interlocutor como um sujeito que representa o poder oficial do governo, revelam valorações positivas de Bello sobre as aptidões necessárias e suficientes para ocupar um cargo no Exército brasileiro, especificamente para patentes que poderiam ser alcançadas pelos sujeitos negros.

Desde modo, relacionando o sentido axiológico da palavra racializada “moreno” com as aptidões linguísticas necessárias para ocupar um determinado cargo no Exército brasileiro em meados de 1922, observa-se que a pseu-

doteoria do branqueamento, defendida por quem acreditava servir como modelo de ser humano para todos os grupos sociais, contribuiu de forma significativa para determinar quem deveria ocupar o espaço socioinstitucional no Brasil durante o período da República Velha.

Últimas Palavras (In)conclusas

A partir do cotejamento das condições de existência do negro no Brasil do final do século XIX e do início do século XX, mais especificamente, na contextualização de seu estar na sociedade, desde a educação, referente ao acesso limitado e direcionado para ocupação de espaços limitados na composição do corpo social do país, até suas performatividades estereotipadas e determinadas pelas horribéis teorias outrora citadas que visavam ao apagamento da negritude e à coerção para um estar negro submisso à raça branca, estabelece-se um cenário de análise palpável. Propusemos investigar, a partir de um documento oficial do Exército brasileiro, a compreensão e a realidade que se tinha do sujeito negro ao nos debruçarmos sobre o termo “moreno” e também acerca do conhecimento linguístico que o indivíduo negro tinha para ocupar um cargo nessa instituição.

Na análise documental sobre a descrição de cor de pele do sujeito negro, percebe-se a intrínseca relação entre língua e sociedade, pois tal fenômeno permite que se vislumbrem as origens discursivas dos preconceitos, sobretudo, o racial. A nitidez com que se observa o apagamento e a evitação, nos enunciados cotidianos da época (e que ecoam até os dias atuais) dos signos negro/a, preto/a denuncia a sistematização que aponta para a unidirecionalidade do discurso sobre raça, mais precisamente, sobre cor.

Outrossim, pode-se afirmar que a existência da possibilidade do silenciamento do vocábulo “negro” seja produto da dinâmica social da época no sentido de que posições de altas patentes das FAB não poderiam ser acessadas por corpos negros. Isso se reflete nas perguntas e nas respostas escritas no documento sobre leitura, escrita e cálculo, que, em interface com o sistema educacional vigente, crava-se como consequência de uma estrutura social que objetivava manter determinados espaços sociais de poder ocupado por pessoas brancas, o que resulta no racismo estrutural e desdobra consequências até os dias de hoje.

Estando o sujeito negro inserido em um contexto social, cuja formação de significados sobre sua própria existência é mobilizada conscientemente para uma significação que é impositivamente negativa, produto da refração que os

signos mobilizados sofrem ao serem importados para o meio simbólico, este sujeito passa a incorporar, na ausência sócio-histórica de letramento racial na época, os discursos alheios sobre si. Mais precisamente, sua autoinscrição no seu consciente é um processo que sofre a influência de um grupo dominante que, por meio do discurso, ou do não discurso (que por si é um discurso), busca subjugar sua existência. Tal hipótese pode ser uma resposta para, por exemplo, as dificuldades de autodeclaração de cor pelas quais passam, ainda, muitas pessoas negras no Brasil, que, além de não se enxergarem como tais (devido ao discurso historicamente negativo de imputação sobre a própria cor, conforme dissertado anteriormente), são cooptadas pelas consequências nefastas da tentativa de branqueamento da população, ressoantes até os dias atuais.

Por fim, acreditamos que desvelar, analiticamente, o *proto pseudo*⁹ dos desencadeamentos dessas pseudoteorias nas diversas esferas sociais por meio da mobilização dos conceitos bakhtinianos como lentes de análise para esse fenômeno multifacetado (que abrange sociedade, educação e cultura), pode contribuir para o debate e para a possibilidade de reconscientização do branco sobre a racialidade e para a facilitação de autoaceitação de sujeitos negros, historicamente prejudicados em suas existências enquanto cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.
- BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BREITMAN, George. Quando Surgiu o Preconceito contra o Negro. In: JAMES, Cyril Lionel Robert; TROTSKI, Leon; BREITMAN, George. **A Revolução e o Negro: textos do trotskismo sobre a questão negra**. São Paulo: Edições Iskra, 2015, p. 11-20.
- BRITO, Fausto. **O Racismo na História do Brasil: as ideologias de desigualdades raciais na formação da sociedade brasileira**. Jundiá, S.P.: Paco, 2022.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Signo. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. (orgs.). **Diálogos em Verbetes: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem**. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 161-166, 2022.

⁹ Termo amplamente utilizado pelos teóricos do Círculo para referir-se à “mentira fundamental” de muitas teorias ao criticá-las.

- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 02 jul. 2024.
- NEVES, Gilberto. A Discriminação Racial da Educação Brasileira. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n.4, 43-53, jan. dez. 2005.
- OLIVEIRA, Amanda Maria de; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Cronotopo. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. (orgs.). **Diálogos em Verbetes**: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 45-49, 2022.
- SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo Brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **A Palavra na Vida e a Palavra na Poesia: ensaios, artigos e poemas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

3. O LEGADO E AS CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA O CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Marcos Antonio Rodrigues
Renata Cristina Alves Polizeli

Produzimos práticas de linguagem em diferentes contextos e que circulam em diversas esferas – os campos de atuação –, cujos espaços ora divergem e ora convergem na constituição e composição de gêneros discursivos específicos. Muito se discute as contribuições de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e do Círculo para o ensino de línguas, gêneros discursivos, estudos da linguagem em geral, com conceitos-chave (Brait, 2014) que são imprescindíveis para que pudéssemos vislumbrar novos horizontes para o ensino e os estudos linguísticos. Todavia, não menos importante, mas atualmente com menor foco estudado hoje, detectamos suas contribuições para a literatura e o ensino. Ele nos ensina a ler e a apreciar o cânone? Talvez uma pergunta tão categórica requeira certo cuidado nas nossas reflexões. O campo artístico-literário é configurado por gêneros que, obviamente, privilegiam a arte e a literatura; o filósofo russo contribui significativamente para essa esfera do conhecimento teorizando e “ensinando” o leitor a aprimorar seu olhar sobre o objeto em foco: o texto literário. De forma alguma afirmamos que essa área é desconsiderada ou pouco reconhecida pelos pesquisadores bakhtinianos, reiteramos que o momento vislumbra muito mais suas contribuições para a linguística.

O gênero romance, sem sombra de dúvidas, foi um dos quais ele mais se ateve, de modo que, no Brasil, ele é notado primeiramente como teórico da literatura, só mais tarde, avalia-se suas contribuições para os estudos linguísticos. É prova de que ele é um ávido estudioso do gênero romanesco as publicações *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento no contexto de François Rabelais* (2010[1965]), *Questões de literatura e de estética*¹ (1988)² e *Problemas da poética de Dostoiévski* (1997[1963]). De fato, enquanto recorte de pesquisa, é o tema que escolhemos para esse trabalho, sem desconsiderar que ele contribui para a literatura em um diapasão inimaginável. Por exemplo, aos nos depararmos com sua teoria do gênero romanesco, percebemos nitidamente que no bojo do século XX muito havia de limitações sobre tal

¹ A partir das traduções e estudos de Paulo Bezerra esta obra é desmembrada por assuntos específicos e ganha novas versões em três livros: 1. *Teoria do Romance I: A estilística*; 2. *Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo*; 3. *Teoria do Romance III: O romance como gênero literário*.

² Por se tratar inicialmente de textos e publicações dispersas, mantemos a data da publicação da edição aqui utilizada da obra. Vale ressaltar também a colaboração imensurável de Paulo Bezerra que, na companhia de Boris Schnaiderman (1917-2016), muito nos favorece com as traduções para o português diretamente do russo.

objeto de estudo. Contudo, os estudos de Bakhtin despontam no horizonte como esperança, mas sendo impossível desconsiderar a vida breve do formalismo na Rússia em meados de 1914, o que “sufocou” consideravelmente os escritos de Bakhtin e do Círculo; do formalismo, os estudos linguísticos migraram para o estruturalismo. Bakhtin, no entanto, estava sempre à frente de tais movimentos teóricos e seus pressupostos que pouco ou quase nada concebia a língua enquanto produção social de falantes e usuários produtores de enunciados em uma cadeia discursiva viva e operante.

Apesar de muito já ter se falado e dito por pesquisadores diversos sobre a relevância de Bakhtin, o intuito aqui é tratar com mais atenção sua pres- timosidade ao gênero romanesco: 1. A sua visão sobre as origens do gênero romance; 2. O(s) conceito(s) bakhtiniano(s) de romance; 3. Apontamentos sobre dois grandes prosadores de épocas distintas (Dostoievski e Rabelais); 4. As medidas de suas contribuições para os estudos do romance e as práticas de leitura (e escrita) no campo artístico-literário. Com certeza, veremos um leitor assíduo, um estudioso e teórico do gênero que traz contribuições relevantes para a área o ensino de língua materna (e estrangeira) através do seu olhar sobre os gêneros discursivos dos campos de atuação da linguagem, em especial, aqui ficaremos nas artes em geral.

Recuperando a história do gênero: afinal, quais são as origens do romance?

Pensar no surgimento, na ascensão e na consolidação do romance é de suma importância nessa etapa. *A priori*, não são atribuídos propriamente aos gregos os primeiros esboços do que viria a ser concebido como romance hoje, pois são os romanos que proporcionam mais peculiaridades ao surgimento do gênero com a herança do helenismo.

É nas fronteiras da Antiguidade clássica e do Helenismo que Bakhtin concebe as ascensões de características importantes do gênero (período tardio da Idade Média e da Renascença). Menciona ainda o surgimento dos gêneros sério-cômicos como a *sátira menipéia*, pois são autênticos predeces- sores. Os gêneros sérios de modo algum representavam o que não era con- siderado “grandioso” no seu tempo, atribuir grandeza é uma tarefa da pos- teridade, por isso a epopeia era a modelo ideal de representação do mundo naquele contexto. Para Bakhtin, “[...] o romance está ligado aos elementos eternamente vivos da palavra e do pensamento não oficiais (a forma festi- va, o discurso familiar, a profanação)” (1988, p. 411). Definitivamente, há

constantes modificações no campo de representação do mundo ao longo das eras, portanto, as épocas exigem mudanças das obras literárias e, consequentemente, dos gêneros utilizados.

Nesse caminho, o teórico russo concebe diferenças – o riso e a diversidade da linguagem – enquanto elementos propulsores que preparam para o surgimento e afirmação do gênero, de forma que os caminhos estão livres para a paródia e a sátira (festim carnalizante) com procedimento paródico-travestizante. A *sátira menipéia* com uma peculiaridade comum – o riso – é detectada como um gênero que aparenta proximidade, eis um gênero em prosa deveras muito similar ao romance: tonalidade ridicularizante pelo rebaixamento em deixar de tratar apenas do que era considerado elevado, isto é, o que agradava e representava a aristocracia. Segundo Bakhtin, os romanos deixam esse legado aos europeus que é a capacidade de rir, ridicularizar, satirizar e profanar:

O riso romano veio a ser uma criação tão profundamente produtiva e imorredoura quanto o direito romano. Esse riso abriu passagem pela massa obscura da seriedade medieval e fertilizou as maiores criações da literatura renascentista; até hoje ele continua a ecoar numa série de manifestações da criação verbal europeia (Bakhtin, 2019, p. 32).

Ainda no contexto no contexto da Idade Média, ou melhor, saindo dele, percebemos que Bakhtin define o romance como gênero *tardio* no sentido de que todos os gêneros que o precedem preparam para a forma romanesca (2019, p. 24); depois, estes acabaram tendendo para o romance, isto é, todos os gêneros literários se “romanceiam”, pois lhes são inclusas características dele. Quando o concebemos enquanto elemento moderno, nos remetemos ao solo inglês do século XVIII, com o avanço da Revolução Industrial, do capitalismo e da burguesia. No capítulo “O público leitor e o surgimento do romance”, em *A ascensão do romance*, de Ian Watt (1917-1999), há um detalhamento bem estruturado aparelhando os desencadeamentos históricos que proporcionaram o caminho para o ápice do gênero romanesco (2010, p. 37).

O que é romance para Bakhtin?

Para início de conversa, começaremos pelas reflexões temáticas que o romance abrange; muitos são os eixos temáticos e assuntos, mas o impasse principal gira em torno da inquietude do homem, uma vez que a almejada estabilidade o libertaria enquanto sujeito, mas condenaria drasticamente a prosa de ficção. Portanto, a inquietude e a desconformidade são dados relevantes e

necessários na composição do romance: “[...] um dos principais temas interiores do romance é justamente o tema da inadequação de um personagem ao seu destino e à sua situação” (Bakhtin, 1988, p. 425). Transtorno este que, ainda de acordo com o pensador russo, se deve à superioridade do homem em relação ao seu destino ou à sua inferioridade ante sua humanidade (sua condição limitada e, na maioria das vezes, precária). É que a epopeia homérica girava em torno de um cosmo perfeito e o sujeito apesar de passar por alguns conflitos ainda se encontrava em uma relação orgânica com a sociedade cuja finalidade era compreender o sentido da vida, a constante aprendizagem. Em contrapartida, no romance moderno, o denominado *herói problemático* jamais alcançará o eixo da reconciliação consigo e com o mundo devido às condições e contradições sociais burguesas (Lukács, 1999).

Do eixo temático ao estrutural, podemos ponderar acerca da distinção entre a novela e o romance, algo ainda não tão bem resolvido. É que devido às suas respectivas extensões ainda é um fator insuficiente para definir um gênero tão indefinível como é o romance. De certo, há grandes romances cujo tamanho não é necessariamente extenso e nem possui muitos personagens, contendo um núcleo deveras restrito. Aqui, é preciso examinar as palavras de Bakhtin (1988) quando ele expõe a problemática do gênero, sendo o romance o único por se constituir, em suma, é ainda *inacabado*: “A ossatura do romance enquanto gênero ainda está longe de ser consolidada, e não podemos ainda prever todas as suas possibilidades” (1988, p. 397), de modo que “a teoria literária revela a sua total incapacidade em relação ao romance” (Bakhtin, 1988, p. 401). O romance, ainda como nos lembra Bakhtin (1988), pensando na composição, muitas vezes se tornou um tratado filosófico, um sermão moralizador ou panfleto político; em muitos momentos, um verdadeiro “grito da alma”. Entre forma e conteúdo, o romancista deve conciliar os elementos formais e conteudísticos em desdobramentos ininterruptos, haja vista que o único gênero que está evoluindo e se transformando à medida que dialoga com os demais gêneros:

[...] O romance parodia os outros gêneros (justamente como gêneros), revela o convencionalismo das suas formas e da linguagem, elimina alguns gêneros, e integra outros à sua construção particular, reinterpretando-os e dando-lhes um outro tom (Bakhtin, 1988, p. 399).

Devido à sua supremacia (na segunda metade do século XVIII), Bakhtin reitera que todos os gêneros romancizaram-se; além de tudo, ele é crítico e autocrítico, de modo que não dá estabilidade a nenhuma de suas variantes particulares. A forma do romance consequentemente se alargou desde a as-

censão do gênero no Oitocentos, eis aí um o principal impasse em sua definição. A própria teoria dos gêneros, de modo geral, conseguia dar conta de suas funções como discutir os fundamentos e princípios dos gêneros, isto só até não tocarem na questão *estrutural* do romance (Bakhtin, 1988). As teorias podem até descrever suas possíveis variedades; todavia, foram incapazes de dar uma fórmula que o sintetiza enquanto gênero, ou seja, há impossibilidade em delinear traços próprios, invariáveis e fixos do romance (Bakhtin, 1988).

Mas, segundo o pensador russo, alguns traços romanescos são certos: “[...] como um todo verbalizado é um fenômeno plurilinguístico, hetero-discursivo, heterovocal” (Bakhtin, 2015, p. 27). Aqui é discutida a múltipla possibilidade de linguagens sem uma unicidade discursiva que se desdobram em um emaranhado de vozes. É dialógico, uma vez que o dialogismo está presente em todos os textos e falas, enquanto a *polifonia* se encontra em alguns enunciados, no caso, algumas obras de Fiódor Dostoiévski (1821-1881). É de suma importância então seu estudo *Problemas da poética de Dostoiévski* para, por exemplo, recuperarmos o conceito de polifonia, evidenciando-se pelo patamar nada hierárquico em que se encontram as vozes do autor e a de seus personagens. Indivíduos que revelam independência interior sem serem conclusíveis e com evidente abertura enquanto sujeitos em formação, isto é, não são de modo algum acabados e objetificados. O linguista russo aponta que a independência dada ao personagem é um eixo estruturante de Dostoiévski cuja voz propositalmente se encontra no mesmo plano da do autor.

Bakhtin corrobora para elucidar a questão de que o homem no romance é uma voz essencialmente social na medida em que a palavra do herói é permeada de significação ideológica: “Por trás de todo enunciado percebe-se no autêntico romance o elemento das linguagens sociais com sua lógica interior e sua necessidade interior” (2015, p. 152). Isso porque ele concebe que a fundamentação do estilo romanesco ao longo de sua afirmação é a hetero-discursividade social, ou seja, o conjunto das múltiplas vozes que ressoam no discurso do romance. Nos grandes modelos é que se encontra o grau máximo de atualização e agudeza da heterodiscursividade, sendo a sua base a divisão social em classes (2015, p. 239).

Precisamos considerar que no romance não há uma linguagem una, plenamente pronta e indiscutível, de modo que a finalidade do discurso do autor é superar a literalidade dos estilos e gêneros, Bakhtin o define como um sistema dialogizado de imagens, linguagens e estilos (2019, p. 23). A hetero-discursividade tem um significado para o gênero romanesco que só atinge a plenitude com plurilinguismo ativo (2019, p. 45). Para Bakhtin, o discurso

bivocal e o jogo dialógico cujo diferencial é o enunciado da heterodiscussibilidade social é que têm sido os fundamentos de seu estilo ao longo da história e desenvolvimento do gênero; fato é que, se configurado em uma sociedade sem divisão de classe, o romance pode se manter, porém sem o ferrão de classe (Bakhtin, 2015, p. 240). O discurso e a voz do romance partem não mais de uma centralidade nem de uma elite social, também não sendo restrito aos aspectos conjunturais e substanciais de um gênero (por se imbricar com outros gêneros artísticos).

Por fim, mas não menos crucial, é a definição de *cronotopo*. O cronotopo, conceito bakhtiniano utilizado para tratar da relação e configuração entre espaço e tempo – o próprio vocábulo é formado por “crono” (de *cronus*, tempo) e “topo” (de *topos*, lugar) –, passa a ser uma referência na compreensão e abordagem do romance. O cronotopo como materialização privilegiada do tempo no espaço é o centro da concretização figurativa da encarnação do romance inteiro. Para muito além das teorizações romanescas, o termo percorre os enunciados e os discursos em todas as esferas de interação humana:

Cronotopo é um conceito que Bakhtin cunhou para se refletir unificadamente ao tempo-espaço históricos (crono-topo) de produção de um discurso dado. Sempre que enunciamos, estamos em uma posição, únicas e “irrepetível”, em um tempo-espaço social específico. Por exemplo, “na cultura popular e no carnaval, o tempo é coletivo. Ou seja, o sujeito da cultura popular é o sujeito coletivo. Seu espaço é a praça pública, espaço de todos” (Amorim, 2006, p. 103).

Desse modo, o cronotopo não se restringe ao romance, todo enunciado é proferido contextualizadamente, absolutamente se encontro avulso no espaço, nenhuma palavra sequer. Mesmo o romance e todos os elementos abstratos compostos pelas generalizações filosóficas e sociais, as ideias, as análises das causas e dos efeitos, gravitam ao redor do cronotopo, graças ao qual se enchem de carne e de sangue e se iniciam no caráter imagístico da arte-literária. (Bakhtin, 1993, p. 356). Álvaro Lins (1912-1970), crítico literário brasileiro da primeira metade do século passado, teoriza no mesmo sentido, arguindo que a arte do romancista é mais do que proporcionar ao leitor uma impressão de espaço, seja universal ou total como o quadro de ação dentro de um terreno geográfico; a seu ver, “o seu papel é transmitir a sensação da eternidade do tempo, ou da sua supressão, quando só pode jogar com uma breve parcela desse mesmo tempo” (1963, p. 200). Bakhtin, em seus estudos sobre o gênero, além de distinguir as múltiplas vozes do enunciado romanesco e de seu conceito chave - o cronotopo -, define que o romance além das palavras e da língua, cria linguagens ou sistemas de linguagem (semiótico e ideológico).

Por isso o pendor social é o diferencial na maioria das vezes: o riso e outras linguagens preparam o discurso romanesco, e é na paródia que reúne o original e seu duplo. Entre paródia e sátira, em um festim carnavalizante, levam à sua ilimitação e *inconclusibilidade* na perspectiva bakhtiniana.

A pergunta inicial dessa seção – o que é romance para Bakhtin? –, certamente, foi provocadora e, com certeza, pouco respondida, pois ao longo das suas concepções trazidas foi ficando clara a difícil definição de um conceito do que seja romance. Contudo, muito se discutiu sobre suas origens (na etapa anterior) quanto às suas especificidades e ilimitadas possibilidades de desdobramentos formais e composicionais.

Bakhtin nos “ensina” a ler o romance e contribui para as práticas de leitura do campo artístico-literário

Ao conceituar, categorizar e teorizar sobre o gênero romance, o filósofo russo muito nos ensina a lê-lo com sentidos mais aguçados, trazendo conceitos chave e problematizando tanto para a estrutura quanto para a composição do gênero. Devido às suas categorizações certas sobre o romance, possa ser colocado em um pódio como um dos principais teóricos do gênero. Todavia, na verdade, transcende consideravelmente as contribuições para o estudo do romance, uma vez que em 1979, em Moscou, e, em 1992, no Brasil, é publicado *Os gêneros do discurso* (2003 [1992]). Tal produção se associada às tentativas de avanços da LDB/1996 e PCN/1997 e ao desenvolvimento da Análise do Discurso chegaremos à “virada discursiva” (Rojo, 2007) no ensino de Língua Portuguesa. Eis um momento crucial para a *ensinagem* de línguas em território nacional, visto que a época anterior respaldava-se na aprendizagem da gramática tradicional e, ao se centralizar na noção de texto (concebido erroneamente somente como enunciado escrito), pouco se estudada a respeito da oralidade, ou seja, os aspectos da fala e sua heterogeneidade discursiva.

É inegável o legado bakhtiniano para os estudos dos gêneros e os avanços nos estudos de línguas; nesta rota, há significativa consideração das esferas de circulação e das práticas sociais no tratamento do gênero, sempre pensado no enunciado constituído na sua situacionalidade. Dentre os principais campos de campos em que se dão as práticas de linguagem e seus respectivos gêneros e enunciados realizamos a imagem abaixo para fins didáticos:

Figura 1: Principais campos de práticas de linguagem



Fonte: RODRIGUES; POLIZELI, 2024.

Nunca é demais reiterar a existência desses campos, pois, a partir daí, fugimos consideravelmente do fatídico e famigerado paradigma da língua e seu ensino atrelado à normatividade. Na contramão desse arcabouço já “superado”, nos deparamos com os letramentos e as diversas possibilidades de análise linguística e semiótica, assim como as atividades de leitura, produção textual e a oralidade. Nada melhor como suporte no ensino de línguas e culturas do que o próprio texto literário; por exemplo, Bakhtin nos ajuda a construir determinados “ensinamentos” sobre a abordagem da literatura. Se na seção anterior falamos de sua visão sobre Dostoiévski, uma vez que propõe uma nova posição do autor diferente daquele tipo de criador distante das suas criaturas. Da Idade Média para o final dos Oitocentos há um grande salto temporal, mas que revela a seleção bem definida pelo filósofo russo. Aqui nos deteremos um pouco sobre suas concepções a cerca do escritor renascentista François Rabelais (1494-1553) que, em meio à sua questionável vocação sacerdotal, muito contribuiu e marcou o desenvolvimento do idioma francês. Sua obra principal enfrentou retaliação devido à irreverência e ousadia ao zombar da igreja e do clero: a comichade em *Gargântua e Pantagruel* (1532-1552) forçou um apagamento momentâneo e uma crítica mais severa por colocar em xeque as instituições religiosas da época.

Contudo, Bakhtin reconhece os valores do escritor, afirmando o seguinte: “não resta dúvida de que o lugar histórico que ele ocupa entre os criadores da nova literatura europeia está indiscutivelmente ao lado de Dante, Boccaccio, Shakespeare e Cervantes” (2010, p. 4). Além de comparado aos grandes

escritores canônicos, evidenciou-se o grande ideal democrático da produção de Rabelais que nada condizia com a ditadura enfrentada por Bakhtin e seus coetâneos no fim do século XIX com o stalinismo. Ainda no que tange sobre a prosa do escritor francês, é necessário considerar que o teor cômico das narrativas antigas almejava apenas um humor *acrítico* (sem muito comprometimento), mas questionar as instituições formais através do riso e da ridicularização começa ser um elemento fundamental a partir dos escritos de Rabelais:

[...] O humor dessa obra se baseia em coisas como, glotonaria, excrementos, traição conjugal, citação de ditados populares, trocadilhos linguísticos, paródias religiosas, bebedeira, zombaria do clero e das classes altas da sociedade, palavras de baixo calão, indecências e exageros de toda espécie, tudo isso permeado por citações de literatura clássica (Leite, 2011, p. 5).

De fato, múltiplas manifestações do riso é a chave para interpretar a obra cuja comicidade remonta desde a antiguidade clássica ao medievo. Começa a predominar uma espécie ou um procedimento de parodiar as festas oficiais e institucionalizadas pela aristocracia. Aqui entraremos sucintamente no conceito de carnavalização, pois é na *carnavalização*, em contrapartida, que aparecem novos e inusitados deuses confrontando os padrões até então estabelecidos, assim como a presença de reis ascendentes com o destronamento dos antigos como meios de desconstrução de paradigmas arraigados. Dessa maneira, as classes hierárquicas e castas sociais são suspensas por algum tempo e interagem em igualdade; trazendo ao plano literário, obviamente, tais elementos oporiam como belo/feio, sagrado/profano, rico/pobre acabam que se confluindo em um encadeamento de relativização dos discursos e das práticas dogmáticas estabelecidas. Por exemplo, a “plasticidade do grotesco” (ambivalência, exposição e contraste de dois opostos) em Rabelais, citando caso análogo, temos a imagem com a figura da velha grávida (velhice x nascimento), o que relativiza e desconstrói discursos autoritários e arraigados (como o medo da morte), evidenciando que os seres humanos são dúbios por natureza.

A carnavalização, portanto, intenta discordar dos discursos autoritários que se colocam como únicos e indiscutíveis; José Luiz Fiorin explica que a “Carnavalização é a transposição do espírito carnavalesco à arte” (2008, p. 89). Nesse sentido, o *realismo grotesco* (corpo grotesco que abusa nas necessidades fisiológicas e sexuais). Rabelais, em vista disso, é o grande responsável por catalisar essa dimensão carnavalesca na forma do romance *Gargantua e Pantagrue*, em uma linhagem que é sucedida pelos romances de cavalaria, como *Dom Quixote* (1605), de Miguel de Cervantes (1547-1616). Nesse aspecto, Rabelais assim como Dostoiévski representam grandes modelos de

romancistas para a literatura mundial.

Se Dostoiévski pulverizou sua obra com um emaranhado de vozes em um procedimento que Bakhtin cunha de polifonia, Rabelais improvisa com o inusitado ato que o filósofo russo denomina carnavalização. De todo modo, as suas contribuições muito nos favorece ao nos ensinar sobre o romance e, em especial, dois grandes romancistas da literatura universal. Somamos a isso o fato de estamos lhe dando com um gênero que “[...] não é canônico. É a própria plasticidade. É um gênero em eterna procura, que está em eterno estudo de si mesmo, sempre redefinindo todas as suas formas constituídas” (Bakhtin, 2019, p. 110). O romance, por certo, é lido e teorizado em uma dimensão ampla quando ao estilo, composição, estrutura, vozes etc.

Nesse alinhamento, o campo artístico-literário ganha em uma dimensão imensurável com os estudos bakhtinianos sobre o romance; se comparado aos outros campos e as esferas de circulação, sabemos muito bem que as artes são pouco valorizadas nesses momentos sombrios. Ademais, quando tal campo adentra a aula de línguas e culturas, caindo por terra as “amarras” estruturalistas ao proporcionar o texto literário na sala de aula, vislumbramos horizontes gloriosos para o ensino de língua/linguagem.

Considerações finais

O trabalho do Círculo de Bakhtin enfocou a centralidade de impasses inerentes e importantes para a vida social em geral e, em particular, para a reflexão sobre a criação artística, no esforço constante de examinar a maneira pela qual a linguagem registrou a interação e os conflitos entre grupos sociais, promovendo o estudo do discurso a partir do materialismo histórico e dialético. Com tal ênfase na criação artística, o trabalho aqui apresentado buscou retomar suas concepções sobre o gênero romance e sobre os dois grandes romancistas por ele averiguados, revelando consideravelmente suas contribuições para as práticas de leitura no campo artístico-literário.

Na trilha percorrida, percebemos que Bakhtin recupera as origens do gênero e nos apresenta conceitos indispensáveis para a teoria da narrativa; os dois romancistas estudados – Rabelais e Dostoiévski –, de fato, são leituras imprescindíveis para os estudiosos da literatura e da linguagem. Sendo assim, as obras *A cultura popular na idade média e no renascimento*: o contexto de François Rabelais, *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance e *Problemas da poética de Dostoiévski* trata de um legado inestimável aos pesquisadores da linguagem. Vale ressaltar que a bibliografia referida ainda é um

pequeno recorte de tudo o que Bakhtin e o Círculo produziram.

Nunca é demais reiterar que a concepção dos estudos de Bakhtin valoriza o homem e o concebe como ser que se constitui na linguagem em diálogo com outros homens; a partir daí compreendemos ainda mais sua importância para as diversas áreas científicas que, em uma perspectiva epistêmica, estabelece o elo entre o conhecimento e o objeto: homem e língua-linguagem. A premissa desse texto aqui apresentado foi, modestamente, expor a herança do filósofo russo para as ciências humanas e sociais em geral, eliminando a distância pré-estabelecida entre o sujeito e a língua. Isso porque Bakhtin considera o ouvinte na compreensão do significado linguístico do discurso enquanto ser que ocupa uma posição responsiva, indivíduo que ora concorda ora discorda, complementa, aplica etc.; nesse processo, a atitude responsiva é formada no decorrer de todo o ato da audição e compreensão. Todo enunciado é uma resposta responsiva no elo da cadeia dos atos de fala; portanto, o leitor é parte responsiva de um convite ao diálogo aberto convocado pela obra de Bakhtin e seus discursos. Bakhtin, por certo, não nos ensina a ler somente o romance e os gêneros do campo artístico-literário, mas a realizar também uma leitura de enunciados e discursos, e como o homem se constrói através da palavra, em suma, somos ensinados a ler o mundo e a olhar ativamente para a realidade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. 7.ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1965].
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora UNESP; Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997[1963].
- BAKHTIN, M. *Teoria do Romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. 1ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. *Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, M. *Teoria do Romance III: O romance como gênero literário*. Tradu-

- ção, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- LEITE, B. F. “Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento no Contexto de François Rabelais Como Obra de Maturidade Mikhail M. Bakhtin”. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO*. Rio de Janeiro. n.1, p. 3-14, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Marcos%20Rodrigues/Downloads/Cultura_Popular_na_Idade_Media_e_no_Rena.pdf Acesso em: 4 mai. 2024.
- LINS, A. *Os Mortos de Sobrecasaca*: obras, autores e problemas de literatura brasileira. Ensaios e estudos 1940-1960. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1963.
- LUKÁCS, G. O romance como epopeia burguesa. *Ensaios Ad Hominem*, n.1, t.2. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 1999. p.87-117.
- PONZIO, Augusto. *A Revolução Bakhtiniana*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- RABELAIS, F. *Gargantua e Pantagrue* – Coleção Grandes obras da cultura universal, VOL XIV. Tradução de David Jardim Junior. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2009.
- RODRIGUES, M. A.; POLIZELI, R. C. A. As contribuições bakhtinianas ao componente de língua portuguesa e a didatização do gênero discursivo. In: Márcia Helena de Melo Pereira; Mona Mahamad Hawi; Tatiana Cristina Vasconcelos; Déborah Letícia Ferreira de Sousa. (Org.). *Diálogos da Educação com Bakhtin, Freire e Vigotski*. 1ed. São Paulo: Mentres Abertas, 2024, v. 4, p. 51-68.
- ROJO, R. H. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: FINOTTI, Luisa Helena Borgres; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 9-43.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.
- WATT, I. *A ascensão do romance*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

4. CONTRIBUIÇÕES À LUZ DE VYGOTSKI SOBRE A LINGUAGEM E PENSAMENTO NA ABORAGEM BILÍNGUE DE PROFESSORES OUVINTES PARA ENSINO DE SURDOS

Gabriela Silva Araújo Lima
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar
Herbert Costa do Rêgo
Karla Karina Abrantes Rêgo

A educação de surdos, segundo as contribuições de Vygotski vem a agregar ideologias para que haja uma reflexão sobre a importância da fluência linguística dos professores ouvintes em relação a Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras) como sua segunda língua e como língua de atuação na escola bilíngue para surdos, além da necessidade do conhecimento cultural como caminho para educação.

Dessa situação, vislumbra uma visão de teorias de Vygotski (1993; 2011) com base em estudos psicológicos, e intuito de melhorar sua comunicação para uma educação bilíngue. Com isso, tornam-se necessárias reflexões conforme essas temáticas, com o propósito de esclarecer a importância da qualificação em Libras na criação de um vínculo com a comunidade surda.

É nesse contexto, que a escola bilíngue para surdos precisa ter clareza de que o domínio da Libras reflete no trabalho do professor ouvinte, no uso da sinalização adequada para a mediação da aprendizagem. Logo, tem-se a Libras como elo de comunicação para alunos surdos e professores ouvintes.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral discutir sobre as contribuições à luz de Vygotski para a educação de surdos e da formação de professores ouvintes no uso da Libras na Educação Básica.

Educação de surdos

Afirma-se, na educação bilíngue para surdos, que os professores ouvintes precisam ser fluentes em Libras, de modo que sua comunicação, o processo de ensino e aprendizagem aconteçam com seus alunos. Para Flores e Finger (2014, p. 280), “o aluno, a maioria sendo filhos de pais ouvintes que desconhecem Libras, chega na escola com uma experiência de linguagem única, e muitas vezes com atraso escolar”, o que significa que a prática do professor em um espaço educacional formal, visa fornecer informações para suprir,

inclusive, lacunas linguísticas advindas do ambiente doméstico.

No entanto, a construção do ensino desse professor que atua em escolas de surdos precisa ser compreendida como um trabalho com embasamento na melhoria da educação de surdos que acontece pelo uso da Libras, bem como a concepção que a Libras deveria ser mantida como a primeira língua para alunos surdos e segunda língua para professores ouvintes. Nesta discussão, Flores e Finger (2014, p. 282) ressaltam:

[...] assim adentar um campo de práticas bilíngues onde os sujeitos possam interagir e comunicar-se em Libras sem barreiras e limitações. Os professores carecem de um suporte para o aprendizado de Libras, os discentes almejam um espaço bilíngue, e as políticas de formação não levam em consideração as necessidades escolares de capacitar novos professores bilíngues para o ensino de surdos [...].

Nessa perspectiva, é necessário que a Libras assuma seu papel fundamental na construção do conhecimento e na expressão de ideias pelos alunos surdos no ambiente escolar. Considera-se que no ambiente de trabalho, o ensino poderá ser desenvolvido por professores ouvintes como mediadores do conhecimento ou de estratégia em salas de aula, por isso, procede essa preocupação com a formação de professores ouvintes na educação de surdos.

A necessidade de reflexão sobre o papel do professor e como atua em escolas de surdos é o principal fator para que o ensino aconteça. Segundo os autores Flores e Finger (2014, p. 283) “a Libras aparece sendo uma forte aliada como ferramenta de ensino, sendo um grande diferencial para o ensino e principalmente uma forma de contemplar e diferenciar o ensino bilíngue no caso de alunos surdos”.

Sendo assim, tem-se que a formação de professores ouvintes deve estar de acordo com a Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2005).

Nesse prisma, a oportunidade de possibilidades de compreender as necessidades do professor ouvinte e de como ministram suas aulas é necessária, pois para oferecer uma educação adequada para os alunos surdos é preciso clareza de alguns problemas comunicativos que venham a existir no âmbito escolar. Com isso, ainda nos deparamos na escola bilíngue com professores ouvintes que têm uma baixa fluência na língua de sinais ou nenhuma formação formal/informal em Libras.

Ademais, nesse intuito, o professor deve ser capaz de desenvolver uma educação de qualidade para os alunos surdos, com isso são exigidas as condições para ensinar na escola bilíngue e qualidade na sua formação acadêmica, entendendo que os professores ouvintes precisam de conhecimento sobre a cultura surda, uma língua visual-espacial.

De acordo Moura (2020), é na escola de surdos que esse profissional está inserido, que a apropriação do professor ouvinte do conhecimento na língua de sinais deve se fazer por meio da prática, algo imprescindível na vivência com o aluno surdo. Para tanto, na formação de professores bilíngues deve conter:

[...] sobretudo na interação e comunicação com este público. Para que se possa fornecer os subsídios necessários à aprendizagem é preciso conhecer a identidade surda, suas especificidades para que se alcancem metodologias de ensino que promovam o desenvolvimento pleno nos aspectos sociais e culturais (Moura, 2020, p. 4).

Contudo, observa-se uma relação entre a interação linguística junto da interação social, ou seja, que a partir dessa relação entre a funcionalidade da linguagem com a necessidade de interagir com o meio, compreendemos o processo de aquisição da linguagem. Nesse aspecto, afirma-se que o desenvolvimento do sujeito é resultado das suas relações com as pessoas que o cercam em suas interações sociais, por meio da troca de experiências e de conhecimento, no caso, temos a interação professor ouvinte e alunos surdos.

Educação de surdos na perspectiva vygotskyana

Para Vygotski (1993) a linguagem é um ponto fundamental para o desenvolvimento do ser humano, o que parte dela o processo de elaboração do pensamento, no que se refere as funções complexas da mente (planejar, controlar seu comportamento, analisar, dentre outros). Vale ressaltar que, para o autor, a linguagem é um sistema de signos que torna possível o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade.

Sendo assim, Vygotski (1993, p. 58) propôs, quatro estágios para o desenvolvimento dessas operações mentais:

- (i) Estágio natural ou primitivo: que corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal.
- (ii) Estágio da psicologia ingênua: que corresponde à fase em que a criança está fazendo experiências com as propriedades físicas, com seu próprio corpo e com o mundo físico. A criança nessa fase já usa corretamente as formas e as estruturas sintáticas, mesmo antes de conseguir entender as relações e operações lógicas que elas representam.

(iii) Estágio dos signos exteriores: que corresponde à fase em que a criança já é capaz de realizar operações externas, e, nessa fase, a fala da criança é caracterizada pela fala egocêntrica.

(iv) Estágio do crescimento interior: que se caracteriza pelo uso da mente em operações, sem o auxílio de meios externos, a criança começa a usar a memória lógica, que diz respeito às relações intrínsecas e ao uso de signos internos.

Percebe-se que, para o autor, sua percepção em relação aos estágios do sujeito para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade cognitiva no aspecto sócio-interacional se reflete na capacidade de agir socialmente por meio da linguagem, na qual o desenvolvimento do indivíduo é determinado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural.

Conforme Vygotski (1993) a linguagem possui duas funções que se complementam: a primeira é o intercâmbio social, na qual há uma troca entre os sujeitos que se comunicam, criam e utilizam o mesmo sistema de linguagem; já a segunda função é a do pensamento generalizante, que torna a linguagem como instrumento do pensamento por meio de conceitos e de formas de organização do real, ou seja, a mediação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Ademais, segundo Vygotski (1993, p. 41), a linguagem e o pensamento originam-se diferentemente, com isso ressalta que “o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento (...) podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam separando novamente”.

Na busca pela compreensão entre pensamento e linguagem nota-se dois processos: a fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento, na qual tem como característica a existência do pensamento prático, independente da linguagem busca solucionar problemas simples; já a fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem, o indivíduo se comunica por meio de sons e expressões para externarem o que sentem e o que querem. Nesse contexto, podemos observar que o pensamento está desvinculado da linguagem, bem como a linguagem não depende do pensamento.

Nesse prisma, consta-se que mesmo a criança não tendo o domínio da linguagem, possui uma inteligência prática que não necessita da mediação pela fala, como é o caso das manifestações verbais como o sorrir, o chorar, dentre outros. Para tanto, temos Oliveira (1997, p. 47), que afirma que:

O percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de função simbólica, generalizante, e o pensamento

torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. (...) A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõe de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal.

Com isso, verifica-se que a partir do processo do pensamento e da linguagem surge a linguagem racional e o pensamento verbal. Nesse contexto do desenvolvimento cognitivo temos a internalização da linguagem, que conforme Vygotski (1993) temos a criança que utiliza da linguagem como instrumento de pensamento.

Em relação à linguagem das crianças surdas, Vygotski (2011, p. 868) afirma:

E, para a criança surda-muda, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que a fala humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente [...]. As crianças surdas-mudas, por si mesmas, desenvolvem uma língua mímica complexa, uma fala singular. É criada uma forma particular de fala não para surdos-mudos, mas construída pelos próprios surdos-mudos. É criada uma língua original, que se distingue de todas as línguas humanas contemporâneas mais profundamente do que estas entre si, pois ela retorna a mais antiga protolíngua humana, à língua dos gestos ou até mesmo só das mãos.

Segundo Goldfeld (2002), não é apenas a fala oralizada o único meio de utilização dos signos, mas sob qualquer meio, seja visual ou auditivo, com isso se consolida a aquisição da linguagem. Nesse prisma, contata-se alguns problemas no atraso da linguagem pelos surdos porque o meio onde geralmente convivem não existe a comunicação, só com os indivíduos que sabem a língua de sinais, ou seja, as interações são realizadas por um determinado grupo, dificultando o desenvolvimento linguístico.

No estudo da linguagem, Vygotski (2011) esclarece sobre a aquisição da língua, evidenciando que o primeiro contato com a língua deve ser na infância, no ambiente familiar ou na escola de bilíngue, pois interagir com a primeira língua ajuda no desenvolvimento desse sujeito, caso esse contato não aconteça ocasionará em um atraso no aprendizado da Libras.

Tendo a princípio uma linguagem natural, como no caso a língua de sinais, Leitão (2001, p. 21) ressalta “[...] única para a educação de surdos, pode ser responsável pelos grandes prejuízos ao desenvolvimento de processos mentais de surdos, evidenciados principalmente na aprendizagem acadêmica, em que os processos linguísticos têm papel fundamental”.

Na conjuntura da educação dos surdos, observa-se a aquisição das línguas, tanto a língua de sinais como L1 quanto a Língua Portuguesa escrita como L2. Sendo assim, vivenciamos momentos de pensar a educação bilíngue para surdos com a primeira língua (L1), a natural e língua oficial do país, e a língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) apresentada como apoio na L1.

Para Vieira (2021, p. 26) “todo ser humano nasce com capacidade para desenvolvê-las, mas se não entra em contato com o outro e não se torna cultural, não vive as experiências necessárias para esse desenvolvimento”. Nesse prisma, quando a criança entra em escola bilíngue, o contato com o professor de Libras, com outras crianças surdas estimula o desenvolvimento cultural e linguístico na infância.

Ainda, segundo Vieira (2021, p. 97) “[...] as crianças surdas, que em sua maioria são filhas de pais ouvintes, não acessam a língua dos pais naturalmente, logo, a aprendizagem fica comprometida já nesta primeira fase”. Geralmente, as famílias das crianças surdas não têm o conhecimento da Libras, da convivência na comunidade surda, impossibilitando o desenvolvimento da linguagem de maneira natural e permitindo que tenha o contato com a língua apenas na escola.

Por ser o primeiro ambiente que possibilita o contato das crianças surdas com a LIBRAS, a escola tem o papel de se tornar o espaço linguístico imprescindível para elas. É através da língua de sinais que a criança surda terá a oportunidade de adquirir a linguagem, ou seja, através dela a criança estará criando uma nova esfera fazendo uso de uma linguagem compreendida e válida durante o seu uso (Viras; Daxenberger, 2017, p. 262).

Com isso, faz-se necessário a compreensão de como se vislumbra a educação bilíngue, principalmente, com os professores ouvintes que sabe a Libras, considerando importante a comunicação na relação entre professores ouvintes e alunos surdos. Os professores ouvintes no contexto da educação de surdos precisam reconhecer a cultura surda no seu cotidiano, no ambiente educacional, com isso, tornar a aprendizagem como meio de interação com o surdo e o ambiente familiar, algo primordial no desenvolvimento desse sujeito.

Em resumo, com base em Lodi (2005, p. 415) “as forças centrípetas de centralização linguística e cultural não atuam sozinhas” devido a diversidade e as diferentes linguagens sociais, pois a língua vive em constante mudança e movimento, logo, existe uma relação entre a comunicação da vida e a comunicação ideológica. Destarte, tem-se o movimento surdo como algo que

preza o fortalecimento da linguagem, para que juntos a língua de sinais esteja presente e viva.

Considerações finais

Os conceitos de Vygotski e a abordagem bilíngue são extremamente relevantes para a educação de surdos, abrem os caminhos do conhecimento para a aprendizagem da cultura e o desenvolvimento e oferecem ferramentas valiosas para a construção de um processo de ensino e aprendizagem inclusivos para alunos surdos. Assim, os professores ouvintes precisam compreender e conviver a cultura surda, reconhecer a língua de sinais como língua de instrução de alunos surdos, se inserir neste universo.

As contribuições de Vygotski em relação ao desenvolvimento da linguagem e do conhecimento ocorre por meio da interação social, são relevantes na compreensão da língua de sinais como interação na construção da abordagem bilíngue, que reconhece a Libras como a língua natural dos surdos e a valoriza como meio de comunicação, expressão cultural e desenvolvimento cognitivo.

Dito isto, os professores como profissionais da Libras que ministram aulas para alunos surdos, refletem suas experiências culturais, a valorização da linguagem e a interação dialógica com o aluno surdo. Contudo, neste estudo, destaca-se uma reflexão acerca da perspectiva social da linguagem do sujeito surdo, para que possam estabelecer uma interação natural nos ambientes que possuem a Libras como primeira língua, com intuito de promover o desenvolvimento das funções da linguagem, organização e valorização da cultura surda.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.
- FLORES, V. M.; FINGER, I. Proposta de questionário de histórico de linguagem e autoavaliação de proficiência para professores ouvintes bilíngues libras/língua portuguesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 2, p. 278, 2014.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

- LEITÃO, V. M. Carta a Vygotsky acerca da educação de surdos. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 22, v. 1, n. 41, p. 20-30, 2001.
- LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005.
- MOURA, A. A. de. *et al.* Formação de professores ouvintes no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, ed. 5, v. 02, p. 117-130, mai., 2020.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério).
- VIEIRA, C. R. **Algumas contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a área da educação de surdos**. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 6, n. 11, p. 91-112, jan./jun., 2021.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez., 2011.
- VIRAS, D. S. DAXENBERGER, A. C. S. Um olhar sobre as contribuições de Lev Vygotski à educação de surdos. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 2, p. 252-269, 2017.

5. ESTRATÉGIAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

*Thayná Souto Batista
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Tatiana Cristina Vasconcelos*

A educação inclusiva vem ganhando notoriedade, através de diversas lutas, como um direito fundamental visando a equidade de aprendizagem e de oportunidades para todos os estudantes. Nesse viés, duas abordagens teóricas emergem como potenciais para a construção de práticas pedagógicas eficazes: O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)¹ e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

O DUA que propõe a criação de um currículo flexível que atenda as diversidades dos alunos através de múltiplos meios de representação, engajamento, ação e expressão e garanta o seu acesso de maneira significativa. Por outro lado, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski destaca a importância das interações sociais e culturais para o desenvolvimento humano, evidenciando que a aprendizagem ocorre por meio da mediação, sendo esse produto e produtor do meio.

A integração dessas duas abordagens no planejamento oferece aos professores a oportunidade de criar ambientes de aprendizagens que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, pois reiteram uma abordagem inclusiva e adaptativa, que considera a diversidade e práticas educacionais inclusivas. A combinação da acessibilidade e personalização do DUA, com a importância das interações sociais da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, favorece a criação de uma educação inclusiva em seu íntimo significado.

Tentando responder ao questionamento feito no capítulo do volume anterior, intitulado “Desenvolvimento humano e aprendizagem: como o desenho universal para aprendizagem pode auxiliar a educação?”, da autoria de Batista, Santos e Vasconcelos (2024), pensamos em estratégias baseadas no DUA à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, buscando tornar o aprendizado acessível a todos, garantindo, assim, uma aprendizagem equitativa. Abordaremos as diretrizes do DUA e como elas podem ser aplicadas dentro do contexto

¹ O DUA originou-se nos Estados Unidos na década de 1990 e foi desenvolvido pelo Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), inicialmente focando no uso das tecnologias como ferramenta facilitadora para inclusão de alunos com algum tipo de limitação. Para saber mais visite <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyB-N4LpLgv5C/>.

de sala de aula, porém, vale salientar que o DUA não é uma receita pronta, mas caminhos a serem trilhados, adequando-se a cada realidade.

Desenho universal para aprendizagem

O DUA surgiu do conceito do Desenho Universal estudado no campo da arquitetura e do *design* com o objetivo de projetar espaços públicos e objetos acessíveis a todos os públicos independente de ter ou não limitações físicas ou motoras.

O DUA se fundamenta no conjunto de princípios baseados em evidências científicas que constitui um modelo teórico-prático objetivando a potencialização das oportunidades de aprendizagem, para todos os alunos. Segundo Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 18) “DUA incide na constituição de concepções que norteiam a elaboração de objetos, ferramentas e processos pedagógicos, com vista à acessibilidade para aprendizagem dos alunos de maneira inclusiva”.

Nesse sentido, o DUA não expressa um caráter prescritivo a ser seguido, mas indica caminhos possíveis e estruturados que auxiliam os educadores no planejamento e elaboração de sua prática pedagógica de maneira a contemplar todos os alunos, o que é notável seu alinhamento à teoria Vigotskiana, trazendo o meio como influenciador do desenvolvimento humano.

Tanto para o DUA como para teoria Histórico-Cultural a interação social como fator para o desenvolvimento cognitivo uma vez que o DUA defende a inserção de todos os alunos no ambiente escolar de maneira a garantir a plena inclusão e não apenas a integração dos alunos. Uma vez que esses alunos estão incluídos na escola eles se desenvolvem de maneira integral com a mediação de pares e dos professores (Pastor, 2016).

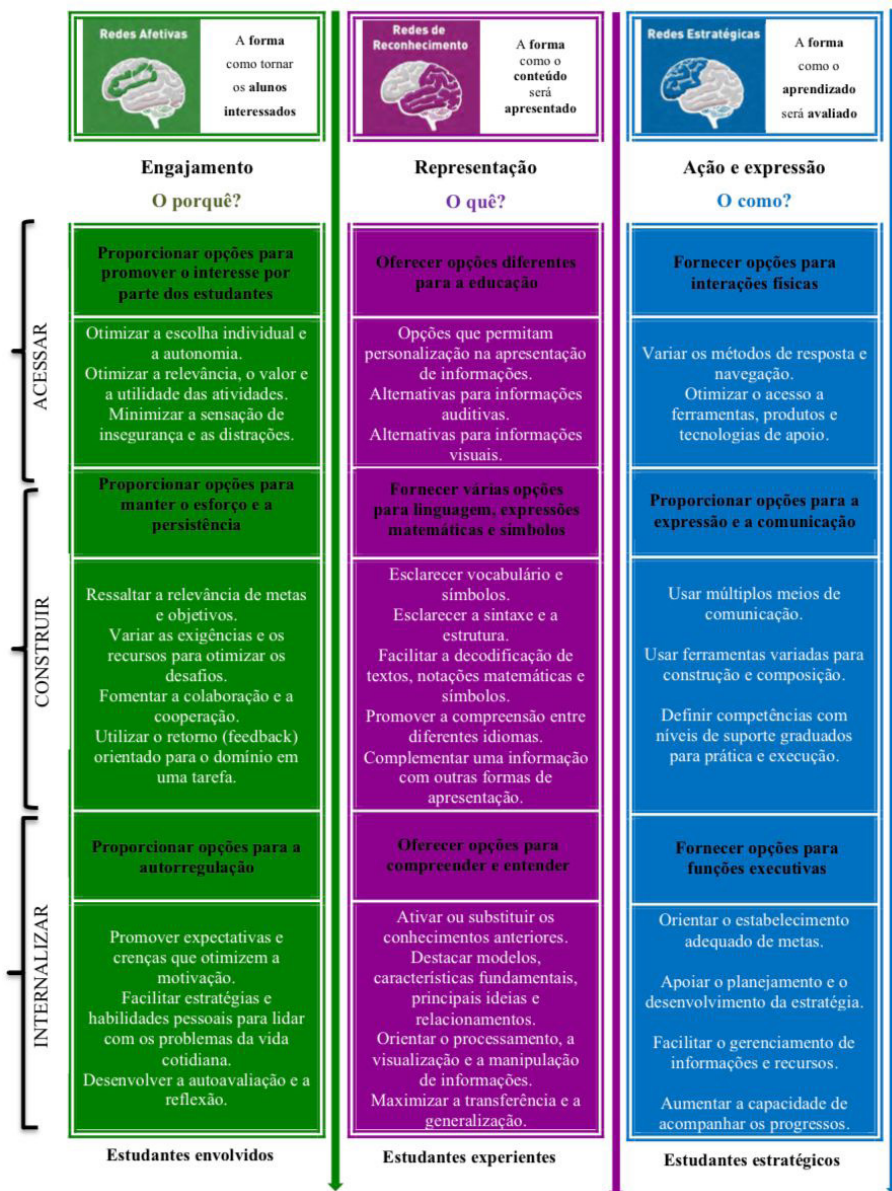
A abordagem do DUA também é influenciada pela neurociência, trazendo os sistemas neurais envolvidos na aprendizagem (Rose; Meyer, 2002). De acordo com Silva e Santos (2023) o aprendizado é um processo multifacetados que envolve os três sistemas básicos, que são: redes afetivas, redes reconhecimento e redes estratégicas, que visam desenvolver aprendizes engajados, entendedores e estratégicos.

A abordagem do DUA permite que os professores planejem o seu trabalho orientado pelas diversidades dos alunos buscando responder “o quê”, “como” e “por quê” da aprendizagem. Com isso, o DUA traz seus princípios e diretrizes, visando nortear esse planejamento e sua ação, e que ao serem aplicadas visam a redução de barreiras e melhora as oportunidades de apren-

dizagem para os estudantes. Ademais, suas diretrizes podem ser combinadas e misturadas, não necessariamente se deve seguir o modelo, mas os objetivos de aprendizagem de cada professor para sua aplicação em diferentes contextos, faixa etária e áreas do conhecimento (CAST, 2018).

As diretrizes, os princípios e os pontos de verificação do DUA estão ordenados em um framework (organizador gráfico), conforme ilustrado na figura abaixo, sendo sua disposição na vertical e leitura feita no sentido horizontal. As nove diretrizes do DUA estão ligadas aos três princípios, distribuídas em três diretrizes para cada princípio com sugestões que ao serem aplicadas visam a redução de barreiras e melhora as oportunidades de aprendizagem para os estudantes. A primeira linha “acesso” traz as diretrizes e os pontos de verificação que podem aumentar o acesso à meta de aprendizagem, recrutando interesse, fornecendo opções de percepção e ação física. Na segunda linha “construir” estão as diretrizes que oferece as maneiras de desenvolver o esforço e a persistência, linguagem e símbolos, expressão e comunicação, com os pontos de verificação que fornecem um maior detalhamento de cada diretriz. Na sequência, a última linha “internalizar” fornece opções para a autorregulação, compreensão e função executiva trazendo onze pontos de verificação.

Figura 1- Organizador gráfico do DUA com diretrizes, princípios e pontos de verificação



Fonte: Santos e Vasconcelos (2023, p. 600) a partir de CAST (2018)

O planejamento curricular baseado no DUA é formado por quatro partes que são relacionadas e interdependentes: metas ou objetivos, métodos,

materiais e avaliação (Nunes; Madureira, 2015). Esses componentes, juntamente os princípios e diretrizes do DUA formam um planejamento sólido e que visa eliminar as barreiras.

Em síntese, o DUA não tem uma resposta única e acabada, mas prevê um conjunto de orientações para uma educação com aprendizagem universal, pois sabemos que não existe uma só maneira de aprender, logo, não deve existir uma só maneira de ensinar. Vale ressaltar que as práticas pautadas no DUA não são trabalhadas de maneira isoladas, mas sim com a junção dos princípios e diretrizes (Silva; Santos, 2023).

Sequência didática

Zabala (1998) aborda sobre a concepção construtivista para justificar o planejamento e aplicação de atividades em sequência. Para o referido autor, esse tipo de organização favorece um maior desenvolvimento e significância para aprendizagem dos alunos, sendo possível atender a diversidade de alunos, favorecendo, assim, um maior aproveitamento do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

As sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

Ademais, conforme o autor supracitado, a sequência didática deve ser um conjunto organizado e estruturado de atividades que busca facilitar a aprendizagem por parte dos alunos e deve ser planejada para ser executada de maneira lógica e sistemática, permitindo que os alunos avancem progressivamente, ampliando, assim, a aprendizagem dos conteúdos estudados.

Também, Baldan (2023, p. 57) “Para que as atividades possam definir os diversos modos de intervenção pedagógica é preciso colocá-las de forma sequencial e significativa, formando uma nova e mais completa unidade de análise da prática, as sequências didáticas [...]”.

É sabido que a aprendizagem é eficaz quando a mesma traz sentido, ou seja, quando tem significado para o aluno. Para Zabala (1998) todos os agentes desenvolvem um potencial ativo no processo educacional, com isso ele destaca a importante participação do planejamento considerando os diferentes conhecimentos e necessidades, evidenciando a ação para estimular o aprendizado, pois para que ocorra aprendizado o aluno deve estar ativo nesse processo e não apenas ser exposto ao conteúdo, como uma forma de depósito.

Ao considerar as necessidades, ritmos, motivações e diversos fatores responsáveis pela aprendizagem dos alunos, bem como ao utilizar uma variedade de estratégias e recursos didáticos, a sequência didática visa promover uma compreensão profunda e aplicada dos conteúdos, desenvolvendo tanto conhecimentos quanto habilidades nos alunos.

[...] a aprendizagem é um processo social em que o indivíduo adquire novos conhecimentos e habilidades através da interação com outras pessoas, especialmente com aqueles mais experientes. A aprendizagem é vista como um processo construtivo em que o indivíduo adquire novos conhecimentos e habilidades por meio da interação com outros e a construção conjunta do conhecimento. O conhecimento não é algo que é simplesmente transmitido de um professor para um aluno, mas é construído por meio da participação ativa em atividades sociais e culturais (Batista; Santos; Vasconcelos, 2024, p. 107-108)

Conforme Marques (2022) os conteúdos devem ser organizados de maneira que esses sejam vivos, latentes, de forma a explicar a realidade e que deve ser orientado visando a transformação. A título de ilustração, identificamos em Oliveira (2013) as etapas para elaboração de uma sequência didática, como: escolha do tema, questionamentos para problematização do tema, planejamento dos conteúdos, objetivos a serem atingidos, determinação da sequência de atividades, como será operacionalizada, divisão de grupos, cronograma, materiais, interdisciplinaridade.

Destarte, ao planejar uma sequência didática com um planejamento detalhado, dialógico, significativo e transformador, os professores podem facilitar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, atendendo às necessidades e interesses dos alunos de maneira mais integral e contextualizada, o que vai de encontro ao DUA que oferece ao professor subsídios para trabalhar de maneira integrada e inclusiva, pois visa identificar e eliminar possíveis dificuldades ajudando o estudante a atingir a meta ou objetivo final.

Considerações teórico-práticas sobre o planejamento na perspectiva do dua e da teoria histórico-cultural

As sequências didáticas pautadas no DUA à luz da teoria Histórico-Cultural de Vigotski oferece uma estrutura organizada, que permite atividades pedagógicas direcionadas as necessidades dos estudantes, esta combinação oferece uma abordagem rica para atender as necessidades de todos os alunos, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral e equitativo.

Os princípios, diretrizes e pontos de verificação (CAST, 2018; Sebastian-Hereder, 2020) são necessários para guiar o planejamento do professor, juntamente com os quatro componentes-chave do currículo (Nunes; Madureira, 2015) na perspectiva do DUA, buscando formas de remover barreiras do ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente inclusivo e acessível a todos os estudantes.

Princípio 1 do DUA: Fornecer vários meios de Engajamento

O afeto é um elemento crucial na aprendizagem, sendo o elemento do princípio do engajamento, que representa as redes afetivas, o “por quê” da aprendizagem, busca tornar o conteúdo acessível, sendo que não existe um meio de engajamento acessível para todos. Alguns alunos gostam de estudar em grupos, outros preferem sozinhos, alguns se motivam por um assunto novo, outros se desmotivam pelo mesmo motivo. Na diretriz 1 o objetivo é despertar o interesse dos alunos, os professores devem captar o interesse dos estudantes: 1.1 Otimizar a escolha individual e a autonomia oferecer opções sobre como esse objetivo pode ser alcançado, ou seja, mostrar aos alunos maior autonomia mostrando o nível do desafio, recompensa ou reconhecimento, permitir a participação dos alunos; 1.2 Otimizar a relevância, valor e autenticidade o professor deve mostrar a utilidade e a relevância por meio de atividades significativas, utilizando atividades que promovam a imaginação para resolver problemas e 1.3 Minimizar ameaças e distrações, crie rotinas, retire poluição visual como gráficos, calendários, cronogramas, dicas, etc., varie o nível de estimulação sensorial como ruídos, duração de estudos, pausas ou intervalos, envolva todos os participantes nas discussões em sala.

Segundo Vygotsky, isso promove a internalização do aprendizado através de ferramentas culturalmente significativas. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, evidencia a importância do ambiente social e cultural para o desenvolvimento, destacando que a aprendizagem é mediada pelas interações sociais e pelas ferramentas culturais, na sequência didática, utilizando essa diretriz, é importante que o professor defina os objetivos que considerem o desenvolvimento potencial dos alunos dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), garantindo assim acessibilidade e relevância.

Na diretriz 2 objetiva-se proporcionar opções para manter o esforço e a persistência: 2.1. Aumentar a relevância das metas e objetivos, os alunos precisam de apoio para continuar engajados, alguns alunos precisam ser lembrados do objetivo, o professor pode criar lembretes, exibir metas de dife-

rentes maneiras, cartaz, lembrete na agenda, demonstrar o uso de ferramentas de agendamento, bilhete de boas-vindas com lembrete, envolvendo o aluno durante todo o processo; 2.2. Varie as demandas e os recursos para otimizar os desafios, estimular os alunos de diferentes maneiras, fornecendo níveis de solicitações apropriados a cada aluno com os recursos certos para realizar determinada tarefa; 2.3. Prover colaboração e comunidade o professor pode criar grupos de aprendizagem colaborativa tendo os objetivos, funções e responsabilidades claros, incentivar comportamentos positivos por meio de projetos, interação e ajuda entre pares (mentoria, tutores...), grupos de estudos com interesses em comum e 2.4. Aumente o feedback orientado para o domínio, fornecer feedback relevantes, acessíveis, construtivos e críticos.

Dentro da perspectiva da teoria Histórico-Cultural a interação e a mediação são elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo “O desenvolvimento humano se dá por meio das relações de trocas através de/dos processos de interação e mediação. A mediação na teoria de Vygotsky é tida como elemento presente durante toda vida humana[...]” (Batista; Santos; Vasconcelos, 2024, p. 106- 107)

Na diretriz 3 é necessário que o professor fale dessas habilidades de autorregulação para que os alunos possam buscar desenvolver com a ajuda do professor que deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades tanto extrínseca quanto intrínseca, ajudando os estudantes a regular suas próprias emoções: 3.1. Promover expectativas e crenças que otimizem a motivação, é necessário estabelecer metas pessoais que inspirem confiança e propriedade do aprendizado, gerando mais motivação para o estudante; 3.2. Facilitar habilidades e estratégias pessoais de enfrentamento, desenvolver, junto aos alunos, respostas a emoções de maneira saudáveis, gerenciando a frustração, desenvolvendo o controle interno e habilidades de enfrentamento e 3.3. Desenvolver autoavaliação e a reflexão, esse ponto de verificação traz a habilidade de aprender com os erros e a conscientizar sobre o progresso, muitos alunos não tem a capacidade de reconhecer seu próprio progresso e perdem a motivação e o engajamento, um exemplo seria, ter um quadro/gráfico de progresso e a cada progresso, dentro da sequência didática, preencher esse quadro/gráfico.

Princípio 2 do DUA: Fornecer múltiplos meios de representação

O segundo princípio é o da representação, simbolizando “o quê” da aprendizagem, o professor deve abordar os conteúdos de múltiplas formas, partindo do ponto que cada um aprende de uma maneira diferente, os alunos

com deficiências sensoriais, diferenças linguísticas, altas habilidades, e assim por diante. A diretriz 4 destaca que é importante que o professor ofereça a informação por meios, modalidades e formato diferentes, por exemplo, ampliando um texto, fatiando um texto, amplificando sons: 4.1. Ofereça maneiras de personalizar a exibição de informações, utilizar materiais diversificados e flexíveis podendo ser ajustados de acordo com as necessidades e preferências; 4.2. Oferecer alternativas para informações auditivas e 4.3. Ofereça alternativas para informações visuais, compartilhar informações de outras maneiras, não apenas o professor falando, fornecer informações em gráficos, figuras, tabelas, vídeos, músicas, paródias, dentro da sequência didática o professor pode abordar o conteúdo de diferentes maneiras visando o aprendizado do aluno.

Na diretriz 5 é destaca que o professor deve garantir representações alternativas garantindo a clareza e compreensão de todos, por exemplo, ao ensinar o sistema respiratório o professor deve garantir que esse conteúdo seja representado em diferentes maneiras, com uso de texto, vídeo ilustrativo, criação do sistema respiratório com recursos de baixo custo, como garrafa pet e bexigas, por exemplo, permitindo assim que se tenha várias formas de representação do que está sendo trabalhado: 5.1. Esclarecer vocabulário e símbolos, incorporar vocabulário e símbolos, por exemplo, hiperlinks, nota de rodapé, ilustrações, visando a compreensão do vocabulário muitas vezes desconhecido de alguns alunos. No ponto de verificação 5.2. Esclarecer sintaxe e estrutura e 5.3. Suporte à decodificação de texto, notação matemática e símbolos, quando a representação ou vocabulário não é familiar para o aluno não haverá compreensão, é necessário certificar que esses termos não irão atrapalhar o objetivo de aprendizagem; 5.4. Promova a compreensão entre idiomas, usar traduções, descrições, imagens, dentre outros, para dar suporte ao aprendizado e 5.5. Ilustrar por meio de diversas mídias, ensine fora da caixa, o texto e a verbalização não são os únicos suportes para o ensino, o professor pode utilizar tabela, vídeo, fotografia, quadrinhos, animação, manipulação, são muitos os meios que podem ser utilizados para ilustrar.

Na diretriz 6 o professor deve oferecer variadas opções para que o aluno compreenda e entenda o que lhe está sendo proposto, “o objetivo da educação não é tornar o conhecimento acessível, mas sim ensinar os alunos a transformar informações acessíveis em conhecimento utilizável”. 6.1. Ativar ou fornecer conhecimento de base, criar conexões com os conhecimentos adquiridos; 6.2. Destacar padrões, características críticas, grandes ideias e relacionamentos, ensinar os alunos a encontrar as informações relevantes nos

conteúdos, conceitos relevantes, elementos-chave, alocando seu tempo de forma eficiente; 6.3. Guia de processamento e visualização de informações, transformar a informação em conhecimento requer habilidades de processamento de informações, ensinar os alunos a resumir, categorizar, priorizar é essencial, por exemplo, dentro de um assunto de história como a segunda guerra mundial, é necessário que os alunos filtrem as informações necessárias para que só assim haja aprendizado e 6.4. Maximizar transferências e generalização, fazer com que os alunos apliquem o aprendizado a novos contextos, desenvolver com eles mnemônicos, paródias, notas adesivas, método de loci, mapas conceituais, metáfora, enfim, existem variados meios de maximizar o aprendizado, durante a aula de matemática, por exemplo, o professor pode criar ou utilizar uma paródia para ajudar os alunos a lembrarem de um determinado conteúdo.

Princípio 3 do DUA: Fornecer múltiplos meios de ação e expressão

No princípio da ação e expressão, exige dos alunos a capacidade em expressar os conhecimentos adquiridos utilizando de estratégias variadas, a diretriz 7 destaca que é importante fornecer materiais diversificados para que os alunos possam interagir: 7.1. Varie os métodos de respostas e navegação, possibilitar a interação com ferramentas e ambientes que viabilizem o aprendizado acessível e 7.2. Otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias assistivas, tornar possível ambientes que tornem o aprendizado acessível.

Diretriz 8, fornecer opções para que o estudante expresse e se comunique desenvolvendo suas funções executivas, um estudante pode expressar seu aprendizado por meio da escrita, enquanto por meio da fala o mesmo estudante pode não conseguir expressar o que aprendeu: 8.1. Use várias mídias para comunicação; o professor deve favorecer ao aluno diferentes mídias para expressão, aumentando assim as oportunidades, possibilitar a expressão por meio de mídias como texto, discurso, desenho, história em quadrinho, dança, artes visuais, manipulação de objetos de aprendizagem como material dourado, ábaco, ficha escalonada, resolvendo problemas de maneiras variadas; 8.2. Use várias ferramentas para construção e composição, esse ponto de verificação permite ao aluno que expresse sua aprendizagem utilizando ferramentas atuais, flexíveis e acessíveis, por exemplo, utilizar software de conversão de texto em fala, ou fala em texto, calculadoras, folhas quadriculadas, que auxiliem o aluno e desenvolvam habilidades para o futuro e 8.3. Desenvolva fluência com níveis graduais de suporte para prática e desempenho, fornecer diferenciados mode-

los para se chegar a um resultado, jogos com níveis de dificuldade, desafiar os alunos “a passar de fase”, por exemplo, ao ensinar as operações matemáticas o professor pode utilizar a estratégia de gamificação desafiando os alunos “só passa para multiplicação com dois números quem dominar a multiplicação com um número”, fornecer feedback personalizados e acessíveis.

Na diretriz 9, funções executivas, permitem planejar estratégias eficazes, monitorar seu progresso e modificar estratégias, essa habilidade requer que todas as outras funções sejam desenvolvidas: 9.1. Orientar a definição de metas adequadas, oriente os alunos a definir metas eficazes, ou seja, desafiadoras e realistas, poste as metas, objetivos e cronogramas nos locais visíveis; 9.2. Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias, após a definição das metas criem lembretes para parar e pensar antes de agir, como “lombadas que desaceleram”; 9.3. Facilitar a gestão de informações e recursos, fornecer listas e guias para anotações, para que dê suporte à organização e a memória e 9.4. Aumentar a capacidade de monitorização do progresso, os professores devem mostrar claramente aos alunos seus progressos (ou não) fazendo feedback formativo em tempo hábil, pois se isso não acontece os alunos não podem mudar, pois não sabem como fazer diferente, o professor pode fazer isso realizando perguntas que promovam a reflexão, mostrar representação gráfica do seu progresso, fornecendo modelos diferenciados para autoavaliação.

Para Vigotski as funções psicológicas são processos mentais complexos que se desenvolvem através da interação social e cultural. O planejamento pautado no DUA objetiva o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores. São essas, habilidade como pensamento abstrato, linguagem, memória mediada, atenção voluntária e resolução de problemas, todas essas buscam ser desenvolvidas nos princípios, diretrizes e pontos de verificação do DUA.

Considerações finais

Ao combinar o DUA com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski no planejamento e elaboração de sequências didáticas, mostra-se uma abordagem inovadora e eficaz dentro da educação inclusiva. Ao integrar os princípios do DUA, que enfatizam a necessidade de flexibilização e personalização do ensino, junto a perspectiva de Vigotski, que valoriza o papel das interações socioculturais para o desenvolvimento cognitivo, é possível vislumbrar práticas que atendam às necessidades individuais dos alunos promovendo seu desenvolvimento integral e equitativo.

A aplicação conjunta das duas abordagens possibilita a criação de am-

bientes de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento dos estudantes e das funções psicológicas superiores. Ao pautar o planejamento dentro das diretrizes do DUA juntamente com a teoria Vigotskiana os educadores enriquecem o processo de ensino e aprendizagem promovendo a acessibilidade curricular e reconhecendo e valorizando as experiências e diferenças.

REFERÊNCIAS

- BALDAN, R. K. **Sequência didática pautada no desenho universal para a aprendizagem na área de linguagens e suas tecnologias**. 2023 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/1101a4e1-843b-46eb-bf1b-9d14c79fa498>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- BATISTA, T. S; SANTOS, R. M. B dos; VASCONCELOS, T. C. **Desenvolvimento humano e aprendizagem: como o desenho universal para aprendizagem pode auxiliar a educação?**. In: PEREIRA, M. H. de M *et al.* (ORG.) *Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vigotski*. 1. ed., v4, São Paulo: Mentis Abertas, 2024. 228 p.
- CAST (2018). **Universal design for learning guidelines version 2.2** [about the graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. Tradução e adaptação brasileira: Victor Menna – Hifa Educação (@hifaeducacao) – 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://udlguidelines.cast.org/binaries/content-assets/udlguidelines/diretrizesdua_v2-2_pt-br_sobreorganizador.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.
- CAST (Org.). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- MARQUES, N. L. R. **Sequência didática na perspectiva Histórico-Cultural**. Material produzido para a disciplina de Teoria Histórico-Cultural do Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED – IFSul/ CaVG) 2022. Disponível em: <https://nelsonreyes.com.br/Sequ%C3%AAncia%20did%C3%A1tica%20na%20perspectiva%20Hist%C3%B3rico-Cultural.pdf>. Acesso 30 jun. 2024.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da Investigação às práticas, v. 5. 2, 2015.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PASTOR, A. **Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza**. Madrid: Morata, 2016.

- ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: Universal Design for Learning. Virginia: Ascd, 2002.
- SANTOS, R. M. B. dos; BARBOSA, F. F. Uma partida pela diversidade: proposta de tabuleiro de cultura indígena jogo da onça à luz do Desenho Universal para Aprendizagem. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 119–139, 2023. DOI: 10.54033/cadpedv21n1-007. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1941>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- SANTOS, R. M. B. dos; VASCONCELOS, T. C. Episódios formativos na educação matemática inclusivos na abordagem do design universal para a aprendizagem. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 15, n. 45, p. 591-615, 2023. Disponível: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8371402>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E; PRAIS, J. L. S; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. 1. ed. São Carlos – SP: Editora de Castro, 2022.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Universal Desing Learning Guidelines. Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n.4, 2020.
- SILVA, A. G. da; SANTOS, R. M. B. dos. Universal design for learning in financial education: na accessible board game proposal: Desenho universal para aprendizagem em educação financeira: uma proposta de jogo de tabuleiro acessível. **Conciliium**, [S. l.], v. 23, n. 23, p. 148–172, 2023. DOI: 10.53660/CLM-2591-23U22. Disponível: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/2591>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

6. ESTRATÉGIAS PARA REFLEXÃO E QUESTIONAMENTO EM SALA DE AULA COM BASE NAS TEORIAS DE BAKHTIN

Joselito Santos

Tatiana Cristina Vasconcelos

Rosimere Bandeira Diniz

Mikhail Bakhtin foi um dos mais influentes filósofos e teóricos literários do século XX. Suas ideias transcenderam as fronteiras da literatura, influenciando a linguística, a filosofia e a pedagogia. Bakhtin nasceu em 1895 na Rússia e viveu em um período de grande agitação social e política, o que moldou significativamente seu pensamento. Ele é mais conhecido por seu trabalho sobre a natureza do discurso, a linguagem e a interação humana.

Bakhtin desenvolveu seus conceitos-chave em resposta ao formalismo russo e ao estruturalismo, propondo uma visão mais dinâmica e interativa da linguagem. Suas obras mais notáveis incluem “Problemas da Poética de Dostoiévski” (Bakhtin, 2010) e “Estética da Criação Verbal” (Bakhtin, 2003). Nessas obras, Bakhtin explora como os textos literários não são monológicos, mas sim compostos por múltiplas vozes e perspectivas, o que ele chamou de polifonia.

A polifonia, um dos conceitos centrais de Bakhtin, refere-se à coexistência de múltiplas vozes independentes e autônomas dentro de um texto literário. Ao contrário da narrativa tradicional, onde a voz do autor predomina, uma obra polifônica apresenta personagens cujas vozes não são subordinadas a uma única visão dominante. Cada personagem possui uma consciência própria e uma perspectiva única, contribuindo para a complexidade e a profundidade do texto.

Não há uma palavra inicial nem final, e o contexto dialógico não possui fronteiras, pois se expande indefinidamente tanto para o passado quanto para o futuro. Mesmo os significados do passado, ou seja, aqueles que surgiram no diálogo de séculos anteriores, nunca podem ser estáveis, definitivos ou finalizados de uma vez por todas. Eles estarão sempre em transformação, renovando-se no processo de desenvolvimento subsequente, no diálogo futuro (Bakhtin, 2011).

O dialogismo, outro conceito crucial de Bakhtin, refere-se à ideia de que a linguagem é inerentemente dialógica. Ou seja, toda expressão verbal é um diálogo entre vozes, e não apenas uma declaração isolada. Isso significa que o sentido de qualquer enunciado depende de seu contexto e da interação com

outros enunciados. No dialogismo, a comunicação é vista como um processo dinâmico e interativo, onde as vozes se influenciam e se moldam mutuamente.

A aplicação das teorias de Bakhtin no contexto educacional pode transformar profundamente a maneira como entendemos e praticamos o ensino e a aprendizagem. Em primeiro lugar, a polifonia pode enriquecer o ambiente de aprendizagem ao valorizar e integrar as múltiplas vozes dos alunos. Em uma sala de aula polifônica, cada aluno é incentivado a expressar sua perspectiva única, contribuindo para um espaço educativo mais inclusivo e diversificado.

Além disso, o dialogismo de Bakhtin oferece uma nova maneira de entender a interação professor-aluno. Em vez de uma relação hierárquica onde o professor é a autoridade suprema, o dialogismo promove um ambiente onde o aprendizado é um processo colaborativo. Professores e alunos engajam-se em um diálogo contínuo, onde ambos aprendem e se desenvolvem mutuamente. Isso não só melhora a qualidade do ensino, mas também prepara os alunos para a vida em uma sociedade plural e democrática.

Finalmente, a aplicação dessas teorias pode fomentar o pensamento crítico e a reflexão entre os alunos. Ao encorajar os alunos a questionarem e dialogarem com diferentes textos e ideias, os educadores promovem uma abordagem mais profunda e crítica da aprendizagem. Os alunos aprendem a ver o conhecimento como algo dinâmico e negociável, em vez de estático e imutável. Portanto, a introdução das ideias de Bakhtin na educação enriquece a experiência de aprendizagem e promove uma visão mais democrática, inclusiva e crítica do processo educacional. Essa abordagem tem o potencial de transformar a educação, tornando-a mais relevante e eficaz para os desafios do século XXI.

O objetivo deste texto é explorar como as teorias de Bakhtin, especialmente seus conceitos de polifonia e dialogismo, podem enriquecer o ambiente educacional. Ao integrar essas ideias, é possível transformar a prática pedagógica, promovendo um ensino mais inclusivo, colaborativo e crítico. Em particular, o texto se concentra em estratégias e métodos que incentivam a reflexão e o questionamento, destacando ferramentas e abordagens que favorecem um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo.

A importância do dialogismo na educação

Aprendizagem dialogada

A aprendizagem dialogada é uma abordagem educacional fundamentada no conceito de dialogismo de Bakhtin. Essa abordagem vê o processo de ensino-aprendizagem como uma troca contínua e dinâmica entre professores e alunos, onde o conhecimento é co-construído através do diálogo. Em vez de um modelo tradicional de ensino, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor passivo, a aprendizagem dialogada promove uma interação mútua, na qual ambas as partes contribuem ativamente para a construção do conhecimento.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 2012, p. 117).

A educação dialógica se configura como o encontro entre dois sujeitos, onde a busca pelo saber é o que medeia a relação entre eles. Apesar de não haver necessariamente uma relação direta entre aprendiz e aprendido, a habilidade de estabelecer diálogos entre os envolvidos direciona o processo educativo para além dos métodos tradicionais e sistemáticos de ensino (Santana *et al.*, 2023).

No coração da aprendizagem dialogada está a ideia de que o significado e a compreensão emergem através da interação verbal. Cada enunciado, ou contribuição, é uma resposta a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, prepara o terreno para futuros diálogos. Essa troca contínua reflete a natureza dialógica da comunicação humana, onde as ideias são constantemente negociadas e reformuladas.

Na perspectiva da contribuição desse tipo de aprendizagem, apresentamos os múltiplos benefícios de um diálogo contínuo entre professor e alunos, destacando que essa prática pode transformar o ambiente educacional e a experiência de aprendizagem de maneira significativa (Quadro 1).

Quadro 1 - Benefícios do diálogo contínuo entre professor e alunos.

Desenvolvimento do pensamento crítico: o diálogo contínuo estimula os alunos a questionarem, analisarem e refletirem sobre o conteúdo discutido. ao confrontarem diferentes perspectivas, os alunos desenvolvem habilidades críticas essenciais para a sua formação intelectual e cidadã.
Engajamento e motivação: a aprendizagem dialogada torna o processo educativo mais envolvente. quando os alunos sentem que suas vozes são ouvidas e valorizadas, eles se tornam mais motivados e engajados na aprendizagem.
Aprendizagem significativa: o diálogo permite que os alunos relacionem o conteúdo acadêmico com suas próprias experiências e conhecimentos prévios, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante.
Desenvolvimento de habilidades de comunicação: a interação constante ajuda os alunos a desenvolverem habilidades comunicativas, como a articulação de ideias, a escuta ativa e a capacidade de argumentar de forma coerente e respeitosa.
Construção de comunidade: o ambiente dialógico promove um senso de comunidade na sala de aula, onde todos se sentem parte de um processo coletivo de construção do conhecimento. isso fortalece as relações interpessoais e a cooperação entre os alunos.

Ao promover uma comunicação aberta e constante, o diálogo contínuo facilita um espaço onde o aprendizado vai além da simples transmissão de informações, fomentando um ambiente de colaboração, troca de ideias e desenvolvimento mútuo. Essa abordagem aprimora a compreensão do conteúdo de aula e incentiva o crescimento pessoal e social dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios futuros com uma base sólida de habilidades críticas e comunicativas. Além disso, a interação constante entre professor e alunos cria um ambiente mais acolhedor e inclusivo, onde todos se sentem valorizados e motivados a participar ativamente do processo educacional.

No quadro 2 estão ilustradas diversas estratégias práticas para implementar o dialogismo na sala de aula, uma abordagem pedagógica que promove o diálogo contínuo entre professor e alunos. Ao adotar essas técnicas, é possível criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo, onde os alunos se envolvem ativamente e desenvolvem habilidades essenciais para seu crescimento intelectual e pessoal.

Quadro 2 - Implementação do dialogismo na sala de aula

Discussões em grupo: promover discussões em pequenos grupos, onde os alunos possam trocar ideias e debater diferentes pontos de vista. o professor pode atuar como mediador, incentivando a participação de todos e garantindo que cada voz seja ouvida.
Debates estruturados: organizar debates sobre temas relevantes ao conteúdo curricular. dividir a classe em grupos com diferentes posições e incentive-os a defender seus pontos de vista com argumentos sólidos. isso ajuda a desenvolver habilidades de argumentação e pensamento crítico.
Perguntas abertas: utilizar perguntas abertas que não tenham respostas definitivas para estimular o pensamento crítico e o diálogo. perguntas como “o que você acha?” ou “como isso se relaciona com a sua experiência?” incentivam os alunos a refletirem e expressarem suas opiniões.
Diálogos socráticos: adotar a metodologia socrática, onde o professor faz perguntas que estimulam os alunos a explorar e articular suas ideias mais profundamente. este método promove uma investigação mais aprofundada e o desenvolvimento do raciocínio lógico.
Projetos colaborativos: incentivar projetos em grupo onde os alunos precisam trabalhar juntos para resolver problemas ou criar algo novo. esses projetos exigem comunicação constante e colaboração, refletindo a natureza dialógica da aprendizagem.

O Quadro 2 oferece uma visão prática e detalhada sobre como implementar o dialogismo na sala de aula, fornecendo estratégias pertinentes para fomentar um ambiente educacional interativo e colaborativo. Através das discussões em grupo, os alunos têm a oportunidade de trocar ideias e debater diferentes pontos de vista, promovendo uma aprendizagem coletiva. Os debates estruturados incentivam os alunos a defenderem suas posições com argumentos sólidos, desenvolvendo habilidades críticas e de argumentação.

Além disso, a utilização de perguntas abertas estimula o pensamento crítico e o diálogo, encorajando os alunos a refletirem sobre suas próprias experiências e a expressarem suas opiniões. Os diálogos socráticos aprofundam o raciocínio lógico dos alunos, incentivando uma investigação mais detalhada dos temas abordados. Por fim, os projetos colaborativos destacam a importância da comunicação e da cooperação, refletindo a natureza dialógica da aprendizagem e fortalecendo o senso de comunidade na sala de aula.

Essas estratégias, quando implementadas de maneira eficaz, podem transformar a dinâmica do ensino, tornando o aprendizado mais envolvente, significativo e relevante para os alunos. Eles têm a oportunidade de melhorar o desempenho acadêmico e de enfrentar desafios do mundo real com

uma base de habilidades comunicativas e críticas. Ao adotar essas práticas, os educadores podem criar um ambiente educacional onde todos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

Valorização das vozes individuais

Como bem ressaltam Pires, Knoll e Cabral (2016), o processo de interação para Bakhtin estabelece o princípio dialógico, onde as palavras têm duas faces, significando que elas são emitidas por uma pessoa e direcionadas a outra. Na visão dialógica do intercâmbio verbal, a interação é uma colaboração comunicacional e valorativa entre os participantes do discurso.

Neste sentido, reconhecer e valorizar as perspectivas de cada aluno é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo. Quando os alunos sentem que suas opiniões e experiências são respeitadas, eles se tornam mais engajados e motivados a participar do processo de aprendizagem consigo e com os demais. Isso também promove a autoestima e o senso de pertencimento, que são elementos fundamentais para o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Além disso, a valorização das vozes individuais enriquece a experiência de aprendizagem para toda a turma. A diversidade de perspectivas traz uma multiplicidade de ideias e soluções, tornando as discussões mais ricas e abrangentes. Esse reconhecimento também prepara os alunos para viverem em uma sociedade pluralista, onde a empatia e o respeito pelas diferenças são fundamentais.

No quadro 3 são apresentadas estratégias eficazes para incentivar a participação ativa e a expressão individual dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico. As estratégias aqui descritas visam garantir que cada aluno se sinta seguro e valorizado ao compartilhar suas ideias e opiniões.

Quadro 3 - Estratégias para incentivar a participação e a expressão individual

Ambiente acolhedor e seguro: criar um ambiente de sala de aula onde os alunos se sintam seguros para expressar suas opiniões sem medo de julgamento ou retaliação. Estabelecer normas de respeito mútuo e encorajar a aceitação das diferenças.
Rotinas de participação: estabelecer rotinas que garantam a participação de todos os alunos. Por exemplo, em discussões em grupo, usar métodos como o “turno de fala”, onde cada aluno tem a oportunidade de falar antes que alguém possa contribuir novamente.
Feedback construtivo: ofereça feedback construtivo e encorajador para as contribuições dos alunos. Reconhecer suas ideias e sugerir maneiras de expandi-las ou refiná-las. Isso mostra que o professor valoriza as contribuições e incentiva a participação contínua dos alunos.
Variedade de formatos de expressão: permitir que os alunos se expressem de diversas maneiras, seja através da fala, escrita, arte ou mídia digital. Isso atende a diferentes estilos de aprendizagem e oferece várias plataformas para a expressão individual.
Pares de discussão: usar atividades de “pair-share”, onde os alunos discutem suas ideias em pares antes de compartilhar com o grupo maior. Isso pode ajudar alunos mais tímidos a se sentirem mais confortáveis ao compartilhar suas perspectivas.
Diários reflexivos: incentivar os alunos a manterem diários reflexivos onde possam registrar suas ideias, sentimentos e reações ao conteúdo estudado. Esses diários podem ser usados como base para discussões em classe, proporcionando uma oportunidade para que cada aluno compartilhe suas reflexões de maneira estruturada.
Envolvimento na tomada de decisões: envolver os alunos na tomada de decisões sobre o que e como aprender. Por exemplo, permitir que eles escolham temas de projetos ou atividades de aprendizagem. Isso aumenta o senso de propriedade e responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Como pôde-se observar, o Quadro 3 oferece uma série de estratégias para promover a participação ativa e a expressão individual na sala de aula, destacando a importância de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. A implementação dessas estratégias pode transformar a dinâmica educacional, garantindo que cada aluno se sinta valorizado e incentivado a contribuir de forma significativa.

Estabelecer um ambiente acolhedor e seguro é fundamental para que os alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões sem receio. A rotina de participação, como o “turno de fala”, assegura que todos tenham a chance de se expressar, promovendo uma participação equilibrada. Oferecer

feedback construtivo e encorajador reforça a importância das contribuições individuais, incentivando os alunos a continuar participando ativamente.

A variedade de formatos de expressão permite que os alunos compartilhem suas ideias de maneiras que se ajustem ao seu estilo de aprendizagem, enquanto as atividades de pares de discussão ajudam a construir confiança e conforto ao compartilhar com o grupo maior. Os diários reflexivos oferecem uma plataforma estruturada para que os alunos registrem e compartilhem suas reflexões pessoais, enriquecendo as discussões em sala de aula.

No geral, envolver os alunos na tomada de decisões sobre o que e como aprender aumenta seu senso de responsabilidade e compromisso com o próprio aprendizado. Essas estratégias enriquecem a experiência educacional e promovem um senso de pertencimento e engajamento.

Desenvolvimento do pensamento crítico

A teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin estabelece os fundamentos do desenvolvimento do pensamento crítico, pois considera a comunicação como um processo essencialmente interativo e dialógico. Bakhtin argumenta que a linguagem e o pensamento são formados e transformados através do diálogo contínuo entre diferentes vozes e perspectivas. Esse princípio pode ser diretamente aplicado ao contexto educacional para fomentar o pensamento crítico entre os alunos.

A aprendizagem genuína prospera quando a formação recíproca guia a instrução e o diálogo em sala de aula. As teorias de Bakhtin oferecem elementos para entender como a criação de ambientes onde diversas vozes têm igual importância pode resultar na construção do conhecimento (Macedo, 2023).

O pensamento crítico envolve a capacidade de questionar, analisar e avaliar informações de forma independente e reflexiva. No ambiente educacional, essa habilidade é crucial para que os alunos se tornem aprendizes ativos e cidadãos responsáveis. O dialogismo de Bakhtin promove um ambiente onde as ideias não são aceitas passivamente, mas são constantemente questionadas e discutidas. Ao engajar os alunos em diálogos significativos, eles são incentivados a examinar suas próprias suposições, considerar perspectivas alternativas e construir argumentos sólidos.

A adoção de uma pedagogia dialógica pode ser um dos elementos mais valiosos na criação de ambientes de aprendizagem que podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico. Aprender a questionar a linguagem e examinar as diferenças são as chaves para uma aprendizagem autêntica. A aprendizagem autêntica tem o poder de gerar

mudanças sociais e políticas, em vez de simplesmente levar os alunos a respostas superficiais e simples para perguntas que eles têm pouco interesse em responder (Macedo, 2023, p. 1).

Além disso, o dialogismo encoraja a metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre o próprio processo de pensamento. Quando os alunos participam de diálogos, eles não apenas compartilham suas ideias, mas também refletem sobre como essas ideias foram formadas e desenvolvidas. Essa autorreflexão é um componente essencial do pensamento crítico, pois permite que os alunos se tornem mais conscientes e controladores de seus próprios processos cognitivos.

Neste sentido, apresentamos a seguir uma seleção de estratégias projetadas para estimular a reflexão crítica entre os alunos, oferecendo métodos para desenvolver habilidades analíticas e promover um pensamento mais profundo (Quadro 4). Estas abordagens incentivam os alunos a questionar, analisar e aplicar o conhecimento de maneira mais incisiva.

Quadro 4 - Estratégias para fomentar a reflexão crítica entre os alunos

Questionamento socrático: utilizar a técnica de questionamento socrático, que envolve fazer perguntas abertas e provocativas que incentivem os alunos a pensar profundamente sobre o conteúdo. perguntas como “por que você pensa assim?”, “quais são as evidências para essa afirmação?” e “como essa ideia se relaciona com o que já aprendemos?” ajudam a desenvolver habilidades de análise e reflexão crítica.
Debates e discussões estruturadas: organizar debates e discussões onde os alunos defendem diferentes lados de uma questão. essas atividades não apenas expõem os alunos a múltiplas perspectivas, mas também os desafiam a formular e articular argumentos lógicos e coerentes.
Análise de textos críticos: incentivar a leitura e análise de textos críticos e desafiantes. pedir aos alunos que identifiquem e discutam pressupostos, argumentos e evidências presentes nos textos ajuda a desenvolver habilidades de avaliação crítica.
Estudos de caso: usar estudos de caso que apresentem problemas complexos e multifacetados para os alunos resolverem. esses casos permitem que os alunos apliquem suas habilidades de pensamento crítico em situações práticas e realistas.
Reflexão escrita: incorporar atividades de escrita reflexiva, como diários de aprendizagem e ensaios críticos. essas atividades incentivam os alunos a refletir sobre suas experiências de aprendizagem e a articular suas ideias de maneira estruturada e profunda.
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): implementar a ABP, onde os alunos trabalham em grupo para resolver problemas complexos e reais. Esse método promove a colaboração, o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento.

O Quadro 4 apresenta uma série de estratégias eficazes para fomentar a reflexão crítica entre os alunos, destacando métodos que incentivam a análise profunda e a avaliação crítica do conhecimento. Essas abordagens são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem que valoriza o pensamento independente e a capacidade de argumentar de maneira lógica e fundamentada.

O questionamento socrático estimula os alunos a questionar e explorar suas próprias ideias, promovendo uma compreensão mais profunda do conteúdo. Debates e discussões estruturadas oferecem oportunidades para que os alunos defendam diferentes pontos de vista, desenvolvendo habilidades de argumentação e a capacidade de articular argumentos coerentes. A análise de textos críticos e os estudos de caso proporcionam um exame detalhado de argumentos e situações complexas, permitindo que os alunos apliquem e refinem suas habilidades de avaliação crítica em contextos práticos.

Atividades de reflexão escrita, como diários de aprendizagem e ensaios críticos, incentivam a autoavaliação e a articulação profunda das ideias, enquanto a aprendizagem baseada em problemas (ABP) promove a colaboração e a resolução prática de desafios reais, integrando o conhecimento de maneira significativa.

Essas estratégias não só enriquecem a experiência educativa, mas também preparam os alunos para enfrentar desafios complexos com uma abordagem crítica e reflexiva. Ao adotar esses métodos, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado que valoriza e desenvolve a capacidade dos alunos de pensar criticamente e de aplicar seu conhecimento de forma eficaz. Dessa forma, eles estarão mais bem preparados para contribuir de maneira significativa tanto em suas futuras jornadas acadêmicas quanto em suas carreiras profissionais.

Implementação em sala de aula

No cenário educacional contemporâneo, a capacidade de refletir criticamente e questionar de forma profunda tornou-se essencial para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Em um mundo em que a informação está amplamente disponível e as habilidades analíticas são cada vez mais valorizadas, é crucial que os educadores adotem estratégias eficazes para estimular o pensamento crítico.

No âmago da ideia de pensamento crítico está o reconhecimento da capacidade que os sujeitos têm de deliberar sobre suas crenças e ações, modificando-as e aprimorando-as de acordo com a avaliação que fazem de novas informações ou razões que recebem (Guzzo; Lima, 2018, p. 334-343).

A implementação de ferramentas e métodos que promovam a reflexão e o questionamento enriquece o processo de aprendizagem e prepara os alunos para enfrentar desafios complexos de maneira mais eficaz e criativa. Por essas razões, devem ser incorporadas pelos professores para estimular o protagonismo e a interação entre os estudantes, provocando-os a pensar sobre situações e problemas concretos, que também reclamam uma solução concreta.

O Quadro 5 explora uma gama de ferramentas e métodos projetados para criar um ambiente de aprendizado mais engajador e analítico.

Quadro 5 - Ferramentas e métodos para incentivar a reflexão e o questionamento

Mapas mentais e conceituais: usar mapas mentais e conceituais para ajudar os alunos a visualizar e organizar suas ideias. Esses instrumentos facilitam a identificação de relações entre conceitos e a detecção de lacunas no conhecimento.
Diálogos dirigidos: estruturar diálogos dirigidos onde o professor faz perguntas estratégicas para guiar os alunos na análise e reflexão sobre um tema específico. Esse método mantém o foco e a profundidade das discussões.
Feedback e avaliação formativa: oferecer feedback contínuo e avaliação formativa que destaquem pontos fortes e áreas de melhoria no pensamento crítico dos alunos. Isso orienta o desenvolvimento contínuo de suas habilidades reflexivas.
Tecnologia educacional: utilizar ferramentas digitais, como plataformas de discussão online, aplicativos de questionamento e softwares de análise de texto, para enriquecer o processo de reflexão e questionamento.
Técnicas de perguntas abertas: implementar técnicas de perguntas abertas que incentivem os alunos a explorar e expandir suas respostas. Perguntas como “O que mais poderíamos considerar?” ou “Como isso se relaciona com o que já sabemos?” promovem a reflexão profunda.

Como observado, o Quadro 5 detalha diversas ferramentas e métodos projetados para criar um ambiente de aprendizado mais engajador e analítico. Ao utilizar mapas mentais e conceituais, os alunos conseguem visualizar e organizar suas ideias de maneira mais clara, facilitando a identificação de relações e lacunas no conhecimento. Os diálogos dirigidos, conduzidos por perguntas estratégicas dos professores, promovem uma análise mais focada e profunda sobre temas específicos. A formação de pares de discussão e grupos colaborativos incentiva a troca de perspectivas e o desenvolvimento do pensamento crítico através da interação entre os alunos.

O *feedback* contínuo e a avaliação formativa servem para destacar os pon-

tos fortes e áreas de melhoria, orientando o desenvolvimento das habilidades reflexivas dos alunos. Além disso, a tecnologia educacional, através de plataformas de discussão online, aplicativos de questionamento e softwares de análise de texto, enriquece o processo de reflexão e questionamento, proporcionando novas formas de interação e análise.

Em conjunto, essas ferramentas e métodos estimulam a reflexão e o questionamento, bem como fomentam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e crítico. Ao integrar essas práticas no dia a dia educacional, os educadores podem criar uma experiência de aprendizagem mais envolvente e eficaz, com potencial para preparar os alunos para os desafios intelectuais e sociais do futuro.

Considerações finais

A abordagem teórica de Mikhail Bakhtin oferece uma profunda transformação na compreensão do discurso, da linguagem e das interações humanas, proporcionando uma visão original da comunicação e da aprendizagem. Suas contribuições teóricas, especialmente os conceitos de polifonia e dialogismo, redefiniram a forma como entendemos os textos literários e o processo educacional. Bakhtin nos mostra que o discurso é essencialmente dinâmico, onde múltiplas vozes e perspectivas coexistem e interagem, enriquecendo o entendimento e a interpretação.

A aplicação das ideias de Bakhtin no contexto educacional tem o potencial de revolucionar o ensino e a aprendizagem, promovendo um ambiente mais inclusivo, democrático e crítico. A polifonia valoriza as múltiplas vozes dos alunos, incentivando a expressão de suas perspectivas únicas e contribuindo para um espaço educativo mais diverso. O dialogismo transforma a relação entre professor e aluno em uma interação colaborativa, onde ambos aprendem e se desenvolvem mutuamente.

Promover a participação ativa e a expressão individual dos alunos enriquece a experiência de aprendizagem e prepara os alunos para viverem em uma sociedade pluralista, onde a empatia e o respeito pelas diferenças são fundamentais. Estratégias como debates estruturados, perguntas abertas, projetos colaborativos e o uso de tecnologia educacional são ferramentas para implementar o dialogismo na sala de aula, fomentando o pensamento crítico e a reflexão entre os alunos.

O desenvolvimento do pensamento crítico, essencial para a formação de cidadãos responsáveis e reflexivos, é favorecido pela abordagem dialógi-

ca. Incentivar os alunos a questionarem, analisarem e avaliarem informações de forma independente é fundamental para que se tornem aprendizes ativos e engajados. Métodos como o questionamento socrático, análise de textos críticos e estudos de caso são estratégias que estimulam a reflexão crítica e a avaliação aprofundada do conhecimento.

Ao incorporar as ideias de Bakhtin no contexto educacional, podemos criar um ambiente de aprendizagem mais cativante e capaz de enfrentar os desafios do século XXI com uma base responsiva de habilidades críticas e comunicativas. Através da valorização das vozes individuais e do incentivo ao pensamento crítico, é possível preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis, para que possam contribuir de maneira significativa para a transformação social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010

GUZZO, Guilherme Brambatti; LIMA, Valderez Marina do Rosário. O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, out./dez., 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.224.11/60746614>

PIRES, Vera Lúcia; KNOLL, Graziela Frainer; CABRAL, Éderson. Dialogismo e polifonia: dos conceitos à análise de um artigo de opinião. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 119-126, jan./mar. 2016.

SANTANA, Levi Santos et al. Contribuições de Bakhtin para a educação dialógica. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v.15, n.1, p. 53-69, 2023.

MACEDO, Yuri Miguel. Teorias de Mikhail Bakhtin como alicerce para educadores na busca de alternativas às práticas dos estudos de linguagem. **REBENA Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, volume 6, p. 4-21, 2023, Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>. Acesso em: 10 jul. 2024.

7. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: DIÁLOGOS COM VIGOTSKY E FREIRE

Irinaldo Caetano Marques
Paula Almeida de Castro
Tatiana Cristina Vasconcelos

A discussão a respeito da formação de professores está relacionada com a nossa preocupação em relação ao processo de ensino-aprendizagem e pela trajetória de atuação na docência, tanto na formação inicial como na formação continuada dos profissionais da educação (por exemplo Castro, Alves, 2018; Castro, Silveira, 2022; Vasconcelos, Santos, Santos, 2023; Antão, Vasconcelos, Marques, 2024). Nesse contexto, o artigo está embasado teoricamente nos fundamentos da perspectiva de Vygotsky (1993, 1997, 2010) e de Paulo Freire (1970, 1996), que muito vêm contribuindo para pesquisas na área da Educação e, possibilita importantes reflexões para o campo da formação de professores.

A temática da formação de professores como objeto de estudo é um fenômeno recente. Segundo Teixeira e Barca (2019), esse assunto só passou a ser debatido com maior frequência no Brasil, a partir de 1970, ganhando maior dinamismo na década de 1990, principalmente, após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Desde então, essa temática tem produzido várias questões, geralmente, relacionadas às características, competências e saberes necessários aos professores (Tardif, 2002, Lessard, 2011), sendo, atualmente, uma das temáticas mais debatidas no campo epistemológico da Educação.

A formação de professores no mundo contemporâneo, caracterizado fortemente por incertezas (Morin, 2005), pela Cibercultura (Levy, 1996) e por relações sociais fluidas (Bauman, 2001), é um desafio complexo e multifacetado. Nesse cenário, o papel do educador transcende a simples transmissão de conhecimentos e se torna crucial na mediação entre os alunos e um mundo em constante transformação. Em um contexto no qual os paradigmas econômicos, sociais, políticos e culturais estão em contínua evolução, a sociedade da informação redefine as formas de aprendizagem, exigindo uma abordagem educativa inovadora e adaptável.

O mundo contemporâneo é marcado por um ritmo acelerado de mudanças tecnológicas e a crescente interconectividade global. A informação está mais acessível do que nunca, e a capacidade de adaptabilidade e aprendi-

zado contínuo se tornou essencial. As relações sociais são cada vez mais fluidas, com redes de contato que transcendem fronteiras geográficas e culturais. Essa realidade demanda dos educadores uma preparação que vá além do domínio de conteúdos específicos, exigindo habilidades para navegar e orientar seus alunos em um cenário dinâmico e imprevisível.

A formação de professores no mundo contemporâneo requer uma abordagem holística e adaptativa, capaz de responder às demandas de um ambiente educacional em constante evolução. Ao desenvolver competências digitais, habilidades de pensamento crítico e socioemocionais, e ao atuar como mediadores entre os alunos e o vasto universo de informações disponíveis, os educadores estão posicionados para preparar as futuras gerações para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades de um mundo cada vez mais interconectado e dinâmico. A educação, nesse sentido, torna-se um veículo para a transformação social e o desenvolvimento humano, fundamentada em uma compreensão profunda das complexidades e potencialidades do mundo contemporâneo.

Inspirados pelas ideias de Vygotsky e de Freire, os professores contemporâneos atuam como mediadores, facilitando o acesso dos alunos às ferramentas culturais e tecnológicas necessárias para seu desenvolvimento com autonomia, rumo à emancipação. Destarte, o objetivo deste trabalho é refletir, a partir dos conceitos de Lev Vygotsky e Paulo Freire sobre a formação de professores, visando promover uma educação emancipatória. Pretende-se explorar como as teorias de mediação e zona de desenvolvimento iminente de Vygotsky, aliadas à pedagogia crítica e ao conceito de conscientização de Freire, podem ser aplicadas na prática docente para facilitar o desenvolvimento autônomo dos alunos.

Educação enquanto Mediação: formar para mediar

É a intervenção dos indivíduos mais experientes nas aprendizagens dos menos experientes que gera a aprendizagem. A essa intervenção se dá o nome de mediação (Vygotsky, 2000). A mediação atua no que o autor denominava Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) (Vygotsky, 1984), em que se encontram os conhecimentos não amadurecidos que precisam de apoio de outrem mais competente para amadurecer. Bruner (1985) metaforizava que a mediação é como um andaime no processo de aprendizagem.

Lev Semionovitch Vygotsky, embora não tenha desenvolvido uma teoria pedagógica específica, ofereceu contribuições inestimáveis para a área da edu-

cação por meio da sua Teoria Histórico-Cultural (THC). Em seus estudos, ele apresentou as Funções Psicológicas Elementares (FPE) e as Funções Psicológicas Superiores (FPS). Segundo Vygotsky, as FPE são de origem biológica e comuns a seres humanos e animais, enquanto as FPS são tipicamente humanas e incluem capacidades como planejamento, memória voluntária, e imaginação (Rego, 1995). Vygotsky argumentava que essas funções superiores não são inatas, mas se desenvolvem através da interação social. As FPS são responsáveis por nossa capacidade de realizar ações complexas e mediadas, como o uso de talheres ou a vestimenta, que são aprendidas através do convívio social.

Um aspecto central na teoria de Vygotsky é o papel da mediação no desenvolvimento da pessoa. Através da interação com o meio social, os indivíduos são capazes de desenvolver suas funções psicológicas superiores. Se uma pessoa crescesse isolada da sociedade, ela não desenvolveria essas capacidades da mesma maneira que alguém imerso em um contexto social rico. A mediação ocorre por meio de ferramentas culturais e linguísticas, que são transmitidas de geração em geração.

Conforme Viana, Oliveira e Lopes (2022) Vygotsky também enfatiza a importância do professor no processo educativo. O docente atua como mediador, facilitando o acesso do aluno às ferramentas culturais necessárias para o desenvolvimento das FPS. Nesse contexto, a formação de professores se torna crucial, pois é preciso que eles estejam preparados para desempenhar esse papel mediador de forma eficaz. A compreensão das teorias de Vygotsky permite aos educadores criar ambientes de aprendizagem ricos e interativos, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Portanto, mesmo sem ter elaborado uma teoria pedagógica específica, Vygotsky contribuiu de maneira significativa para a educação ao destacar a importância da interação social e da mediação no desenvolvimento cognitivo. Sua Teoria Histórico-Cultural continua a influenciar práticas pedagógicas, ressaltando a necessidade de um ensino que vá além da simples transmissão de conhecimentos, focando no desenvolvimento integral do aluno por meio de experiências socialmente contextualizadas.

Na perspectiva vygotskyana, é imperativo falar sobre a relação entre afetos e intelectos. A aprendizagem deve incitar ambos (Vygotsky, 1991; 2000; 2003). O intelecto conecta-se a conceitos historicamente construídos - conceitos correspondem aos significados das coisas sociais que cercam os indivíduos. Já o afeto conecta-se aos sentidos particulares-sentidos correspondem ao processamento emocional em relação a essas coisas (Vygotsky, 2003). O indivíduo interage com diferentes significados em suas experiências e vai es-

tabelecendo o seu próprio sentido para tais significados (Vygotsky, 2000). A internalização se assenta numa interpretação valorativa dos significados, por meio da qual o indivíduo estabelece seus sentidos (Vygotsky, 1984; 1991; 2003). Posto isso é possível afirmar que a aprendizagem não acontece porque o indivíduo tem contato com os conceitos. Ela acontece quando alguém fornece experiências que possibilitam a produção de sentido relativo a eles (Vygotsky, 1998).

Segundo Prestes (2014, pp. 343-344), o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) é essencial para entender o potencial de aprendizagem da criança com o auxílio de um educador. A ZDI é um campo dinâmico e imprevisível onde a criança pode realizar tarefas e resolver problemas que ainda não consegue sozinha, diferenciando-se da zona de desenvolvimento real (ZDR), onde a criança atua de forma autônoma. A autora esclarece que a ZDI recebeu várias traduções, como Zona de Desenvolvimento Proximal, Próximo ou Imediato, mas nenhuma delas captura a essência do conceito de Vygotsky.

A mudança para “imminente” não é apenas semântica; as outras traduções não refletem a característica essencial da possibilidade de desenvolvimento. Prestes (2014) enfatiza que falar de um nível potencial é equivocado, pois sugere um desenvolvimento obrigatório e linear, o que não corresponde à visão de Vygotsky, que vê o desenvolvimento como um campo de possibilidades.

A ZDI representa um espaço onde a interação entre educador e criança pode levar a descobertas e ao desenvolvimento de habilidades inesperadas. É nesse espaço que o aprendizado mais significativo e transformador ocorre. O educador, ao identificar a ZDI de cada aluno, pode proporcionar desafios e suporte adequados, promovendo um aprendizado eficaz. Esse conceito, desenvolvido por Vygotsky, destaca a importância da mediação no processo educativo. Ao aplicar o conceito de ZDI, educadores podem criar ambientes de aprendizagem ricos, onde cada criança é encorajada a explorar suas potencialidades ao máximo. Essa abordagem reconhece que o aprendizado é contínuo e colaborativo, permitindo à criança, com o auxílio do educador, alcançar níveis de desenvolvimento cada vez mais elevados.

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem antecede e potencializa o desenvolvimento, atribuindo ao professor um papel crucial na educação. O educador deve, por meio de ações pedagógicas e didáticas, criar um ambiente de aprendizado que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, levando em conta suas necessidades e o contexto social e histórico.

A humanização na educação vai além do conhecimento técnico e inclui o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e éticas. O professor

deve promover um ambiente que estimule a capacidade crítica, a criatividade e a empatia dos alunos, preparando-os para serem cidadãos conscientes e responsáveis. O professor atua como mediador entre os alunos e os conhecimentos escolares, facilitando a compreensão dos conteúdos dentro de seu contexto social e histórico, conforme Saviani (2011). A mediação envolve o uso de estratégias didáticas que incentivam a interação e a reflexão crítica.

As ações pedagógicas devem estimular a curiosidade e o pensamento crítico, sendo flexíveis e adaptáveis para respeitar as diferenças individuais e culturais dos alunos. Viabilizar a compreensão dos conhecimentos construídos socialmente é um objetivo chave, permitindo aos alunos relacionar o aprendizado escolar com suas experiências pessoais e sociais. Deste modo, o professor, ao mediar o aprendizado e desenvolver ações pedagógicas eficazes, contribui para a humanização e o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com uma visão crítica e ética.

Dentro deste contexto acima citado é necessário proporcionar ao professor, tanto em sua formação inicial quanto continuada, oportunidades de interação social com seus pares, seja com aqueles do seu próprio contexto de trabalho, quando em exercício, seja com aqueles em exercício, enquanto em fase de formação. É necessário que essa interação social seja proporcionada para que ocorra o desenvolvimento de funções intrínsecas à sua formação e que essas funções sejam internalizadas. É necessário que sua formação seja mediada, de fato, por seus pares mediadores em conformidade com seus contextos de trabalho.

Refletir sobre a formação docente, seja inicial ou continuada, pressupõe colocar a escola como espaço-tempo de construção de experiências e, ao mesmo tempo, de problematização de sua dinâmica, a qual é tecida diariamente pela ação político-pedagógica do professor e demais profissionais que constituem esse contexto. Vale ressaltar, que a formação se caracteriza como um continuum, algo que se prolonga em toda a vida profissional, não se encerra com a conclusão de uma licenciatura (Neves, Peixoto, 2022).

Pensar o contemporâneo é pensar em transformações e reconstruções. Na formação docente não é diferente, a perceber pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, que põs em destaque as práticas pedagógico-didáticas diante de todos os atores da escola. Para Vygotsky (1926/2004), o professor deve estar em movimento e não em uma postura de simplificação da cultura escolar, devendo estabelecer relações vivas, dinâmicas e mobilizadoras entre teoria e prática. Assim, nota-se que as transformações no campo educacional, como a instalação do modelo pedagógico-didático, modificam o papel do professor.

Para uma educação de qualidade é necessário uma formação sólida e contínua, com uma progressão continuada que forneça ao professor subsídios para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica. Partindo do pressuposto de que o alicerce da educação, além das condições políticas e econômicas, é a “formação” e considerando a falta de análises explícitas sobre a relação desse fenômeno com o currículo e o saber, concordamos com Macedo (2011, p. 15-16) ao afirmar que a “formação é uma centralidade reflexiva e prática, desenvolvida por intermédio de ações curriculares e na emergência de aprendizagens significativas, a uma realização humana complexa”.

Não se oportuniza a uma criança o desenvolvimento por meio da aprendizagem da leitura mediada por um professor iletrado ou de áreas de aritmética com pouco domínio na área das letras. Assim também não se deveria oportunizar ao aluno, futuro professor, o aprendizado de saberes pedagógicos, mediados por um professor que não detém a especificidade desse saber. É necessário que o espaço de formação inicial seja mediado por um contexto condizente com os saberes necessários à sua formação e na interação com pessoas relacionadas à sua prática profissional.

A formação de professores, tanto a inicial como a continuada, deve estar apta para produzir conhecimentos voltados para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade dos alunos presentes na escola. A indissociabilidade da teoria e da prática é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação pedagógica e criar possibilidades para atender, da melhor maneira, as demandas existentes no cotidiano escolar (Araujo, 2017).

É importante destacar que olhar para a formação docente através das lentes da teoria histórico-cultural nos permite enxergar com maior clareza detalhes e nuances fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho comprometido com a atuação profissional. Implica em pensar um modo de formação que considere as suas experiências sensíveis e a formação em múltiplas linguagens, de modo a propor práticas educativas que auxiliem na apropriação de recursos expressivos e mobilizem a percepção do professor, ser humano em pleno exercício de sua atividade, que se torna mais inteiro e completo a cada experiência vivida e valoriza as vivências e os processos de aprendizado através do fazer e do compartilhar (Sousa e Carvalho, 2020).

Diante disso, Vygotsky (1926/2004) defende que o professor deve estar apto a reeducar-se, refletindo sobre suas teorias e práticas como aprendiz, formador e educador. Esse *re-educar-se*, talvez seja um dos aspectos mais desafiadores da formação docente, pois demanda a reorganização de conceitos

já construídos e estabelecidos pelo professor. Este deve se colocar em novos cursos, por exemplo, para se manter atualizado sobre as mudanças sociais, culturais e educacionais.

Acreditamos que a concepção de professor orienta a ação docente, a forma como um professor organizava o trabalho pedagógico, por isso, merece um destaque no processo de formação de professores. Vimos que na concepção de Vigotski, o professor não apenas realiza uma “mediação” ou é um mero “meio” técnico ou simbólico. Diferente disso, ele é um ser humano vivo, ativo, consciente, um intelectual organizador do meio social educativo. Ele não é um simples intermediário entre o aluno e o conhecimento. Ele é o intelectual dirigente do processo educativo, um condutor, regulador e controlador das relações próprias do meio social educativo escolar (Teixeira, Barca, 2019).

Com isso, destacamos que o professor deve atuar na elaboração de estratégias para o processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de auxiliar o aluno a se tornar responsável e autônomo em seu processo de aprendizagem. A construção da deve ter como um de seus princípios o ensino teórico e prático do manejo de instrumentos capazes de mediar o conhecimento para os estudantes.

Para isso, a pensar as dificuldades encontradas em seu percurso histórico-cultural, faz-se necessário que o professor se reconstrua e reedifique-se, para ser capaz de assumir sua função social e seu papel ativo no contexto educacional, considerando seu caráter subjetivo. Desse modo, deve modificar-se no decorrer da história, considerando suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais, éticas, políticas e culturais.

No mais, compreendeu-se que a cultura é um aspecto fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, a partir do momento em que é internalizada, o ambiente social é transformado. Posto isso, o professor, ao internalizar a sua cultura, poderá agir sobre seu contexto e transformá-lo, assim como mobilizar seus alunos de sua realidade histórico-cultural. Desse modo, há o reconhecimento de que a cultura é um dos mais importantes determinantes no processo formativo de professores.

É extremamente relevante, nessa conjuntura de enfrentamentos, a realização de pesquisas que contemplem a produção crítica e coerente do conhecimento. Neste entendimento refletir acerca da educação enquanto emancipação exige dos educadores uma reflexão continua.

Educação enquanto Emancipação: formar para emancipar

A educação emancipatória, conforme concebida por Paulo Freire, representa uma abordagem transformadora que exige tanto responsabilidade quanto ética, tanto dos professores-mediadores quanto dos alunos-protagonistas. O papel do professor vai além da simples transmissão de conhecimento; ele deve se engajar em um diálogo constante com seus alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa interação cotidiana é fundamental para criar um ambiente de respeito mútuo e desenvolvimento crítico.

Segundo Freire (1970,1993), a ética na educação envolve um profundo respeito pelo outro. O professor, como profissional da educação, deve acreditar que o ser humano é um sujeito histórico, capaz de transformar sua realidade e agir de maneira ética. Esse reconhecimento do potencial transformador de cada indivíduo é central para a educação emancipatória. Freire argumenta que o processo educacional deve ser uma prática de liberdade, onde os alunos são incentivados a questionar, refletir e agir sobre o mundo ao seu redor.

O professor-mediador, nessa visão, é um facilitador que promove a autonomia dos alunos. Ele cria oportunidades para que os estudantes desenvolvam suas competências críticas, permitindo-lhes resolver problemas emergentes e lidar com os novos desafios e exigências do mundo contemporâneo. Para Freire (1996) a educação deve ser um processo participativo e inclusivo, onde o conhecimento é construído coletivamente através do diálogo e da reflexão crítica.

Os alunos, por sua vez, são vistos como protagonistas de sua própria aprendizagem. Eles não são recipientes passivos de conhecimento, mas atores ativos que contribuem para a construção do saber. A educação emancipatória busca desenvolver nos alunos a capacidade de pensar criticamente, analisar suas circunstâncias e agir para transformá-las. Esse processo envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e éticas.

Freire (1997) destaca que o aprendizado deve ser contextualizado e relevante para a vida dos alunos. A educação não pode ser desvinculada da realidade social, econômica e cultural em que os estudantes estão inseridos. Portanto, o currículo deve ser flexível e adaptável, incorporando as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos. Essa abordagem garante que a educação seja significativa e empoderadora.

A educação emancipatória de Paulo Freire é, essencialmente, uma prática da liberdade. Ela visa libertar os indivíduos das opressões e limitações impostas por uma educação bancária, onde o conhecimento é depositado

unilateralmente nos alunos. Em vez disso, a educação deve ser um processo dinâmico de co-construção do conhecimento, onde todos os participantes são igualmente valorizados e ouvidos.

Freire acredita que a educação deve capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Isso implica não apenas no desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também na formação de um senso de responsabilidade social e ética. A educação transformadora é, portanto, um meio para alcançar a justiça social e a equidade, promovendo uma sociedade mais democrática e inclusiva (Freire, 2001).

De acordo com Freire (2001) discute formação de educadores no conjunto de sua obra, em meio a tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e outras, em uma moldura que mostra, com clareza, a politicidade da educação. É possível afirmar que desde os seus primeiros escritos, Freire vai elaborando a sua concepção do saber fazer docente, quer dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, construindo, pois, o cenário para a compreensão da prática docente, quer aprofundando, em obras das décadas de 1980 e 1990, núcleos temáticos específicos relacionados ao ensinar-aprender e à formação dos educadores.

Em sua proposta político-pedagógica no período que dirigiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), Paulo Freire deu grande ênfase à formação permanente dos educadores. Em suas falas:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (Freire, 2001, p. 80).

Na perspectiva de Freire (2001), a formação permanente pressupõe que o formador e o formando se compreendam como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime.

Considerações finais

A reflexão sobre a temática da formação de professores, pela sua complexidade, suscita, dúvidas, questionamentos, inseguranças e novos caminhos a respeito de sua necessidade. A partir do estudo percebem-se alguns indicadores que podem servir de auxílio para desenvolver uma educação libertadora através da práxis transformadora. Os autores estudados, sobretudo Freire e Vygotsky, apontam para mudanças na compreensão da formação permanente dos educadores, bem como de novas concepções acerca das formas de conceber o conhecimento e de inserir os educandos nesse processo.

A educação emancipatória é uma abordagem que enfatiza a responsabilidade e a ética tanto dos professores quanto dos alunos. O professor deve ser um mediador que facilita a autonomia dos estudantes, enquanto os alunos devem ser protagonistas ativos de sua aprendizagem. Essa prática educativa visa libertar os indivíduos de uma educação opressora e capacitá-los a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com competência e ética. Através do diálogo, da reflexão crítica e da ação transformadora, a educação emancipatória promove a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ANTÃO, M. F. A. S, MARQUES, I. C, VASCONCELOS, T. C. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural no Contexto da Inclusão de Crianças Autistas na Educação Infantil**. Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vygotski (Volume 4). São Paulo: Mentres Abertas, 2024. 228 p.
- ARAUJO, P. C. M. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 099-119, 2017.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 424-495.
- CASTRO, P. A. de, ALVES, C. O. S. Formação Docente e Práticas Inclusivas. **E-Mosaicos**. Revista Multidisciplinar de Ensino Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando R. da Silva (CAp. UERJ) v.7 – N.16- Dezembro 2018
- CASTRO, P. A. de, SILVEIRA K. S. D. **Formação de professores/ organizadoras**, - Campina Grande: Realize editora, 2022. 1454 p. : il.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

- FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- LÉVY, P. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo. Ed. 34, 1996.
- LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- MACEDO, R. S. **Atos de Currículo formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- PEREIRA, A. dos S.; OLIVEIRA, A. de F. ; MOURA, M. L. de . A escola como espaço de aprendizagem crítica: ensinamentos de Vygotsky e Saviani. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8745>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013.
- PULLIG, A. C. E; COSTA, S. **Educação mediada pela tecnologia e a evolução da prática pedagógica**. In: O processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação 2. Paraná: Atena Editora, 2022.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTIAGO, E; NETO, J. B. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 61, p. 127-141, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/h5WjtqDm7d3bBmY-Q9TzxpVh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 17 out. 2023.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- SOUZA, M. de; CARVALHO, D. C. de. A linguagem e a construção do real pela criança: contrapontos entre Lev S. Vygotsky e Jean Piaget. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/OlharProf.v.23.2020.15176.209209224411.0419. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15176>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, S. R.S, BARCA, A. P. A. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores, **RECC**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 71 84, mar. 2019.

- VASCONCELOS, T. C. SANTOS, J. SANTOS, R. M. B. D. **Formação de professores e inclusão: entre a pesquisa e a prática**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100207>>. Acesso em: 11/07/2024 21:22
- VIANA, A. L. P. OLIVEIRA, S. P.; LOPES, G. C. D. A formação de professores e a constituição da práxis educativa transformadora. **COGNITIONIS Scientific Journal**, v. 5, n. 2, p. 301–313-301–313, 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. Ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. (1926). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

8. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE VYGOTSKI PARA O PROFESSOR DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Taís Monteiro de Paiva
Rodiney Marcelo Braga dos Santos*

Abordar a proposta de Vygotski (1896-1934) implica reconhecer a complexidade de seu trabalho, o qual buscou desenvolver uma Psicologia capaz de analisar os desafios práticos enfrentados pelo homem, atendendo às demandas emergentes da recém-formada nação russa após a revolução socialista de 1917. Com uma vasta produção acadêmica de cerca de 180 trabalhos, realizada em um curto período de apenas 10 anos, Vygotski apresenta um esquema teórico complexo e integrado, que permanece aberto à evolução. Em colaboração com seus colegas mais próximos, Luria e Leontiev, ele propõe um estudo socio-histórico do ser humano, que considera também as condições biológicas, especialmente os aspectos neurológicos, com o intuito de evitar simplificações e reducionismos (Lucci, 2006).

A complexidade e diversidade presentes nos trabalhos de Vygotski geram diversas interpretações e aplicações, conforme apontado por Lucci (2006), em parte devido à natureza heterogênea de sua obra e às mudanças em seus objetivos ao longo de seus estudos. Nesse contexto, a teoria de Vygotski emerge como uma abordagem relevante para orientar a prática do professor de Ciências, especialmente no contexto da educação inclusiva. Isso se deve aos desafios significativos que os educadores enfrentam ao lidar com a diversidades de alunos em suas salas de aula, incluindo diferenças de habilidades, necessidades específicas, origens culturais e socioeconômicas.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral investigar as contribuições da teoria de Vygotski para a prática do professor de Ciências no contexto da educação inclusiva, por meio de uma revisão de literatura. Para tanto, delimitou-se como objetivos específicos: identificar os principais conceitos da teoria de Vygotski relacionados ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem colaborativa; analisar como os princípios da teoria de Vygotsky podem ser aplicados para promoção da inclusão de todos os alunos em sala de aula; e, identificar se as estratégias pedagógicas baseadas na teoria de Vygotski, têm sido eficazes para o ensino de Ciências em ambientes inclusivos, destacando suas contribuições e limitações.

Conceitos-chave de vygotski sobre desenvolvimento e aprendizagem

Lev Semënovič Vygotski nasceu em Orsha, Rússia, em novembro de 1896. Originário de uma família judaica russa de alto poder aquisitivo concluiu o ensino médio aos 17 anos e ingressou na Universidade de Moscou em 1913, onde explorou áreas como Medicina e Direito. Graduou-se em Direito em 1917 e entre 1918 e 1922, tornou-se educador e chefe do laboratório de Psicologia, onde foi reconhecido como psicólogo acadêmico. No laboratório, ele era responsável por ensinar técnicas de avaliação psicológica às crianças e supervisionar as avaliações nas escolas (Pereira; Tenório; Soares, 2020).

Para Vygotski, 1924 representou um ponto de viragem, quando retornou a Moscou para trabalhar no Instituto Estadual de Psicologia. Mais tarde, Alexander Luria e Alexei Leontiev juntaram-se a Vygotski no Instituto, resultando em grandes pesquisas científicas no campo da Psicologia as quais ficaram conhecidas como *Troika* (Pozza, 2018).

Em 1926, Vygotski já havia estabelecido um laboratório médico de ensino com o objetivo de conduzir pesquisas sobre crianças “anormais” – um termo usado na época para referir-se a pessoas com deficiência. Com a expansão do laboratório em 1929, o espaço foi renomeado para Instituto de Pedagogia Corretiva de Moscou. Através de pesquisas e discussões no Instituto, Vygotski começou a explorar o processo de aprendizagem e linguagem, desenvolvendo suas teorias (Goedert, 2019).

Vygotski buscou estabelecer uma nova abordagem teórica baseada em um estudo complexo do desenvolvimento humano, enfatizando como os indivíduos utilizam aspectos culturais e históricos no processo de aprendizagem (Amaral, 2017). Como resultado, vários conceitos de sua teoria têm sido estudados na formação de educadores e contribuído para a prática docente.

Notadamente, segundo Rodrigues; Silva e Silva (2021), para Vygotski, o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído por meio de interações sociais intensas, inserindo-se na cultura em que a criança se desenvolve. A construção do conhecimento ocorre em um contexto social e cultural, onde a interação social auxilia na aquisição do conhecimento ao longo da história. É a partir das relações sociais e da integração da criança na cultura que ela se adapta a novos aprendizados e, assim, se desenvolve (Braz; Silva, 2020).

Santos; Junqueira e Silva (2016) sugerem que, na concepção de Vygotski, a mediação é o processo que caracteriza a interação humana com o mundo e a sociedade. Essa mediação ocorre por meio da inserção de ferramentas e símbolos entre o sujeito e o objeto da atividade, facilitando novos aprendiza-

dos e subsequente desenvolvimento.

Nesse sentido, Rodrigues; Silva e Silva (2021) também enfatizam que os processos de mediação operam em conjunto com as funções mentais superiores, como atenção voluntária, abstração, memória e comportamento intencional, que têm fundamentos biológicos, mas são fundamentalmente resultados da interação do indivíduo com o mundo, mediada por objetos construídos pela humanidade.

Ao adotar práticas estabelecidas pela cultura, o indivíduo progride de uma forma básica de pensamento para uma forma mais abstrata que o ajuda a compreender e controlar a realidade (Cunha, 2021). Portanto, o processo de mediação também está presente na formação do sujeito e na maneira como ele se comporta.

É importante destacar que Vygotski (1996) divide o desenvolvimento em dois níveis. O primeiro refere-se ao nível real de desenvolvimento, isto é, tudo o que a criança pode realizar sozinha. O segundo nível refere-se ao desenvolvimento potencial, em que a criança não consegue realizar atividades sozinha, mas pode fazê-lo com a ajuda de um adulto ou parceiro mais capaz.

A partir dos níveis de desenvolvimento propostos por Vygotski (1996), percebe-se a necessidade de o educador conhecer sua turma para poder atuar nos dois níveis mencionados anteriormente. Com isso, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) permite que o educador proponha novas formas de aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento do aluno.

À vista disso, salienta-se que as ideias de Vygotski se baseiam em quatro conceitos fundamentais: ZDP, interação, mediação e internalização. O teórico argumentava que, para aprimorar o nível de aprendizagem, o indivíduo precisava agir sobre o ambiente e interagir com ele. Portanto, o processo de aprendizagem, segundo Vygotski (1996), envolve tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. A mediação pedagógica realizada pelos educadores influencia o ensino, e a qualidade dessa relação é determinante para o sucesso da aprendizagem. Por isso, é fundamental que os educadores estejam cientes da importância da interação entre criança e educador, educador e objeto, e criança e objeto, além de praticarem uma abordagem pedagógica reflexiva para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

Aplicação dos princípios vygotskianos na promoção da inclusão escolar

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar, é, de acordo com Vygotski (2010, p. 60), “uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos”.

É importante lembrar que os estudantes já possuem uma história de vida, a qual deve ser considerada nos processos de ensino. Eles têm modelos interpretativos da realidade (conceitos cotidianos), construídos através de uma aprendizagem não sistematizada, que precede os processos formais de instrução. A aprendizagem sistematizada se concentra na aquisição de conhecimentos científicos e seus fundamentos. Além de abordar esses conhecimentos sistematizados (conceitos científicos), a aprendizagem escolar introduz algo substancialmente novo para o desenvolvimento, pois os processos internalizados se transformam em parte das conquistas evolutivas independentes do estudante (Vygotski, 1993).

Diante disso, a ZDP revela uma dinâmica da evolução intelectual, permitindo identificar funções que ainda não estão maduras ou que já amadureceram. Nesse contexto, Vygotski (1993) destaca dois aspectos importantes: o papel da cooperação fornecida por alguém mais capaz e o papel da imitação por parte daqueles que recebem apoio.

Antecipando críticas sobre o papel da imitação no processo de aprendizagem, Vygotski (1993) argumenta que, no contexto da ZDP, a imitação não é uma atividade essencialmente mecânica. Quando respeitadas as possibilidades intelectuais do estudante, a cooperação e a imitação são práticas que auxiliam no desenvolvimento intelectual. Esta é a base da importância da instrução para o desenvolvimento e constitui o conteúdo essencial do conceito de ZDP. Em um ambiente inclusivo, segundo Rodrigues (2017), a ZDP permite que os educadores identifiquem as habilidades ainda não desenvolvidas dos alunos e proporcionem suporte adequado para sua progressão intelectual.

Destarte, os conceitos científicos não são assimilados em sua forma já pronta, mas por meio de um processo de desenvolvimento relacionado à capacidade geral do sujeito de formar conceitos. Este nível de compreensão está, por sua vez, associado ao desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Segundo Vygotski (2010), os conceitos cotidianos evoluem para níveis mais elevados de abstração, abrindo caminho para que os conceitos científicos se concretizem. A aprendizagem dos conceitos científicos é viabilizada pela escola, com seus processos de ensino organizados e sistemáticos.

Vygotski (2010) argumenta ainda que o ensino dos conhecimentos científicos envolve formas específicas de comunicação, distintas de outras formas comunicativas. Assim, a linguagem não é utilizada apenas como meio de comunicação, mas como objeto da atividade de comunicação, com atenção voltada diretamente para a palavra, seus significados e inter-relações. Os estudantes são, portanto, conduzidos a participar de uma nova forma de prática social.

O teórico salienta que o sujeito não simplesmente assimila, memoriza ou decora um conceito científico; ele o constrói através da intensa atividade de seu próprio pensamento. Para Vygotski (1993), o desenvolvimento dos conceitos científicos se baseia no amadurecimento progressivo dos conceitos cotidianos, um processo que se intensifica à medida que a criança avança cronologicamente em sua educação escolar. Os conceitos cotidianos não estão isolados na consciência infantil nem separados dos conceitos científicos; eles fazem parte de um contínuo processo interativo. A construção conceitual não surge de conflitos entre duas formas de pensamento, mas de relações complexas e positivas.

Ademais, é pertinente enfatizar que, Segundo Vygotski (1996), a interação entre os indivíduos e o ambiente social é o ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo uma vez que é através das trocas interpessoais que o aprendiz adquire informações e se engaja em processos de significação e construção de sentido.

Já a mediação é vista como o elo entre o estudante e o conhecimento que se deseja ensinar. Vygotski (1996) argumenta que a aprendizagem não ocorre de forma direta e imediata, mas é mediada por ferramentas, símbolos e outras pessoas que compartilham o conhecimento de forma intencional. A mediação pode ser realizada por um professor, colega mais capaz ou mesmo por recursos educacionais que facilitam a compreensão e a internalização dos conceitos.

Destaca-se que a mediação pelo professor é realizada por meio da ZDP. Assim, o professor mediador deve ser capaz de reconhecer o estágio atual de aprendizado do estudante e proporcionar um ensino que esteja próximo, mas que ultrapasse o nível já dominado, permitindo-lhe amadurecer por meio dessa mediação e alcançar novos patamares de aprendizagem.

Conforme Vygotski (1998), o papel do professor é o de ser um mediador apresentando-se como um importante parceiro no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, alguém que motiva o aluno para a construção de seu próprio aprendizado e de seu ser.

Ainda, segundo Vygotski (1996), o professor é aquela pessoa que organiza o ambiente onde se forma o processo de aprendizagem, pois é no lócus

da sala de aula onde o aluno elabora e constrói seu aprendizado. Este espaço se torna parte importante neste processo de aprender, cabendo ao professor torná-lo o mais agradável possível, sendo que o ambiente e as situações geradas irão produzir conhecimentos, caracterizando a figura do professor como um mediador e criador de situações de aprendizagem. Também, conforme Vygotski (1998), o papel do professor é atuar como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, motivando o aluno a construir seu próprio conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Na visão de Toledo e Martins (2009), a sala de aula pode se configurar como um ambiente de rica potencialidade, dependendo da orientação proporcionada pelo professor. O desafio apresentado se transforma em um estímulo para o desenvolvimento, estimulando a compensação social e criando condições para que o estudante, a exemplo, com deficiência ou necessidades educacionais específicas se aproprie da cultura.

Neste contexto, é mister considerar as interações com o ambiente e os recursos externos que o sujeito utiliza para superar suas limitações. Toledo e Martins (2009) aponta que o professor deve evitar se fixar nas supostas restrições do aluno, compreendendo que estas podem residir na própria percepção da deficiência. Assim, é imperativo que o professor conheça integralmente seu aluno, desde suas características orgânicas até sua história de vida e contexto social, a fim de verificar se está promovendo efetivamente o processo de compensação necessário.

No que tange à internalização, este é o processo pelo qual o conhecimento externo se torna parte do pensamento e da ação do aprendiz. Para Vygotski (1996), a internalização não se refere a uma simples absorção de informações, mas um processo ativo e transformador onde o indivíduo reconstrói mentalmente o conhecimento adquirido, adaptando-o às suas estruturas cognitivas preexistentes de modo que o conhecimento se torna algo aprendido, incorporado e aplicado de maneira autônoma pelo aluno.

Com isso, o processo de internalização não ocorre de forma passiva, mas de maneira dinâmica, sendo influenciado pela interação do ambiente cultural com a subjetividade de cada indivíduo. Vygotski (2010) ressalta que as emoções são respostas reflexas a estímulos específicos mediados pelo ambiente sociocultural. Essas emoções exercem influência e diversificam o comportamento, de modo que as palavras, quando expressas com emoção, têm um impacto diferenciado nos indivíduos em comparação com aquelas ditas de forma neutra.

Vygotski (2010) categoriza as emoções em dois grupos: um relacionado às emoções positivas, como força e satisfação, e outro às emoções negativas,

como depressão e angústia. Cada cor, cheiro e sabor evocam sensações de prazer ou desagrado, e as emoções ligadas às experiências têm um papel ativo, agindo como organizadores internos das respostas, estimulando-as ou inibindo-as conforme necessário.

Assim, se uma pessoa realiza uma ação com alegria, essa emoção positiva tende a incentivá-la a continuar realizando a mesma atividade no futuro. Por outro lado, se a ação é realizada com repulsa, a emoção negativa impulsiona a pessoa a evitar repetir essa atividade. Em suma, conforme Vygotski (2010), a introdução da emoção no comportamento influencia na regulação da resposta do organismo ao ambiente.

Portanto, para que o professor auxilie efetivamente o aluno, é necessário associar o comportamento do aprendiz a emoções positivas, pois isso facilita o sucesso no processo de ensino. Nesse sentido, Vygotski (2010) argumenta que os professores devem focar em conectar novos conhecimentos com emoções, pois sem essa conexão o conhecimento pode não ser plenamente internalizado. Tassoni (2000) destaca a importância dos aspectos emocionais e afetivos nas interações em sala de aula, analisando os gestos e o conteúdo verbal dos professores, e conclui que esses aspectos emocionais são relevantes na dinâmica educacional, influenciando diretamente o processo de aprendizagem.

O processo de internalização abarca tanto aspectos cognitivos quanto afetivos, onde os objetos adquirem significado afetivo em relação aos outros, determinando a qualidade da internalização. A linguagem verbal, o contato físico e a proximidade são inseparáveis; um complementa o outro, todos enriquecendo as relações afetivas no ensino e aprendizagem. A intensidade das interações no ambiente escolar pode aproximar ou distanciar os alunos do conhecimento, influenciando os processos cognitivos. A relação do professor com o objeto de ensino e sua prática docente também impactam esses processos (Tassoni, 2010).

Segundo Carvalho (2016), a construção de um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor é importante para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Para Dias Rosa e Andrade (2015), a afetividade permite que os alunos se sintam motivados, confiantes e engajados no processo de aprendizagem, facilitando assim a internalização de conceitos científicos complexos.

Diante do exposto, percebe-se que os princípios vygotskianos estão ligados à aquisição dos conceitos científicos, pois podem facilitar a compreensão dos conteúdos e promover um aprendizado significativo e colaborativo. Em suma, em uma perspectiva inclusiva, tais princípios assumem um papel ainda

mais importante ao possibilitar que todos os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, independentemente de suas capacidades iniciais, favorecendo um ambiente de ensino que valoriza a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Estratégias pedagógicas vygotskianas para o ensino de ciências em ambientes inclusivos

Pena *et al.* (2018) investigaram os principais referenciais teóricos empregados para apoiar a inclusão escolar no ensino de Ciências. Constataram que Vygotski é amplamente utilizado como principal referência para orientar a aprendizagem e adaptar o ensino de Ciências de forma a atender às diversas necessidades, incluindo aquelas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência.

Baseado em Vygotski (1998), especialmente na valorização dos interesses e preferências dos alunos, Ruas (2017) desenvolveu 15 sequências didáticas inclusivas focadas em conteúdos de Ciências. O projeto envolveu 13 estudantes com Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Baixa Visão e Transtorno do Espectro Autista (TEA), de escolas públicas e particulares, resultando em significativa melhoria no desempenho da aprendizagem dos alunos.

Levando em conta a visão do professor como mediador da aprendizagem e o papel dos jogos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vygotski, 2010), Nascimento e Porto (2016) investigaram a eficácia de um jogo didático adaptado para o ensino dos elementos químicos da tabela periódica, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas. Os autores concluíram que o jogo contribui para a inclusão de alunos com ou sem deficiências, dificuldades de aprendizagem e outros transtornos, promovendo a interação com os colegas e, principalmente, com o conhecimento científico de uma maneira mais agradável e divertida.

Monteiro *et al.* (2019) apresentam considerações sobre uma atividade aplicada no ensino de conteúdos científicos e elaborada a partir da Teoria da Atividade proposta por Vygotski e Leontiev. Esta teoria defende que a reflexão, o desejo e a ação estão interligados, sendo a aprendizagem e o desenvolvimento resultantes desses processos integrados. A oficina atendeu alunos com deficiência visual, do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em um instituto especializado. Os autores abordaram os conceitos de tração em rodas e atrito por meio de perguntas problematizadoras, propostas após a observação do funcionamento de um carrinho a pilha e de uma maquete

tátil-visual, apresentada ao final como síntese de tudo que foi discutido durante a oficina. Nesta atividade de ensino, segundo os autores, houve uma produção de conhecimento que, ao longo do processo de aprendizagem, gerou transformações psíquicas e psicológicas nos alunos.

Visando um ensino colaborativo, conforme proposto por Vygotski (1996), Gomes e Oliveira (2021) apresentam estratégias didáticas utilizadas por professores de Ciências no ensino do conteúdo “Cadeia Alimentar”, além de recomendações de especialistas em atendimento educacional especializado para um trabalho mais eficaz na disciplina. O estudo envolveu 41 profissionais da educação básica do estado do Pará, que compartilharam diversas experiências e orientações para o ensino de Ciências a alunos autistas. Os autores constataram que ensinar alunos com TEA exige colaboração, conhecimento, competência e habilidade dos professores para proporcionar uma experiência de ensino mais eficaz. Assim, conclui-se que a implementação de novas estratégias no ensino de Ciências para crianças com deficiência no ensino regular é uma ação viável.

Ante o exposto, evidencia-se a importância de adaptar as estratégias de ensino de Ciências para promover a inclusão escolar. A implementação de métodos baseados em teorias pedagógicas que valorizam a mediação, a interação social e o uso de recursos didáticos diferenciados, revela-se eficaz na melhoria do desempenho e no desenvolvimento integral dos alunos.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, constatou-se a relevância dos conceitos vygotskianos, como a ZDP, a mediação, a interação social e a internalização, demonstrando como esses princípios podem ser aplicados de forma eficaz na promoção da inclusão escolar. A teoria de Vygotski oferece uma base sólida para práticas pedagógicas inclusivas. No ambiente escolar, especialmente nas aulas de Ciências, os princípios vygotskianos possibilitam a criação de estratégias que promovem a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

A interação social e a mediação são elementos-chave que facilitam a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas. A aplicação da ZDP permite que os educadores identifiquem o potencial de desenvolvimento dos alunos e proporcionem apoio adequado, promovendo um aprendizado significativo e personalizado. A mediação facilita a compreensão dos conceitos científicos através de ferramentas e símbolos, enquanto a

interação social fomenta a construção coletiva do conhecimento.

Sendo assim, evidencia-se que a integração de tais princípios no ensino de Ciências pode resultar em melhorias significativas no desempenho dos alunos, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas. A adoção de sequências didáticas inclusivas, jogos didáticos adaptados e atividades colaborativas são exemplos de estratégias que, alinhadas à teoria de Vygotski, promovem um ambiente de aprendizagem mais equitativo e enriquecedor.

Destarte, embora os princípios vygotskianos ofereçam um suporte teórico relevante, a implementação prática pode enfrentar desafios, como a necessidade de formação contínua dos professores e a adaptação dos recursos didáticos para atender à diversidade de alunos. Além disso, é importante considerar as particularidades de cada contexto escolar e as características individuais dos estudantes para garantir a eficácia das estratégias pedagógicas.

Uma limitação deste estudo é a escassez de trabalhos que abordem de maneira explícita e integrada os conceitos vygotskianos, a educação inclusiva e o ensino de Ciências. Embora existam estudos que possam trabalhar as ideias de Vygotski, muitos não fazem referência direta ao autor, dificultando a identificação clara e precisa das contribuições específicas de sua teoria para a prática pedagógica inclusiva no ensino de Ciências. Essa lacuna impede uma compreensão mais detalhada das potencialidades e limitações da aplicação dos princípios vygotskianos nesse contexto educacional específico.

Contudo, ficou evidente que a teoria de Vygotski oferece contribuições significativas para a prática do professor de Ciências no contexto da educação inclusiva, uma vez que a aplicação de seus princípios permite criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde todos os alunos podem desenvolver seu potencial de forma plena e integrada. Portanto, a integração dessas ideias nas práticas pedagógicas é relevante para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e eficaz, atendendo às demandas e desafios das salas de aula contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Patrícia Cardoso Macedo. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista educação, artes e inclusão**, v. 13, n. 3, p. 099-119, 2017.
- BRAZ; Sabrina Campos; SILVA, Silvia Ribeiro da. **A afetividade na prática pedagógica infantil**. Fundação Presidente Antônio Carlos – Fupac, 2020.

- CARVALHO, Elisângela. Educação inclusiva: a importância da interação no espaço escolar entre docente e estudante surdo. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 247-263, 2016.
- CUNHA, Maria Rita de Cássia. **O aspecto afetivo e sua importância na aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais na inclusão da educação infantil**. 2021. Tese de Doutorado. Escola Superior de Educação João de Deus, 2021.
- DIAS, Marian Ávila de Lima; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia Usp**, v. 26, p. 453-463, 2015.
- GOEDERT, Lidiane. **Práticas de mediação pedagógica online em interlocução com o modelo de comunidade de inquirição**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Portugal, 2019.
- GOMES, Tereza Helena Piedade; OLIVEIRA, Gláucia Caroline Silva. As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 4, p. 1-18, 2021.
- LUCCI, Marcos Antônio. **A proposta de Vygotski: a psicologia sócio-histórica**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- MONTEIRO, Angélica Ferreira Beta *et al.* Significando o conceito de atrito e tração em rodas através da Teoria da Atividade de Vigotski e Leontiev para crianças com Deficiência Visual. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12, **Anais ...**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- NASCIMENTO, Edinalva Fernandes Alves do. PORTO, Marcelo Duarte. O jogo didático na perspectiva de Vygotski e a inclusão do aluno no processo de ensino e aprendizagem de Química. In: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG – INOVAÇÃO: INCLUSÃO SOCIAL E DIREITOS, 2, **Anais ...**, Pirenópolis, Goiás, 2016.
- PENA, Andreia Lelis *et al.* Referenciais teóricos, inclusão e Ensino de Ciências: o que dizem as publicações de 2000 a 2016. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12, **Anais ...**, Natal, RN, 2019.
- PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; TENÓRIO, Aleir Ferraz; SOARES, Nataly Lopes. Notas sobre a Teoria Histórico-Cultural de Vygotski, as Artes e Estética. **Incomum Revista**, v. 1, n. 2, 2020.
- POZZA, Livia Palhares. **Arte e educação estética na obra de LS Vygotski: um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos**. 2018. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2018.
- RODRIGUES, Maria Marilê. As contribuições de Vygotski para o desenvolvi-

- to das crianças com deficiência. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 320-228, 2017.
- RODRIGUES, Renato Guimarães; SILVA, José Luiz Teixeira; SILVA, Marcos Antonio. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. **Revista carioca de ciência, tecnologia e educação**, v. 6, n. 1, p. 2-15, 2021.
- RUAS, Paloma Alinne Alves Rodrigues. Práticas inclusivas no ensino de ciências. **Textos FCC**, v. 53, p. 133-178, 2017.
- SANTOS, Anderson Oramisio; JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues; SILVA, Graciela Nunes da. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 86-101, 2016.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000.
- TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE/III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9, **Anais ...**, 2009.
- VYGOTSKI, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKI, Lev. **Obras Escogidas II: Problemas de psicologia general**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.
- VYGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKI, Lev. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

9. DA *FOR YOU* PARA A REDAÇÃO DO ENEM: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DOS USUÁRIOS-ENSINANTES

Maria Ariane Santos Amaro da Silva
Dayane Meyriele Gomes de Lima

Após a pandemia, provocada pela COVID-19, a educação se viu à mercê das Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação (TDIC). Como forma de mitigar as “deficiências” de um ensino remoto - que ocorreu de forma abrupta, e sem uma formação para os profissionais atuantes na educação, deixando-os despreparados e perdidos sem saber como lidar com a situação - professores começaram a pensar em formas de diminuir a distância entre os alunos e a escola, buscando meios de interação “não convencionais”.

Uma das soluções pensadas foi utilizar não só plataformas criadas para o âmbito educacional como o *Google Classroom*, por exemplo, mas também redes sociais que são mais próximas desses alunos como o *WhatsApp* (Lyra, 2023), *Instagram* (Souza, 2022) e *TikTok* (Santos, 2023). Desse modo, fica claro que o uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar está cada vez mais frequente, pois além da pandemia, que estimulou os profissionais da educação a lidar, ensinar e aprender com esses meios; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já prevê seu uso em sala de aula.

Nossa inquietação surgiu da necessidade de enxergarmos o potencial educacional do TikTok, que ainda é pouco explorada e compreendida, suscitando a seguinte questão-problema: qual o potencial pedagógico do TikTok quanto à “ensinagem” complementar da escrita da redação do Enem, considerando os aspectos específicos do gênero dissertativo-argumentativo e as exigências do exame nacional?

Assim, explorar o potencial do TikTok consiste em uma abordagem inovadora, podendo ser utilizada como ferramenta de ensinagem, ampliando o alcance e a eficácia dos recursos disponíveis para os estudos dos discentes, expandido a democratização do acesso à ensinagem da Redação do ENEM, que desempenha uma função essencial na promoção da igualdade de oportunidades educacionais.

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é identificar as concepções de língua(gem) adotadas nas publicações dos usuários-ensinantes do TikTok ao ensinarem como escrever uma redação para o Enem. Nesse contexto, iremos explorar o potencial do TikTok como ferramenta de ensino que pode ampliar o alcance e a eficácia dos recursos disponíveis para os estudos.

Com sua prontidão, acessibilidade e rapidez, o TikTok disponibiliza uma plataforma para a transmissão de conteúdo educacional, incluindo dicas, técnicas de redação e orientação. Ao utilizar o TikTok de forma técnica, os alunos podem alcançar comunidades de preparação para redação do Enem e promover a igualdade de oportunidades educacionais, contribuindo para uma preparação mais inclusiva e eficaz para a redação do Enem.

Os mistérios que envolvem a escrita da redação do enem

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aplica anualmente o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no Brasil. Essa avaliação foi implementada em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao concluir o ensino médio, mas ao decorrer do tempo, tornou-se uma ferramenta essencial de acesso ao ensino superior, sendo empregado como parte do processo seletivo por universidades públicas e privadas. A partir das inovações, a prova, que antes possuía 63 questões, passou para 180 perguntas, além da escrita de uma redação dissertativo-argumentativa (JUNIOR, 2021).

A redação é uma produção textual que deve ser realizada na modalidade escrita formal da língua portuguesa, sendo desenvolvida em torno de um tema de interesse público dentro dos limites do texto dissertativo-argumentativo (BRASIL, 2020). Conhecida como uma das partes mais importantes do Exame Nacional do Ensino Médio, a redação desempenha uma função primordial no que se refere à avaliação dos estudantes brasileiros.

O participante, ao redigir sua redação, deve relevar sua capacidade crítica ao defender seu ponto de vista, utilizando recursos coesivos que devem ser atrelados em toda sua redação, além de propor uma proposta de intervenção sobre a temática trabalhada, respeitando os direitos humanos. Colaborando, assim, para uma avaliação mais integrada e contextualizada do seu desempenho acadêmico e habilidades cognitivas. (SILVA; LIMA, 2023).

Nessa linha de pensamento, percebe-se que a compreensão da escrita da redação do Enem tem sido amplamente identificada como um dos principais desafios encontrados pelos participantes. A redação do Enem requer domínio sólido da língua portuguesa, incluindo gramática, ortografia e coesão textual, do mesmo modo que exige habilidade de argumentação e pensamento crítico.

Os estudantes, dessa forma, devem ser capazes de expressar com clareza suas ideias e fundamentá-las com argumentos, evidências e exemplos. Essa percepção desafia os participantes a desenvolverem sua capacidade de escrita ao longo do seu caminho educacional, preparando-os tanto para o Enem,

como para competências da comunicação em diversos contextos acadêmicos e profissionais.

Considerando que as interações humanas se dão tendo a linguagem como instrumento de mediação, conforme proposição de Vigotski (1984), e que os usos da linguagem se efetivam por meio dos gêneros do discurso, conforme propõe Bakhtin (1997), ratificamos a importância em compreender o domínio de um gênero como um comportamento social, isto é, um indivíduo que domina a língua, pode ser inexperiente em determinado gênero.

Bakhtin ratifica que nestes casos não há um déficit de vocabulário, mas esta inexperiência no domínio do gênero se deve à “falta de conhecimento do todo do enunciado que o faz inapto para moldar com facilidade e prontidão a sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; por inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto” (BAKHTIN, 1997, p. 303-304).

Concepções de língua(gem)

De acordo com Geraldi (2006), ao analisar os conteúdos que estão sendo ensinados; o enfoque que se dá a eles; as estratégias de avaliação do educador; e o relacionamento dele com os alunos, conseguimos perceber o caminho optado pelo professor, como também a concepção de língua(gem) adotada por ele.

Desse modo, é importante destacar cada uma das três concepções. A primeira diz respeito à língua como *expressão do pensamento*. Travaglia (1996) define esta concepção de linguagem nas seguintes palavras:

[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21)

Nessa perspectiva, a língua é um processo imutável, sem variação, porque variação implica em flexão de pensamento, o que não é aceitável nesta teoria. De acordo com Geraldi (1984), essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais, que defendem uma única forma correta de linguagem, concretizada no ensino de linguagem pautada na gramática normativa/prescritiva.

A língua como “expressão do pensamento” ou como “código” supõe um ensino pautado na rigidez dos textos, e espera-se do aluno a assimilação das características formais dos gêneros, o que é capaz de direcionar à produção de

textos estereotipados, pois se propõe uma fixidez para a escrita, ou seja, “só se escreve de um jeito” (GERALDI, 1997, p. 148).

Há também a linguagem como *instrumento de comunicação*. Nesta concepção, a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Esse conjunto de signos são utilizados para divulgar uma mensagem de um emissor para um receptor. Vale ressaltar que um receptor não se transforma em um emissor pois, nessa concepção, a visão da língua é meramente monológica.

Essa concepção limita o estudo interno da língua e deixa de lado o contexto social, estando ligada a Gramática Prescritiva, que parte do princípio de que a língua nasce da fala e, por isso, valoriza não só a escrita, mas também os aspectos da oralidade, conforme a variedade padrão. Isso revela, segundo Travaglia (1996), que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua.

Por último, temos a concepção de língua como *interação*. Essa concepção foi desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e vem contrapor as demais concepções, pois defende que o lócus da linguagem é a interação. Segundo Volochinov (1992), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado por meio da interação verbal e social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas.

Desse modo, os sujeitos são vistos como agentes sociais, visto que é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. Nessa concepção, o indivíduo, conforme Geraldi (1984), emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Essa perspectiva, reconhece o sujeito ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

O ensino de língua passa a ter como objeto de estudo a língua em uso, privilegiando não só a forma, mas também a função e, principalmente, o processo. Ao conceber a linguagem como esse lugar de “interação”, Geraldi (1997) postula que os sujeitos se formam pelo processo de interlocução e, por essa razão, propõe para o ensino da língua portuguesa exercícios embasados em três práticas interligadas: (a) leitura de textos; (b) produção de textos; e (c) análise linguística. Com essas atividades, segundo o autor, podem-se superar as práticas escolares artificiais, nas quais o texto era visto como “um produto pronto e acabado” (GERALDI, 1997, p. 108).

Aprendizagem para Vygotsky

Lev Vygotsky foi um psicólogo russo do século XX que desenvolveu uma abordagem transformadora para a compreensão da aprendizagem humana. Sua teoria sócio construtivista destaca a interação dinâmica entre o indivíduo e seu ambiente social e cultural. Vygotsky (2006) argumenta que a organização das tarefas pela sociedade e os instrumentos disponíveis influenciam o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças.

Outros conceitos importantes de Vygotsky incluem a mediação, a internalização e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A mediação refere-se ao processo pelo qual indivíduos internalizam conhecimentos e habilidades através de ferramentas culturais e símbolos, ampliando suas capacidades cognitivas. Vygotsky (1998) enfatiza que o uso de ferramentas artificiais, como a linguagem e instrumentos, transforma as operações mentais e expande as funções mentais, enriquecendo o funcionamento cognitivo humano.

Em relação a internalização, ela é o processo pelo qual as atividades e conhecimentos externos são incorporados e transformados em habilidades internas, tornando-se parte do conjunto mental do sujeito. É através da internalização que o desenvolvimento cognitivo ocorre. Por exemplo, quando uma criança resolve um problema com ajuda de alguém mais experiente, ela gradualmente internaliza esse conhecimento.

Ao decorrer do tempo, os signos passam de ferramentas externas para processos internos, assim como, são organizados em sistemas simbólicos compartilhados, desempenhando um papel primordial no desenvolvimento cognitivo, na mediação e na interação social dos indivíduos.

Por fim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é um dos conceitos-chaves na teoria de Vygotsky. Essa teoria se respalda sobre a diferença do nível de desenvolvimento atual do sujeito, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o potencial de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver problemas com a orientação de uma pessoa mais competente no assunto. Vygotsky destaca sobre essa questão:

A diferença entre esses níveis é o que Vygotsky denominou de ZDP. Em suas próprias palavras, ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Em outras palavras, a ZDP representa espaço onde a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz, pois é onde o indivíduo está pronto para adquirir novos conhecimentos e habilidades com o apoio de pessoas mais experientes. Nesse sentido, fica evidente que a aprendizagem ocorre com mais facilidade quando os indivíduos interagem com os outros membros de seu grupo social, que os ajudam a alcançar um nível mais avançado de compreensão e desenvolvem mais habilidades.

Metodologia

Essa pesquisa atribui-se como qualitativa (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015), documental (GODOY, 1995; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e de cunho interpretativo (BORTONI-RICARDO, 2008, P. 34).

Nesse contexto, a mídia social *TikTok* fornecerá o *corpus* desta análise. Pesquisamos na plataforma “Redação do Enem”, não há na plataforma algum dado que especifique o número total de vídeos com a *hashtag* referente a redação do ENEM, uma vez que o *App* apresenta diversas formas de se referir a ele. Assim, não é possível determinar exatamente a amostra de vídeos usada nesta pesquisa, até porque essa quantidade não fica estática em nenhum caso, pois vídeos marcados com a *hashtag* “Redação do ENEM” são constantemente adicionados ao *TikTok*.

Os audiovisuais analisados nesta pesquisa foram selecionados para análise a partir de sua popularidade. Selecionamos os quatro primeiros vídeos que a plataforma expõe ao pesquisarmos a *hashtag* “Redação do Enem”, por serem os vídeos mais populares da plataforma, com um número maior de curtidas, comentários e compartilhamentos.

Após a seleção do *corpus*, foi feita uma tabela para sintetizar todas as informações dos vídeos, a fim de registrar e organizar os dados, permitindo uma análise qualitativa de todos os recursos e técnicas apresentadas nos vídeos. Essa abordagem permitiu uma compreensão detalhada das práticas de ensino adotadas pelos produtores de conteúdo do TikTok. Dos quatro vídeos selecionados, analisamos três e um foi excluído da análise por não apresentar um conteúdo que visasse ensinar aos usuários-ensinados a como escrever uma redação (ou uma parte específica dela) para o Enem, mas o conteúdo do vídeo visava apenas a leitura parcial (o vídeo foi dividido em duas partes) da redação da criadora. Embora os usuários que assistam ao audiovisual possam aprender a como escrever a partir do exemplo exposto, o intuito da autora

não é ensinar, apenas ler o que está escrito ali, e por isso ele foi retirado da análise.

Como escrever uma “boa” redação do enem?

Nesta seção, será realizada a análise dos audiovisuais selecionados, visando identificar as concepções de língua(gem) adotadas nas publicações dos usuários-ensinantes do TikTok ao ensinarem como escrever uma redação para o Enem. Com isso, separamos os dados nas seguintes categorias de análise: I. Ensino da escrita como “fórmula de bolo”; II. O ensino da escrita como prescrição. Para facilitar a compreensão da análise, adicionamos nomes fictícios aos autores dos audiovisuais, sendo eles: Miles (audiovisual 1), Ariel (audiovisual 2) e Jules (audiovisual 3).

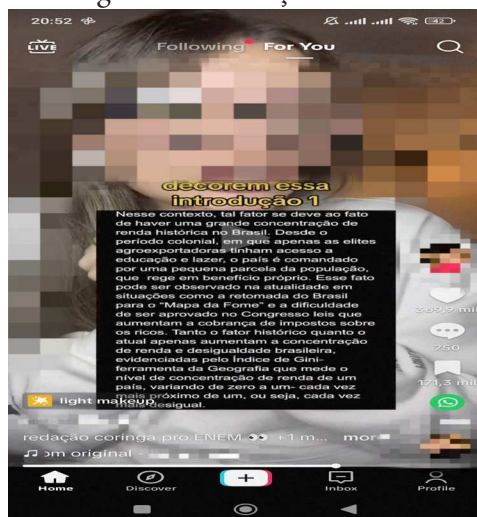
Ensino da escrita como “fórmula de bolo”

Ao ensinarem a como escrever uma “boa” redação para o Enem, vislumbramos nos dados elementos característicos da escrita como uma receita pronta. Essa foi a categorização feita por Jules: “Gente que tirou 960, 980 e até 1000, a redação é muito clichê. Então o Enem é basicamente uma receita de bolo. Você não tem que saber escrever bem.” (JULES, 2023). A afirmativa de que “...a redação é muito clichê”, indica que mesmo os candidatos que conseguiram pontuações altas estão produzindo textos que seguem padrões previsíveis ou convencionais, sem muita originalidade.

Para confirmar sua crença, a autora do audiovisual afirma que sua redação - que pontuou 980 - não é original, mas uma cópia: “E é uma redação, na verdade, que é da irmã da Débora Aladim, eu decorei dela. Desculpa aí.” (JULES, 2023) evidenciando uma concepção de escrita que vem de decorar a estrutura do texto-alvo.

Para esta produtora de conteúdo, a redação do Enem possui uma fórmula específica quando se quer obter uma boa pontuação, ao invés de ser um teste que avalia de forma justa e abrangente as habilidades dos candidatos. Após essas afirmações, Jules começa a ensinar o que ela fez ao escrever sua redação e apresenta uma introdução “modelo”:

Imagem 1: Introdução “Modelo”



Fonte: TikTok (2024)

Durante todo o momento, Jules vai lendo o que fez na sua redação, com o intuito de provar que ela pode ser utilizada em qualquer tema que for debatido. Podemos, assim, perceber que a concepção de linguagem adotada por ela é baseada em uma visão prescritiva da linguagem.

Ao afirmar que a redação do Enem é apenas uma “receita de bolo”, compreendemos que para Jules a escrita dessa redação possui uma fórmula específica a ser seguida para produzir um “bom” texto - embora ela ressalte que você não precisa ser um bom produtor para alcançar uma nota alta. Isso sugere uma abordagem padronizada e previsível da linguagem, na qual a originalidade e a criatividade podem ser secundárias em relação à conformidade com o modelo estabelecido.

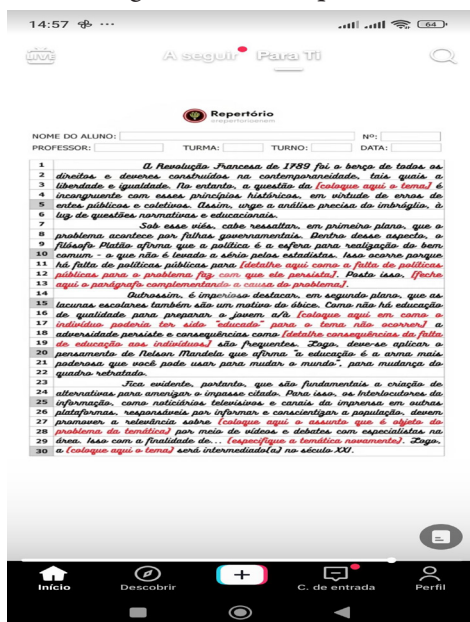
O usuário-ensinante Íris, também corrobora com essa visão da escrita como uma fórmula de bolo, vejamos:

Primeiro passo, é importante que você padronize o início deles, utilizando, sobretudo, essas frases prontas. Segundo passo, tenha um padrão para cada parágrafo da redação. Para fazer a introdução você pode começar com a Revolução Francesa. Utilizando essa estrutura pronta que tá passando aí para você [...] (ÍRIS, 2023)

Este usuário-ensinante, no decorrer de sua explicação, vai lendo uma redação que possui argumentos que, segundo ele, podem ser utilizados em qualquer tema. Íris afirma que na conclusão deve ser feito uma intervenção

básica, colocando as mídias em evidência e detalhando o máximo possível o agente e a ação. Por fim, ele mostra como ficou a redação completa.

Imagem 2: Modelo pronto



Fonte: TikTok (2024)

Ou seja, durante todo o vídeo o usuário-ensinante vai apresentando uma base de dados que o aluno pode decorar e utilizar na hora de sua escrita, tendo que modificar apenas as partes destacadas em vermelho com o tema que será proposto no dia da realização da prova.

Em suma, a metáfora “escrita como receita de bolo” sugere uma visão utilitária, prescritiva e padronizada da linguagem. Essa concepção de linguagem enfatiza a importância da estrutura e da forma do texto. Isso pode incluir a organização textual, o uso de certos tipos de vocabulário e a aplicação de técnicas específicas de escrita que são consideradas “bem-sucedidas” de acordo com o padrão estabelecido.

Temos, portanto, a partir das análises propostas, uma visão da língua como “código” que supõe um ensino pautado na rigidez dos textos, os usuários-ensinantes estão a todo momento propondo uma forma única de conseguir uma pontuação alta na redação do Enem: decorando. Nessa concepção há necessidade de assimilação das características formais dos gêneros, o que é

capaz de direcionar à produção de textos estereotipados, pois se propõe uma flexibilidade para a escrita, ou seja, “só se escreve de um jeito” (GERALDI, 1997, p. 148).

O ensino da escrita como prescrição

Nos deparamos também, com um ensino pautado na prescrição. Miles, por exemplo, apresenta em seu vídeo instruções claras sobre como alcançar uma pontuação alta na competência cinco da redação (foco do seu audiovisual), que avalia a proposta de intervenção do texto. A usuário-ensinante deixa claro quais são os requisitos necessários para uma proposta de intervenção bem-sucedida, destacando a importância da conclusão possuir os cinco elementos obrigatórios e uma relação direta com a argumentação apresentada no texto. Isso proporciona clareza sobre o que é esperado deles na elaboração dessa parte da redação.

A primeira coisa que você vai fazer na sua conclusão é reafirmar o seu posicionamento e mostrar que esses problemas que você mencionou na argumentação precisam de uma solução. [...] Lembrem sempre de começar a conclusão com um conectivo, tá? Diante do exposto ou portanto, com isso, dessa forma... (MILES, 2024).

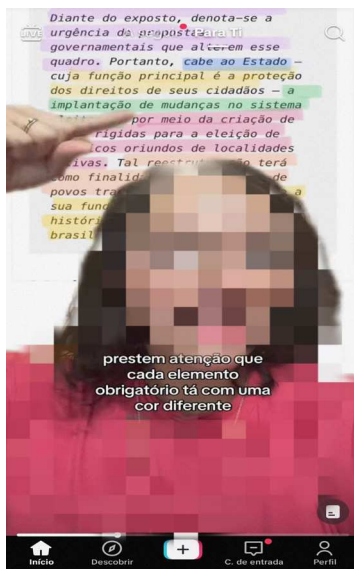
No geral, o audiovisual apresenta uma abordagem pragmática da linguagem, focada em transmitir informações úteis e orientações claras para alcançar um objetivo específico, que é obter uma pontuação alta na competência avaliada na redação, ao cumprir as competências exigidas no Exame. Conseguimos observar que a linguagem “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Miles, se preocupa também, em distinguir cada elemento necessário na conclusão com uma cor específica, que pode ajudar os estudantes a diferenciar cada um desses elementos exigidos:

“Azul” eu coloquei o agente. Agente é quem vai realizar a ação. “Portanto cabe ao Estado”. O Estado é o agente dessa proposta de intervenção. Depois do agente, essa pessoa decidiu fazer o detalhamento do agente. Gente eu acho detalhamento do agente, o detalhamento mais fácil de fazer que é só você dizer o que esse agente é responsável por fazer na sociedade. (MILES, 2024)

Ela segue fazendo esse movimento, diz a cor que grifou no trecho, o que ele representa, sua função no texto¹ e o exemplo.

Imagem 3: Conclusão “Perfeita”



Fonte: TikTok (2024)

Ao ir explicando o movimento de escrita da redação a usuário-ensinante vai evidenciando a escrita como prescrição, vejamos:

A ação é um dos elementos obrigatórios [...] A ação sempre vai ter que ser algo concreto, tá? Alguma coisa que vai ser feita. A implantação de mudanças... algo concreto. Depois o meio, aqui em rosinha, o meio sempre introduzido por “por meio de” ou “por intermédio de” (MILES, 2024, grifos nossos)

Diferente dos outros audiovisuais analisados, o único momento que Miles usa o termo “memorizar” é para solicitar que os usuários que a assistem lembrem o que é o detalhamento do agente, “então memorizem isso: o detalhamento do agente é só você dizer o que é que aquele agente é responsável por fazer” (MILES, 2024).

¹ Azul = agente; Amarelo = detalhamento; verde = ação; rosa = meio; salmão = efeito da ação; amarelo = segundo detalhamento.

Resultados e conclusão

Este trabalho, além de analisar as concepções de linguagem subjacentes ao ensino da escrita da redação do Enem, por alguns usuários da plataforma TikTok, também versa sobre o aplicativo como uma ferramenta complementar para a preparação para a redação do Enem, particularmente por sua capacidade de tornar o aprendizado mais envolvente e acessível, uma vez que a mediação realizada pelo aplicativo em questão envolve o processo pelo qual indivíduos internalizam conhecimentos e habilidades através de ferramentas culturais e símbolos, ampliando suas capacidades cognitivas. De acordo com Vygotsky (1998), o uso de ferramentas artificiais, como a linguagem e instrumentos, neste caso o aplicativo TikTok, transforma e expande operações e as funções mentais, enriquecendo o funcionamento cognitivo humano.

Ao oferecer dicas rápidas e exemplos práticos, os criadores de conteúdo na plataforma tentam desmistificar o processo de escrita e tornar as estratégias de redação mais acessíveis para o público. Entretanto, com essas atividades - não só do ensino da escrita como fórmula de bolo ou como prescrição, mas a própria estrutura da redação do Enem na atualidade, faz com que fique difícil superar as práticas escolares artificiais, nas quais o texto é visto como “um produto pronto e acabado” (GERALDI, 1997, p. 108).

É claro, no entanto, que o Exame busca propor a concepção de língua enquanto interação quando solicitam a produção dessa dissertação dissertativa-argumentativa, tentando enquadrar os estudantes produtores desse texto como um agente social, empregando a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo, uma vez que os temas da Redação envolvem problemas sociais atuais e reais da sociedade brasileira. A construção da conclusão, por exemplo, exige que esse aluno pense em soluções para o problema, mas que, infelizmente, não saem do papel.

Por fim, ao vislumbrarmos essas atividades de ensinagem no TikTok, temos que perceber que o aplicativo desempenha um papel essencial na democratização do acesso à educação, alcançando estudantes de diferentes origens socioeconômicas que podem não ter acesso a aulas particulares ou materiais educativos pagos. A análise realizada nesta pesquisa abrange apenas uma pequena parcela dos audiovisuais disponibilizados na plataforma, não podendo generalizar o tipo de conteúdo divulgado na rede, que embora possuam práticas consideradas “ultrapassadas” podem ajudar os estudantes a começarem a desenvolver habilidades na escrita dessa redação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008. 135p.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. A redação no Enem 2020: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, mai/jun., 1995.
- JUNIOR, V. F. de S. Uma breve história do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: Avanços e ranços até a era digital. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 12, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n12-683. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/41986>. Acesso em: 9 jun. 2024.
- KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. P. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas – Investigação Qualitativa na Educação**, v. 2. 2015. p. 243-247.
- LYRA, C. de B. O USO DO WHATSAPP NAS AULAS REMOTAS: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LITERATURA. In: MARQUES, E. L. de M.; CÂNDIDO, J. M. O.; XAVIER, M. M.; SILVA, M. D. P. da (Org.). **Estudos sobre interações em Redes sociais digitais**. 1. ed. - Campina Grande, PB: Benares Editora, 2023.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- SANTOS, M. V. dos. As percepções dos professores de Educação Física sobre a influência do TikTok no ensino de dança na escola. 2023. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - **Departamento de Educação Física**, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, L. B. da; LIMA, H. K. C. de. COMO FAZER UMA BOA REDAÇÃO PARA O ENEM? ANÁLISE DE POSTAGENS DE UM PERFIL DO INSTAGRAM. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 11, p. 184. 2023.

SOUZA, M. E. de O. **O ensino da língua portuguesa através do instagram entre alunos do ensino médio** - Zé Doca, MA, 2022.

TIKTOK. Make Your Day. 2020. Disponível em: <https://www.tiktok.com/pt-BR/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Org. por Michel Cole *et al.* Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

10. LEITURA DIALÓGICA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE BAKHTIN

*Ronald William Vidal Araujo
Tatiana Cristina Vasconcelos
Terezinha Raquel Ribeiro Vieira*

A leitura, longe de ser uma atividade passiva, é um ato ativo de compreensão e interpretação, sendo o leitor um co-criador de significados. Assumir essa concepção é indispensável para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Essa abordagem é particularmente relevante na formação inicial dos professores de língua portuguesa, pois os capacita a desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre o papel da leitura em sala de aula.

Diante disso, a teoria bakhtiniana, foco deste capítulo, sublinha que a leitura é sempre um diálogo entre diferentes vozes, carregando consigo uma polifonia, isto é, uma multiplicidade de vozes que refletem as diversas perspectivas, contextos e intenções de seus autores. O leitor, ao interagir com o texto contribui com suas próprias vozes, em um processo contínuo de negociação e construção de sentidos.

A abordagem bakhtiniana contribui para a formação crítica e reflexiva dos professores, possibilitando-os a reconhecerem a leitura como um espaço de resistência e transformação social. O reconhecimento da pluralidade de vozes e perspectivas presentes em um texto promove uma educação mais inclusiva e democrática, alinhada com os princípios da equidade e da justiça social.

O desenvolvimento de uma prática pedagógica dialógica requer dos professores uma postura aberta e acolhedora, em que o diálogo seja visto como um elemento central do processo de ensino e aprendizagem — isso implica criar oportunidades para que os alunos expressem suas interpretações, questionem o texto e dialoguem entre si.

Diante do exposto, o presente capítulo objetiva apresentar a leitura dialógica, fundamentada nas teorias de Bakhtin, enquanto uma proposta pedagógica que valorize a diversidade cultural e linguística dos alunos, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças.

Linguagem: um olhar bakhtiniano

Bakhtin (2011) e Bakhtin/Volochinov (1992) compreendem que a realidade fundamental da linguagem é a atividade humana inter-relacionada à so-

cidade, na qual os indivíduos socialmente organizados são constituídos em relações sociais das quais participam de forma ativa e responsiva. O uso da língua, efetivado em forma de enunciados concretos, “unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p.269), relaciona-se a diferentes situações comunicativas da vida, de forma que a língua integra a vida e constitui os sujeitos por meio dos enunciados que a realizam. Para Bakhtin, tudo perpassa ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio; o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.

Sob a ótica bakhtiniana, a linguagem é um fenômeno essencialmente social e interacional. A construção do significado e a formação da identidade são processos que ocorrem através do diálogo constante com o outro. A alteridade, nesse contexto, não é apenas a presença do outro, mas a condição fundamental para a existência do eu. A palavra do outro não é um mero complemento, mas uma necessidade para a construção de qualquer discurso.

Essa concepção dialogal da linguagem desafia visões monológicas que veem o discurso como uma expressão unilateral do sujeito. Para Bakhtin, a comunicação autêntica só ocorre na interação, onde o sentido é continuamente negociado e reconstruído (Vianna, 2019). O enunciado, assim, é sempre uma resposta ao contexto comunicativo anterior e uma antecipação do que virá, estando sempre imerso em uma rede de relações dialógicas. Portanto, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é um campo de constante interação e transformação, o qual o eu e o outro se definem mutuamente. (Vasconcelos, 2012).

A compreensão plena do enunciado só é possível considerando-se sua inserção no fluxo contínuo da comunicação, onde cada palavra é uma ponte entre o locutor e o ouvinte, carregada de significados que transcendem o indivíduo e se constroem na coletividade.

Bakhtin concebe o enunciado tanto como matéria linguística quanto como contexto enunciativo, afirmando ser o enunciado o objeto central dos estudos da linguagem. Reforçando o viés social da linguagem, Brait (1994) esclarece que, para Bakhtin, o discurso é um evento social, fruto da interação entre os participantes do enunciado e os elementos históricos, sociais e linguísticos. Ao considerar as interações entre os sujeitos, o contexto de recepção das obras e o dialogismo, ainda que não tenham focado especificamente na leitura, Bakhtin e Brait nos permitem entender essa atividade como um processo capaz de produzir novos sentidos.

Bakhtin argumenta que a compreensão de um enunciado vivo envolve uma atitude responsiva e ativa, onde o ouvinte se torna um locutor. Ele afirma

que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz” (Bakhtin, 1997, p. 290). Esse entendimento sugere que a leitura é uma prática social dinâmica, que se constrói através das interações verbais entre autores, leitores e mediadores. É através dessas interações que os repertórios intelectuais e discursivos se entrelaçam, criando um espaço onde diferentes vozes sociais podem se confrontar, contradizer e revelar as múltiplas formações sociais presentes nos discursos.

Nessa perspectiva, tomar o enunciado como unidade da comunicação discursiva implica superar a dicotomia entre falante/autor e ouvinte/leitor, bem como a concepção cartesiana de que o enunciador produz significado enquanto o interlocutor o recebe e compreende passivamente. Para fundamentar essa vertente, considera-se a linguagem como dialógica e portadora das relações de contradição próprias da atividade humana, situada sob a ótica do materialismo histórico-dialético, que enfoca “os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram, como as que produziram pela sua própria ação”. (Bakhtin/Volochinov, 1992).

Ao considerar o enunciado como unidade fundamental da comunicação discursiva, Bakhtin nos desafia a repensar a interação comunicativa como um processo dinâmico e recíproco. O enunciado não é apenas um ato de fala isolado, mas um elo em uma cadeia contínua de comunicação, o qual cada participante contribui ativamente para a construção do significado. A linguagem, nesse sentido, é sempre social e histórica, permeada pelas condições materiais e sociais dos sujeitos envolvidos.

Entender a linguagem como dialógica, dialética e constitutiva do ser humano implica reconhecer o dialogismo, a alteridade e a exotopia como aspectos fundamentais na constituição da subjetividade, ao possibilitar contradições que, ao criarem tensões e conflitos, contextualizam o questionamento de sentidos e a produção de novos significados.

Essa visão dialogal da linguagem rompe com a ideia de que a comunicação é um processo linear e unidirecional. Em vez disso, destaca a natureza interativa e transformadora do discurso, em que o significado é constantemente negociado e reconstruído. O papel do ouvinte/leitor é tão ativo quanto o do falante/autor, pois ambos participam de um processo contínuo de produção de sentido. Assim, a visão bakhtiniana da linguagem nos oferece uma abordagem rica e multifacetada para entender a comunicação humana. Ao valorizar o dialogismo, a alteridade e a exotopia, reconhecemos que a linguagem é um processo vivo e em constante evolução, fundamental para a construção da subjetividade e para a produção de novos significados na interação social.

Na perspectiva bakhtiniana, dialogismo e alteridade são conceitos centrais para a compreensão da linguagem sob uma concepção que concebe “o eu e o outro como inseparavelmente ligados e tendo como elemento articulador a linguagem” (Brait, 1994, p.12). A palavra do outro é imprescindível na construção do ‘eu’, uma vez que a linguagem é percebida a partir de uma concepção dialógica, na qual toda palavra comporta duas faces: de um lado, sempre procede de alguém e, de outro, dirige-se a alguém. Dessa forma, a palavra “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (Bakhtin; Voloshinov, 1992, p.113).

O enunciado, portanto, responde e expressa a relação do falante com os enunciados do outro, trazendo em si uma série de palavras e enunciados precedentes de diferentes graus de alteridade, representados por ecos das alternâncias dos sujeitos. Ele caracteriza-se por ser “pleno de tonalidades dialógicas” (Bakhtin, 2011, p. 298). Cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, limitado e determinado pela alternância dos sujeitos do discurso.

Sob a ótica do dialogismo bakhtiniano, a linguagem é um fenômeno essencialmente social e interacional. A construção do significado e a formação da identidade são processos que ocorrem através do diálogo constante com o outro. A alteridade, nesse contexto, não é apenas a presença do outro, mas a condição fundamental para a existência do eu. A palavra do outro não é um mero complemento, mas uma necessidade para a construção de qualquer discurso. (Jobim e Sousa, 2003).

Essa concepção dialogal da linguagem desafia visões monológicas que veem o discurso como uma expressão unilateral do sujeito. Para Bakhtin, a comunicação autêntica só ocorre na interação, onde o sentido é continuamente negociado e reconstruído. O enunciado, assim, é sempre uma resposta ao contexto comunicativo anterior e uma antecipação do que virá, estando sempre imerso em uma rede de relações dialógicas. Portanto, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é um campo de constante interação e transformação, onde o eu e o outro se definem mutuamente. O discernimento pleno do enunciado só é possível considerando-se sua inserção no fluxo contínuo da comunicação, sendo cada palavra uma ponte entre o locutor e o ouvinte, carregada de significados que transcendem o indivíduo e se constroem na coletividade.

O entendimento dessa perspectiva ao ensino da leitura nas escolas pode transformar a maneira como abordamos os textos literários e outros materiais de leitura. Em vez de ver a leitura como um ato passivo de recepção, podemos incentivá-la como um diálogo ativo entre o leitor e o texto. Os professores

podem criar um ambiente onde os alunos se sintam incentivados a questionar, interpretar e interagir com os textos, promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva.

A importância da leitura nas escolas e seus efeitos sociais não são temas novos e têm sido objeto de pesquisa em inúmeros trabalhos acadêmicos e projetos sociais. No entanto, por mais que esse tema invada insistentemente o cenário educacional, ainda não percebemos como prática escolar constante um trabalho cultural com o texto literário que dialogue com aspectos da vida social e que envolva o jovem leitor nesse processo dialógico. Como o cotidiano escolar é também um campo de tensões permanentes, um dos possíveis motivos apresentados pelos jovens em relação ao desinteresse pela leitura é o fato dessa prática não fazer sentido em suas vidas.

Kleiman afirma: “Ninguém consegue fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”; portanto, cabe ao professor “negociar para poder ensinar a ler”, é preciso quebrar barreiras da resistência do próprio aluno (Kleiman, 2001, p.16). Lajolo também afirma que todas “as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior” (Lajolo, 1998, p. 62).

Desse modo, nós, professores, podemos estimular a interlocução entre nossos alunos-leitores e o texto, de modo que eles criem uma postura ativa diante do que lêem, estabelecendo conexões entre o passado e o presente, no sentido de que a leitura seja uma atividade reflexiva e consciente.

A aplicação dessa visão no contexto educacional, especialmente no ensino da leitura, implica em criar um ambiente onde os alunos possam ver sentido no que leem e estabelecer um diálogo significativo com os textos. Isso pode ser alcançado ao relacionar os textos literários com as experiências de vida dos alunos, tornando a leitura uma atividade significativa e relevante. Assim, os professores não apenas ensinam a ler, mas também promovem uma prática de leitura que é reflexiva, crítica e transformadora, preparando os alunos para serem cidadãos ativos e conscientes na sociedade.

As atividades de leitura podem se transformar em experiências vivas e emancipadoras, desafiando as abordagens moralizantes e dogmáticas ao mergulharem nos conflitos e paradoxos da condição humana. Nesse processo dialógico, o leitor se engaja ativamente nas transgressões e nuances da língua, abordando temas que refletem sua realidade histórica. A linguagem metafórica e os recursos expressivos da literatura oferecem ao leitor uma maneira de superar a rigidez das prescrições impostas pela vida cotidiana.

Leitura dialógica

A leitura dialogada é uma abordagem pedagógica que enfatiza a interação ativa entre leitores durante o processo de compreensão do texto. Nessa prática, os participantes compartilham suas interpretações e questionamentos em um ambiente colaborativo. Esse diálogo entre os leitores enriquece a experiência da leitura ao permitir a exploração de diferentes perspectivas e entendimentos sobre o texto. No contexto educacional, a leitura dialogada promove o desenvolvimento de habilidades críticas e comunicativas. Os alunos aprendem a articular suas ideias, defender pontos de vista e considerar alternativas através do debate e da troca de opiniões. (Medeiros, 2020).

Além disso, a leitura dialogada favorece um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde as vozes de todos os participantes são valorizadas, o que é imprescindível em salas de aulas heterogêneas, onde a diversidade de experiências e perspectivas enriquece o debate e a compreensão coletiva. Os estudantes são incentivados a respeitar e considerar diferentes pontos de vista, promovendo uma cultura de tolerância e colaboração. Ao mesmo tempo, a leitura dialogada encoraja a criatividade e a inovação na interpretação de textos, isso porque “A Análise Dialógica do Discurso postula que devemos compreender a língua como um resultado inacabado da vida verbal (e extra-verbal) em contextos determinados de interação e comunicação” (Oliveira; De Santana, 2020, p. 149).

A leitura é, tal como a vida, de natureza dialógica. Pela leitura o ser humano interroga o texto, interroga o mundo, interroga-se a si próprio, procura respostas, levanta dúvidas e entra assim, na grande orquestração do universo. Por isso, a experiência da leitura do mundo – cultural e linguística – é fundamental para a leitura textual e esta, por sua vez, facilita aquela” (Lamas, 1993, p. 168).

Nesse direcionamento, essa abordagem desafia a visão tradicional de que o significado de um texto é fixo e unívoco, propondo que ele seja construído de maneira dinâmica e situacional através do processo interpretativo. A interação dialógica não se restringe apenas aos estudantes entre si, mas também envolve um diálogo constante entre o leitor e o texto. Isso implica em uma postura ativa por parte do leitor, que não apenas absorve passivamente as informações, mas questiona, interpreta e relaciona o que está sendo lido com seu próprio conhecimento e experiência de vida. (Andrade, 2020).

Nessa lógica, a compreensão é vista como um processo de interação e construção de significados, onde o sujeito-autor, o sujeito-leitor e o texto se

correlacionam de forma natural. A palavra é entendida como um produto vivo das interações sociais. Sob esse ponto vista, a leitura é enxergada como um ato de interação verbal, implicando um diálogo ativo entre os membros, haja vista que compreender envolve adotar uma posição responsiva em relação ao texto, expressando concordância ou divergência enquanto se engaja de forma ativa com o conteúdo textual (Oliveira; De Santana, 2020).

O professor é, sem dúvida alguma, um agente decisivo no processo de ensino-aprendizagem.

o âmbito escolar, as concepções de ensino e de língua selecionadas pelo professor são determinantes para o planejamento das aulas, para o seu aprimoramento profissional e para o processo executivo das aulas, configurando-as em elementos de significação, elos com a realidade socio-cultural dos alunos. Por conseguinte, a reflexão sobre a formação do professor – seja inicial ou continuada – implica pensar sobre os fatos sociais concretos que permeiam a prática cotidiana de sala de aula, com o objetivo de identificar possíveis problemas e, sobremaneira, indicar possibilidades que venham a colaborar para o desenvolvimento das aulas (Oliveira; De Santana, 2020, p. 153).

A partir disso, com a finalidade de melhorar o processo de leitura em sala de aula, é essencial adotar abordagens que promovam o diálogo e a interação em relação à língua, o que não só enriquece a formação do professor, que atua como um agente consciente de seu papel social e singularidade, como também também potencializa sua capacidade de mediar efetivamente as atividades de leitura dos alunos. Ao adotar práticas pedagógicas dialógicas, o professor promove um ambiente educacional inclusivo, onde os alunos são incentivados a expressar suas próprias perspectivas e experiências (Oliveira; De Santana, 2020).

Os processos de ensino-aprendizagem de línguas demandam uma postura ativa dos aprendentes, com foco na interação e reflexão. Aos professores cabe uma abordagem contextualizada, que utiliza variados gêneros textuais e se conecta às experiências sociais dos alunos, com o objetivo de tornar tais processos mais significativos e relevantes (Santos et al., 2021). Tal paradigma educacional, ao evidenciar a função social e o propósito comunicativo da língua, relacionando com a aprendizagem da leitura dialogada, incentiva os alunos a engajar-se ativamente com os textos, interpretando e refletindo sobre seu conteúdo e contexto, o que promove uma compreensão mais profunda e significativa da leitura como uma ferramenta de comunicação e expressão social (Oliveira, 2023).

Compreende-se que os processos de ensino-aprendizagem de línguas

exigem uma participação ativa dos alunos, centrada na interação e reflexão. Essa abordagem ativa reconhece que a aprendizagem não é um processo passivo, mas sim dinâmico, onde os alunos se envolvem ativamente com o conteúdo. A leitura dialogada, em particular, cria um ambiente de troca de ideias e experiências, enriquecendo a aprendizagem. Além disso, a reflexão permite que os alunos analisem criticamente o conteúdo aprendido, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura.

Para os professores, uma abordagem contextualizada é essencial. Isso significa que o ensino deve ser relevante para a vida dos alunos, conectando-se às suas experiências e ao seu contexto social. A utilização de variados gêneros textuais permite que os alunos vejam a aplicabilidade da língua em diferentes contextos, tornando o aprendizado mais interessante e significativo. Ao relacionar o ensino da língua com a função social e o propósito comunicativo, os professores ajudam os alunos a perceberem a importância da linguagem como uma ferramenta de interação social e expressão pessoal (Carvalho, 2014).

A leitura dialogada é uma prática social que impacta profundamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Desde cedo, a leitura dialogada estimula o raciocínio, a imaginação e a criatividade. Além disso, a leitura dialogada melhora a interação social, pois permite que os indivíduos compartilhem ideias e experiências. Diante disso, o papel do professor vai além de ensinar a ler; é também inspirar e motivar os alunos a se tornarem leitores críticos e reflexivos.

A leitura dialogada deve ser vista como um ato de conhecimento e transformação. Os professores têm a responsabilidade de preparar os alunos para serem cidadãos conscientes, capazes de usar a leitura como uma ferramenta para a transformação social. Isso implica ensinar os alunos a lerem de maneira crítica, questionando e refletindo sobre o conteúdo dos textos. Em resumo, os processos de ensino-aprendizagem de línguas devem ser ativos, contextuais e centrados na leitura dialogada. Ao adotar essas abordagens, os professores não apenas ensinam a língua, mas também contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para serem cidadãos ativos e reflexivos na sociedade.

Considerações Finais

A perspectiva bakhtiniana da linguagem, que enfatiza o dialogismo e a alteridade, redefine a comunicação humana como uma interação dinâmica onde significado e identidade são construídos coletivamente. No ensino da

leitura, essa abordagem promove uma prática ativa e reflexiva, onde alunos e professores dialogam criticamente com os textos, criando conexões significativas entre experiências pessoais e conteúdos literários. A leitura dialogada, ao incentivar a troca de ideias e a reflexão, não apenas enriquece o aprendizado, mas também desenvolve habilidades críticas e comunicativas, formando cidadãos conscientes e preparados para participar ativamente na sociedade.

Assim, ao incorporar os preceitos da leitura dialógica na formação inicial dos professores de Letras Português, estamos enriquecendo suas práticas pedagógicas e também contribuindo para a formação de educadores comprometidos com uma educação transformadora e dialógica, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas. Dessa maneira, a leitura dialógica, fundamentada nas teorias de Bakhtin, torna-se um elemento central na formação de professores capazes de enfrentar os desafios da educação contemporânea com sensibilidade, criatividade e compromisso social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 1-10.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o discurso inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 11-27.
- CARVALHO, Leticia Queiroz. **A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo**. Pensares em Revista, [S. l.], n. 5, 2014. DOI: 10.12957/pr.2014.15674. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/15674>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- DA SILVA ANDRADE, F. R. A leitura à luz do Círculo de Bakhtin: uma abordagem dialógico-interacionista. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p. 4755.20200003, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24378>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- DE MEDEIROS, Alixandra Guedes Rodrigues et al. Leitura dialógica e responsividade para construção crítica do aluno a partir do gênero tira em quadrinhos. **Revista Falange Miuda**, v. 5, n. 1, p. 146-162, 2020.

- JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-94.
- KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Ensino gramatical de língua materna: uma arena de conflitos. **Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 03, n. 04, 1º semestre de 2006.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina; et al. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- LAMAS, E. P. R. O texto poético como objecto pedagógico. Contributos para a didáctica das língua e literatura maternas. Vila Real: UTAD, 1993.
- OLIVEIRA, Luis Carlos Ferreira et al. A importância da leitura na formação de uma aprendizagem significativa. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 2, p. 71-97, 2023.
- SANTOS, Ronielle Batista Oliveira et al. A importância da leitura na sala de aula. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021.
- VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Jovens e linguagem: um texto no contexto do ProJovem Trabalhador de Patos - Paraíba. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- VIANNA, R. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. *Revista Odisseia*, [S. l.], v. 4, n. 1, p.19–33, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/16818>. Acesso em: 24 maio. 2023.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E ORGANIZADORES(AS)

ALLAN ALFREDO SILVEIRA DOS ANJOS

Mestrando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduando em Letras Língua Francesa e Licenciado em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2023). Possui Aperfeiçoamento em Educação para Relações Étnico-raciais (2023).

E-mail: allanalfred1@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3953995850416146>

DAYANE MEYRIELE GOMES DE LIMA

Biodata: Graduada em Pedagogia pela Nassau de Campina Grande (2024).

E-mail: dayanemgl20@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8783607744149648>

DÉBORAH LETÍCIA FERREIRA DE SOUSA

Mestrando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em O Círculo de Bakhtin em diálogo: cultura, linguagem e sociedade pela Faculdade de Educação Jean Piaget. Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba. Graduanda em História pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Membro do Círculo de Bakhtin em Diálogo (DGP/CNPq/UEPB).

E-mail: dlfsousa4@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9925096033705060>

GABRIELA SILVA ARAÚJO LIMA

Mestranda pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, Linha de pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente; também cursando a especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Possui o curso Técnico em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Campina Grande. Tem experiência nas áreas de Letras, Educação e Informática, com ênfase em Libras.

E-mail: glgabriela.367@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8513867293222008>

GIRLAINE FELISBERTO DE CALDAS AGUIAR

Possui graduação em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado e Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente é professora de Libras e Letras Libras da UFCG. Atua na área de estudos linguísticos e linguística aplicada no ensino de língua, com ênfase em Libras, principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais em Libras, ensino de Libras na aprendizagem para ouvintes, história dos surdos, elaboração de material didático e formação docente. Pesquisas sobre a fundamentação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no ensino-aprendizagem da produção e compreensão de gêneros da Libras no contexto de aprendizes ouvintes, e no trabalho docente e agir didático. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa no CNPq: Libras, Educação de Surdos e Literatura Surda.

E-mail: girlaine.felisberto@professor.ufcg.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1301144396500195>

HERBERT COSTA DO RÊGO

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2023). Especialização em Libras e Educação para Surdos pela UNOPAR (2016). Especialização em Tradução/Interpretação Libras/Português e Português/Libras pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (2017). Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de EJA pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Graduado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (2006).

E-mail: regohc@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8186358741219867>

IRINALDO CAETANO MARQUES

Mestrando em Educação Inclusiva- PROFEI-UEPB (2023). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007), Bacharel em Psicologia (2019) UNIFIP, Bacharel em Psicopedagogia (Unicesumar, 2024), com Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica- UNIFIP (2013/2014), Especialização em Educação Especial com Ênfase AEE- UNOPAR (2024), Especialização em Neuropsicologia (2021) -UNOPAR, Especialização em TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia no Contexto Escolar (2023) Grupo Rhema Educacional, Psicologia Escolar (2023) UNOPAR, Psicomotricidade (2023) UNOPAR e Especialização em Terapia Cognitiva Comportamental -FAVENI (2022)

Orientação Escolar e Supervisão Educacional (2013). É professor do curso de pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia -UNIFIP-Patos-PB. Professor da Sala de AEE do Sistema Municipal de Educação de Patos-PB. Atuante diretamente nos Grupos de pesquisa: Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares e Grupo de Pesquisas Linguagens, Inclusão e Tecnologias.

E-mail: psi.irinaldomarques@outlook.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5736868427725714>

JOSELITO SANTOS

Possui graduação em Comunicação Social pela UEPB (1998), graduação em Pedagogia pela UNICA (2024), especialização em Marketing pela UEPB (2000), especialização em Neuropsicopedagogia Clínica pela Unyleya (2021), mestrado em Saúde Coletiva pela UEPB (2002), mestrado em Ciências Sociais pela UFRN (2007) e doutorado em Ciências Sociais pela UFRN (2012). Tem experiência em Coordenação de Responsabilidade Social, de Comitê de Ética em Pesquisa e em Pesquisa e Extensão. Integrou Colegiados de Cursos e Núcleo Docente Estruturante. Atualmente é Coordenador do Núcleo de Iniciação Científica e de Monitoria da FIP Campina Grande.

E-mail: jslito2012@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8194497198934516>

MARINA MARTINS PINCHEMEL-AMORIM

Mestra em Linguística (2021), doutoranda em Linguística e licenciada em Letras Vernáculas e Respectivas Literaturas (2018) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora efetiva da Rede Estadual de Educação da Bahia, desde 2019. Membro do Grupo de Pesquisa “Círculo do Texto em Diálogo”.

E-mail: marinapinchemel@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1461679515777703>

MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA

Doutora em Linguística Aplicada (2005) e Mestra em Linguística Aplicada (2000) pela Unicamp. Licenciada em Letras pela UMC (1991). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista, integrando o Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, desde 2011. Líder do Grupo de Pesquisa “Círculo do Texto em Diálogo”.

E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2504195462119737>

SAMUEL SÉRGIO FREITAS FACUNDO

Graduando em Letras Português - licenciatura pela UNIASSELVI. Interesse pela área de linguística aplicada à língua portuguesa, estudos do discurso e estudos críticos do discurso. Atualmente, atua na docência de educação básica em português, literatura e redação. Pós-graduando em estudos bakhtinianos (especialização em andamento em O Círculo de Bakhtin em Diálogo: linguagem, cultura e sociedade pela Faculdade Sudamérica, Brasil). Membro do grupo de pesquisa Discursos em Diálogo (CNPq) liderado pelo prof. Dr. Cláudio Primo Delanoy (PUCRS).

E-mail: contatosamuelfacundo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2590185770212470>

TELMA SUELI FARIAS FERREIRA

Professora mestra do curso de Letras Inglês da UEPB. Realizo pesquisas voltadas para o trabalho do professor, a construção identitária docente, o professor em formação inicial e continuada, produção de sequências didáticas com gêneros do discurso, educação antirracista e TDIC no ensino de língua inglesa a partir das bases teórico-metodológicas ancoradas na Linguística Aplicada Crítica, Pedagogia Crítica, Letramento Digital, Teoria Dialógica do Discurso, Letramento Racial e Letramento Racial Crítico.

E-mail: amletffs@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7994670707090858>

MARCOS ANTONIO RODRIGUES

Pós-doutorado na área de História Literária e Literatura Portuguesa (2022) pela UNESP. Doutorado em Letras (2021), mestrado em Letras (2015) e graduação em Letras (2011) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP. É professor de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Norte do Paraná e na educação básica do Estado de São Paulo.

E-mail: marcos.unesp@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1815522203051043>

RENATA CRISTINA ALVES POLIZELI

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2023). Mestra em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2016). Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual Paulista (2011). Professora de Língua Portuguesa da educação básica da rede estadual paulista.

E-mail: re.cris_alves@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6306203965057987>

KAMILLA MARIA DE MELO BRITO

Mestranda em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa (UFCG). Pós graduanda em Docência no ensino de redação e em Educação Especial e AEE (FI). Integrante do Grupo de Estudos de Língua Portuguesa (GELP/UFCG).

E-mail: profkamillamelo@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5815068026383230>

KARLA KARINA ABRANTES RÊGO

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Estadual da Paraíba, Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (2022). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Gama Filho (2010), Especialista em Novas Tecnologias da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (2013), Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2006). Tradutora da Libras para o português escrito, Atendimento Educacional Especializado na UEPB, leitora e transcritora.

E-mail: kabemilu@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3040695314961285>

MARIA ARIANE SANTOS AMARO DA SILVA

Mestranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (2024). Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (2022). Professora de Língua Portuguesa da educação básica no município de Soledade-PB.

E-mail: profmariaariane569@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7181358462949140>

PAULA ALMEIDA DE CASTRO

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Professora Doutora da Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Educação. Orientadora nos Programas de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP) e em Educação Inclusiva (PROFEI). Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares (OPEM).

E-mail: paulacastro@servidor.uepb.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7813446738576212>

RODINEY MARCELO BRAGA DOS SANTOS

Doutorado em Logística pela Universidade Federal de Roraima (2017). Mestrado em Logística e Pesquisa Operacional pela Universidade Federal do Ceará (2011). Especialista em Educação Inclusiva pelo IFRN (2021), Atendimento Educacional Especializado - AEE pela UFERSA (2024), Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMG (2024), Gestão Escolar pela UECE (2006) e Educação a Distância pelo SENAC (2007). Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (2003) e Licenciatura em Pedagogia pela UNINTER (2019). Mestrando em Educação Inclusiva pela UEPB. Docente do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Paraíba e do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Inclusão e Tecnologias - GPLIT.

E-mail: rodiney.santos@ifpb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5342932489671373>

RONALD WILLIAM VIDAL ARAUJO

Graduando em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Extensionista no Projeto de Extensão, intitulado por “Laboratório de Psicologia e Educação Inclusiva: temas e práticas para a formação continuada de professores” (LAPSIEI/UEPB/PROBEX). Membro do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/UEPB/CNPq).

E-mail: ronald.araujo@aluno.uepb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3480457166699938>

ROSIMERE BANDEIRA DINIZ

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012) e especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Única de Ipatinga (2022). Tem experiência na área de Letras. Atualmente é Coordenadora Educacional do Programa Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande – PB.

E-mail: rbandeiradiniz@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2095419953541898>

TAÍS MONTEIRO DE PAIVA

Mestranda em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Ensino de Ciências Naturais (UFPI). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP). Atualmente, é integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/UEPB/CNPq)

E-mail: tais.paiva@aluno.uepb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5496341719353284>

TATIANA CRISTINA VASCONCELOS

Doutora em Educação (UERJ), Mestre em Psicologia (UEPB), Licenciada (UEPB) e Bacharela em Psicologia (FIP), Licenciada em Pedagogia (FU). Especialista em Avaliação Psicológica (UNIFIP-CG), em Neuropsicologia (UNYLEYA), em Psicopedagogia (UCM) e acadêmica do Curso de Especialização em Logoterapia e Saúde da Família (UEPB/CEPELOGI). Docente titular da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I) onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, considerando a interface Psicologia, Educação e Saúde, com ênfase nos temas relacionados à educação inclusiva, formação e atuação de professores, tecnologias digitais, aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e autismo. Docente do Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI-UEPB, Coordenadora e professora do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar. Líder do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Inclusão e Tecnologias - GPLIT.

E-mail: tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2042671665043024>

TEREZINHA RAQUEL RIBEIRO VIEIRA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP). Pós-Graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Francisco (FASP). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFCG/CAPES). Integra o Grupo de Pesquisa em Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/UEPB/CNPq).

E-mail: terezinha.raquel@estudante.ufcg.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8428794122389751>

THAYNÁ SOUTO BATISTA

Mestranda em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pós-Graduanda em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar (UEPB) e Orientação Escolar e Supervisão pelo Centro Universitário FAVENI. Graduada em Pedagogia pela (UEPB), onde desenvolveu atividades de monitoria do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEPB/CAPES), extensão e de componente curricular. Integra o Grupo de Pesquisa em Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/UEPB/CNPq).

E-mail: thayna.souto.batista@aluno.uepb.edu.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1719788883236348>