

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

CLEIDSON FRISSO BRAZ

**AS MINORIAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Vitória

2019

CLEIDSON FRISSO BRAZ

**AS MINORIAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes - Campus Vitória.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Vitória

2019

Ficha Catalográfica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

CLEIDSON FRISSO BRAZ

**AS MINORIAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes - Campus Vitória.

Aprovado em 13 de fevereiro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof^a Dr^a Andreia Penha Delmaschio
Instituto Federal do Espírito Santo - Profletras
Membro interno

Prof. Dr. Leonardo Bis dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo - PPGEH
Membro externo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

BRAZ, Cleidson Frisso; GOMES, Antônio Carlos. **O jogo dos outros**. Vitória:
Ifes, 2019

Produto educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes - Campus Vitória.

Aprovado em 13 de fevereiro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof^a. Dr^a Andreia Penha Delmaschio
Instituto Federal do Espírito Santo - Profletras
Membro interno

Prof. Dr. Leonardo Bis dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo - PPGEH
Membro externo

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que este Trabalho de Conclusão de Curso pode ser parcialmente utilizado, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Vitória, 13 de abril de 2009.

Cleudson Frisso Braz

À minha mãe, Erenita Fisso Silva, pelo silêncio, pela compreensão e por me apoiar em todas as minhas batalhas;

à memória de minha amada prima, Jociane Frisso Cruz, minha grande incentivadora e fonte inspiradora de minhas leituras;

A Cleison Gomes Rodrigues, pelo apoio, por estar ao meu lado e por dizer que conseguiria.

A democracia não é apenas a lei da maioria, é a lei da maioria respeitando o direito das minorias.

Clement Attlee

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre minorias sociais e o silenciamento imposto a elas nas escolas brasileiras, sobretudo, nos livros didáticos que, quando se referem a essa parte da sociedade, pouco contribuem para se construir uma visão solidária em relação à diversidade. Ela traz um jogo (“Jogo dos Outros”), como produto educacional, que evidencia as minorias sociais em uma perspectiva ativa, ou seja, capaz de influenciar o pensamento da maioria a partir do conflito de ideias. Esse propósito tem como objetivo sistematizar um trabalho pedagógico sobre a diversidade (tema transversal) nas aulas de Língua Portuguesa, evidenciando a voz das minorias sociais percebidas no espaço escolar. A perspectiva é proporcionar um diálogo sobre esses sujeitos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Assim, analisamos o livro didático utilizado nos últimos sete anos, por uma escola do município de Itapemirim - ES, vislumbrando perverter a ordem hegemônica inscrita nesses instrumentos de ensino e exercitar a criação de uma autoconsciência que não exclua o outro nos discursos enunciados em sala de aula. Como referencial teórico, buscamos ancoragem na psicologia social, enfatizando a teoria das minorias ativas de Serge Moscovici (2011), em diálogo com Gramsci (1981), Foucault (1987) e Freire (1987), entre outros. Em relação à língua/linguagem, adotamos a Teoria das Operações e Enunciativos de Culioli (1980), entendida como a base do epilinguismo e autores filiados a tal teoria, como, por exemplo, Carlos Franchi (2011), que privilegia a língua(gem) em sua atividade criativa. Aspiramos, com esta pesquisa, despertar uma consciência sobre a necessidade de a escola ser o espaço de enfrentamento das situações que alocam as minorias no lugar de marginalização. Propomos, pois, que as minorias sejam observadas como grupos fundamentais para a formação de uma sociedade plural, cujas identidades sejam observadas como fatores enriquecedores e consolidadores de uma prática social democrática e solidária.

.Palavras-chave: minorias sociais; ensino; diversidade; epilinguagem.

ABSTRACT

This research deals with social minorities and the silencing imposed on them in Brazilian schools, especially in textbooks that, when they refer to this part of society, do little to build a vision of solidarity in relation to diversity. It brings a game (Game of Others) as an educational product that shows social minorities in an active perspective, that is, capable of influencing the thinking of the majority from the conflict of ideas. This purpose is to systematize a pedagogical work on diversity (transversal theme) in Portuguese Language classes, evidencing the voice of social minorities perceived in the school space. The perspective is to provide a dialogue about these subjects in the Portuguese Language classes of Elementary School. Thus, we analyze the didactic book used in the last seven years by a school in the municipality of Itapemirim - ES, aiming to pervert the hegemonic order subscribed in these teaching instruments and to exercise the creation of a self - consciousness that does not exclude the other in the speeches enunciated in class. As a theoretical reference, we sought anchoring in social psychology, emphasizing the theory of active minorities of Serge Moscovici (2011), in dialogue with Gramsci (1981), Foucault (1987) and Freire (1987), among others. In relation to language / language, we adopted Culioli's Theory of d Enunciatives Operations (1980), understood as the basis of epilingualism and authors affiliated with such a theory, such as Carlos Franchi (2011), who favors language) in his creative activity. With this research, we aspire to raise awareness about the need for school to be the space for confronting situations that allocate minorities instead of marginalization. We propose, therefore, that minorities be observed as fundamental groups for the formation of a plural society, whose identities are seen as enriching and consolidating factors of a democratic and solidary social practice.

Keywords: social minorities; teaching; diversity; epilinguation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	MINORIAS: ABORDAGEM TEÓRICA	21
2.1	MINORIAS SOCIAIS MARGINALIZADAS.....	25
2.2	MINORIAS SOCIAIS ATIVAS.....	29
2.2.1	Por um conceito de minorias ativas.....	30
2.2.2	Luta de classes e a contra-hegemonia	34
2.2.3	A escola como espaço de luta	42
2.4	LIVRO DIDÁTICO: REPRESENTAÇÃO DAS MINORIAS PESQUISADAS	50
2.4.1	A mitificação da mulher	54
2.4.2	Negros e negras: mazelas e preconceitos	61
2.4.3	Moradores e moradoras do campo: os roceiros	65
2.4.4	Livro didático: um armário fechado	68
3	MULTICULTURALISMO E ESCOLA	76
3.1	A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE SOLIDARIEDADE	82
3.2	A TRANSVERSALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	88
3.3	EPILINGUISTO, MEDIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA(GEM)	91
4	MINORIAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	98
4.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEFESA DAS MINORIAS.....	99
4.2	IDENTIDADE, CONTROLE SOCIAL E MINORIAS NA ESCOLA.....	103
4.3	LINGUAGEM E OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA.....	113
4.4	ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA, CRIATIVIDADE E MINORIAS SOCIAIS.....	116
4.5	O JOGO EPILINGUÍSTICO	123

5	METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA	125
5.1	O ESPAÇO DE DISCUSSÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	126
5.2	O ENFOQUE NO PROCESSO DA PESQUISA	129
6.	O JOGO COMO PRODUTO EDUCACIONAL	131
6.1	ATIVIDADE DE PREDIÇÃO	131
6.1.1	Produção de texto diagnóstico	132
6.1.2	Aula interativa	133
6.2	O “JOGO DOS OUTROS”	135
6.3	A PRODUÇÃO DE TEXTO FINAL	137
6.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	138
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	144

INTRODUÇÃO

Nascido no Rio de Janeiro em 28 de maio de 1982, de ascendência italiana, minha família sempre cultivou o hábito do almoço à mesa aos domingos, regado a muita conversa alta e longas histórias. A zona leste da baixada fluminense foi onde passei grande parte de minha “infância querida que os anos não trazem mais”. Aos 12 anos, minha mãe e eu nos mudamos para Marataízes, cidade do litoral sul do Espírito Santo, e o que era verão e feriado se tornou cotidiano. Cresci uma criança solar, cercado de amigos e maresia, e hoje guardo as saudosas lembranças de uma época muito feliz no baú de minha infância.

Estudei em escola pública e a leitura sempre me provocou interesse. Filho de mãe semianalfabeta e pai distante, as letras poderiam ter sido antagonistas a um cenário clichê de existência, mas não; elas despontaram como meio de transgredir ao fracasso que possivelmente bateria à minha porta. Assim, como quem saboreia um prato aos poucos, um mingau quente que se come pelas beiradas, foram as minhas primeiras leituras: sem pressa e com muito prazer a cada descoberta. Gibis, contos, *outdoor*, jornais; a cada leitura o leme apontava à direção que futuramente descobriria: a docência.

As artes sempre me motivaram, pois me tiravam do estado comum das coisas e me possibilitavam enxergar o que, a mim, parecia um sonho: um espaço/tempo onde outras formas de existir eram possíveis, sem preconceitos e rédeas curtas. Literatura, pintura, música, dança e cinema: minhas antigas e cada vez mais novas paixões. Dessa forma, me despertei para o óbvio de que profissionalmente me envolveria neste cenário que tanto me dava prazer. Aos 16 anos tive que começar a trabalhar, já que meu pai se separara de minha mãe e desapareceu. Isso me afetou, deu-me forças. Concluí o ensino médio, prestei vestibular para Letras/Literatura no Centro Universitário São Camilo – ES, onde obtive êxito e ingressei no curso em 2001.

Percorrendo 45km de Marataízes a Cachoeiro de Itapemirim, cidade onde fica o Cento Universitário, iniciei minha vida acadêmica trabalhando durante o dia e estudando à noite. Lá, destaquei-me atuando como monitor e professor por um

semestre no primeiro período do curso de Educação Física, na disciplina de Leitura e Interpretação de Textos. Pude conhecer excelentes professores e professoras que me motivaram e me possibilitaram as primeiras produções acadêmicas. Escrevi artigos em literatura comparada, em sua maioria estabelecendo um diálogo com a mitologia e na perspectiva da feminilidade, o que culminou na produção do meu trabalho de conclusão de curso sobre A ocorrência do erotismo em *Falo de Mulher*, de Ivana Arruda Leite. Concluí a graduação em 2004, quando tinha 21 anos.

Minha primeira experiência em sala de aula, além do trabalho de monitoria, foi em uma escola pública de Ensino Médio da rede estadual, onde atuei por cinco anos realizando inúmeros projetos, principalmente referentes ao ensino da literatura. No início, a insegurança me acompanhou, mas logo ela cedeu espaço para a certeza de que estava no lugar certo: a sala de aula. Porém muitas questões me incomodavam, e ainda incomodam, no espaço escolar. Além daquelas que todos já conhecem (más condições de trabalho, carga horária exaustiva, alunos e alunas indisciplinados e desinteressados), as vozes dos sujeitos que não se enquadravam nos padrões hegemônicos e heteronormativos quase sempre eram caladas; e isso me inquietara. Alunos e alunas pobres, negros, homossexuais, deficientes físicos, mulheres, entre outros, pareciam deslocados, já que não se percebia na escola um espaço para o contraditório, seja ele nas aulas, nos livros didáticos, nas produções coletivas, em projetos, nas relações pessoais; tudo parecia convergir e reforçar a identidade branca, classista e heterossexual, e aqueles que não se enquadrassem nesses padrões eram subjugados e ridicularizados por meio de ofensas, preconceitos e exclusões.

Esse incômodo inicial provocou a curiosidade em saber mais sobre o assunto, em pesquisar sobre a diversidade em sala de aula, encontrar possíveis fatores para o preconceito e confrontar ideias de dominantes e dominados que, mesmo na escola pública, estão tão latentes.

Em 2008, fui aprovado no concurso público da Prefeitura Municipal de Itapemirim, município vizinho a Marataízes, onde resido, e passei a atuar no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, em uma escola onde os alunos e alunas, em sua maioria, são filhos e filhas de trabalhadores rurais semianalfabetos. A escola,

situada em uma região de grande tráfico de drogas, trazia para seu cotidiano esse repertório social, sendo que os alunos e alunas enxergavam a escola como um lugar de fuga, no qual a perspectiva de se sobrepor àquilo a que normalmente assistiam em suas casas os levavam a estudar. Diferentes minorias compunham o mosaico da escola: negros e negras, pobres, filhos e filhas de migrantes nordestinos e de ex-presidiários, moradores e moradoras de periferias, entre outros; esse perfil de alunado me fez querer entender qual a função da escola e da disciplina de Língua Portuguesa na formação crítica de sujeitos que fazem parte dessas minorias. Será que a escola e seus agentes reconhecem a importância da não-reprodução da cultura de massa capitalista, para a subversão do papel de marginalizados desses sujeitos?

Em 2012, efetivei-me na Prefeitura Municipal de Anchieta, município do litoral sul do Espírito Santo, que fica a 34km de onde moro, passando a atuar em uma instituição de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano localizada no interior, e mais uma vez a realidade escolar na perspectiva dos menos favorecidos me despertava interesse: minorias sociais compostas por habitantes de vilas, “caipiras”, em sua maioria negros e negras, filhos e filhas de lavradores e muitos deles remanescentes de comunidade quilombola.

Nesse contexto, onde alunos e alunas se percebiam como inferiores e diminutos mediante a forma como muitos os tratavam, percebi que residir no campo não era motivo de orgulho para muitas crianças, mas sim de vergonha. A forma como grande parte da mídia trata a população campestre, estereotipada, com fala desprivilegiada e com roupas em trapos, construiu nessas crianças uma identidade de submissão e dominação.

A partir dessas inquietações e da convicção de que o ensino da Língua Portuguesa ultrapassa o preciosismo linguístico que trata a linguagem em sua vertente meramente normativa, e que essa concepção contribui para alargar a distância entre a linguagem da elite e a do povo, num exercício de poder entre dominantes e dominados, fui motivado a pesquisar e tratar a Língua Portuguesa como mecanismo de formação do sujeito crítico, em que esse seja capaz de subverter a sua situação de dominado, reconhecendo sua importância na composição da cultura brasileira, pois a língua deve possibilitar a reflexão dessas

relações de poder existentes na escola, discutindo, problematizando e propondo às minorias, aos sujeitos fora dos padrões hegemônicos em uma concepção quase sempre marginal, a possibilidade de perverter a norma e construir uma sociedade mais solidária.

Uma grande barreira para esse trabalho de engajamento social é o livro didático, ferramenta que deveria, em tese, democratizar as representações de todos os segmentos de alunos e alunas da escola pública brasileira, mas que, no entanto, reproduz um discurso de poder do dominante sobre o dominado, privilegiando determinados grupos sociais e calando tantos outros presentes no espaço escolar. Devido a isso, minhas angústias acerca da marginalização das minorias sociais nos livros didáticos, entre eles mulheres, negros e negras, homossexuais, moradores e moradoras do campo, idosos e idosas, e pessoas com deficiência se aprofundavam e tomavam força e forma, o que culminou na realização desta pesquisa.

Atualmente, continuo em sala de aula no município de Anchieta e atuo como Coordenador da Universidade Aberta do Brasil em Itapemirim, onde estive à frente também dos debates a respeito da Base Nacional Comum Curricular, participando de Fóruns e Seminários e coordenando Formações Continuadas; oportunidades que me possibilitaram reunir informações preliminares para minha pesquisa.

No ano de 2016 participei do processo de seleção de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, e também do processo para ingresso no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pelo Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória. Obtive êxito em ambos, porém optei por cursar o Profletras, pelo IFES, por corresponder às minhas expectativas, já que o mestrado profissional me possibilitaria refletir pragmaticamente sobre aspectos da educação que me inquietam, e que, possivelmente, estão presentes na rotina de outras escolas, desafiando professores e professoras que, como eu, acreditam em uma educação mais solidária.

Tais percepções motivaram esta pesquisa, que tem como objetivo geral sistematizar um trabalho pedagógico sobre a diversidade (tema transversal) nas

aulas de Língua Portuguesa, evidenciando a voz de minorias sociais percebidas no espaço escolar. Para isso, serão estudados temas que se referem à diversidade, que contextualizam a presença/ausência de referência a minorias sociais nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º utilizados na escola em que atuei nos últimos sete anos: “Português – Linguagens”, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2017), que atualmente é a coleção mais adotada no cenário nacional, de acordo com os dados do Plano Nacional do Livro Didático (2016); o outro é o livro mais aceito pelos professores da região sul-capixaba, “Para viver juntos”, de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares (2012).

Como resultado final da pesquisa, apresentamos um produto educacional, seguindo uma abordagem epilinguística¹, a fim de promover o debate e desmitificar os conceitos pré-construídos sobre as minorias e potencializar a voz desses sujeitos que, muitas vezes, estão subjugados ou ausentes no livro didático do Ensino Fundamental, propondo que elas abandonem sua condição de marginalização e assumam um papel ativo na sociedade. Esse produto foi testado por mim, em sala de aula, o que nos fez acreditar que isso pode repercutir em outras práticas docentes.

Durante minha vida profissional, no que diz respeito ao contato com as coleções didáticas com que trabalhei, as vozes das minorias não tiveram uma abordagem adequada no livro didático. Muitos alunos e alunas não se sentem representados nesse instrumento que, durante os nove anos do Ensino Fundamental, possibilita-lhes práticas de leitura e escrita sem que identidades plurais possam ser construídas através do diálogo com o livro didático, ou quando estão representados, o são de forma estereotipada e preconceituosa. Esta ausência, ou presença, sempre me causou incômodo. Como observa Moita Lopes (2006, apud MARKÓVA 1990, p. 90), “o indivíduo se torna consciente de si quando se permite conscientizar-se da existência do outro”, portanto, os alunos e alunas ao não conseguirem perceber, nos livros didáticos, a diversidade dos sujeitos não toma consciência da sua existência e da existência dos demais diferentes de si. Ao

¹ A atividade epilinguística é um trabalho de representação, referência e equilíbrio. Defende que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem e dá ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou noções.

ancorar suas práticas nos padrões sociais pré-estabelecidos por ideologias das forças de poder dominante, o livro didático não permite uma discussão profunda sobre tais sujeitos e suas funções sociais, fortalecendo preconceitos e ratificando as vozes majoritárias e segregadoras.

Atualmente, nossos alunos e alunas percebem em diferentes discursos midiáticos, jornalísticos e produções cinematográficas o tema da diversidade (por muitas vezes de forma caricata e sem a merecida reflexão), a escola, porém, minimiza discussões quando deveria aprofundá-las, já que compartilha a corresponsabilidade da formação dos sujeitos e é, portanto, coautora da linguagem que nela é produzida. Entende-se aqui a linguagem por meio de um viés em que “a ação, a análise dos diferentes meios usados pelos participantes para agir no mundo [...] é tão importante quanto a análise dos significados construídos nesse processo, já que dá acesso a como os participantes veem o mundo e a si mesmos no mundo” (SHOTTER, 1989, p. 9). Sendo assim, entender os diferentes papéis (mais dinâmicos) que as minorias sociais assumem no espaço escolar é fundamental para nossa pesquisa, visto que esses sujeitos inferem diretamente na forma como as identidades são constituídas na escola, seja a sua própria, ou a identidade solidária do outro. Para tanto, faz-se necessário que os professores e professoras de Língua Portuguesa considerem a linguagem como um fenômeno social e que suas ações reflitam diretamente no seu fazer pedagógico, sendo necessário pensar sobre o que, como e quando nossas aulas buscam consolidar a construção de sujeitos solidários, mesmo que sejamos, a todo momento, atravessados pelos projetos ideológicos que nos constituíram socialmente.

A nossa pesquisa parte da consciência teórica provocada por Bakhtin (2003), de que a linguagem é o ponto de partida para o estudo do homem e de sua relação com o contexto, estando a língua (a construção linguística) no foco do ato comunicativo. Propomos uma discussão teórica a partir das considerações de Antoine Culioli (1981) sobre a linguagem em seu aspecto funcionalista, bem como a função criativa da língua trazida por Franchi (2016). Por acreditarmos que as aulas de Língua Portuguesa devem cumprir uma função interacionista e potencializar o debate sobre minorias sociais, demos ênfase aos grupos

minoritários percebidos no cotidiano da escola pesquisada: negros e negras, homossexuais, mulheres e moradores e moradoras do campo. Partimos da análise das duas últimas coleções dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nessa turma, para tentar entender qual perfil fora apresentado a esses alunos e alunas: se privilegiou a diversidade existentes nas relações humanas, ou retratou a sociedade por meio de uma visão homogeneizante. Buscamos entender como as mulheres, os negros e negras, os homossexuais e os moradores e moradoras do campo são representados (quando são), e apresentamos uma análise não apenas da ocorrência de textos que trazem minorias nos livros didáticos de Língua Portuguesa, mas também como esses e essas são observados, qual proposta de debate sobre a diversidade é oferecida e de que forma os alunos e alunas operam a linguagem para perceber e respeitar o outro.

Dentro de um contexto geral, os participantes de um discurso constroem significados no momento do ato comunicativo e a escola ocupa lugar privilegiado nessa construção, pois é a instituição que deveria provocar e trazer à tona vozes diferentes daquelas as quais os alunos e alunas se acostumaram a ouvir (família, igreja, entre outras). Posto isso, consideramos a produção da linguagem no espaço da sala de aula, enunciados orais e escritos, reproduzidos cotidianamente, para refletir sobre as relações de poder (FOUCAULT, 1987) lutas de classe (MARX e ENGELS, 1988), hegemonia (GRAMSCI, 1981) e controle (MOSCOVICI, 2011).

Para tanto, é preciso estar claro que o conceito de minoria sobre o qual essa pesquisa se debruça está alicerçado pelas concepções de Serge Moscovici (2011), psicólogo e pesquisador romeno, que lança a teoria das minorias ativas e discute a função de marginalização imposta a esses grupos por meio da manutenção do controle social. Moscovici (2011) alerta-nos de que é “[...] nas relações sociais que se reúnem aqueles que determinam os elementos da cultura”, ou seja, faz-se necessário incluir no debate em sala de aula, espaço de interação, os sujeitos de grupos minoritários, para que a cultura seja descentralizada da hegemonia e passe a ter como elemento cultural a diversidade. Dessa forma, as considerações de Moscovici (2011), sobre

marginalização, conformismo, conflito, líder, influência, inovação e minorias ativas estarão constantemente presentes e em diálogo com as narrativas propostas por Gramsci (1981) ao tratar da hegemonia, intelectual orgânico e contra-hegemonia, bem como as proposições de Foucault (1987) sobre controle, punição e vigilância.

Compreendemos o lugar de destaque que a Língua Portuguesa pode ter na construção de discursos democráticos e solidários, pois o professor e a professora de tal disciplina utilizam a linguagem, que é um fenômeno social, e suas aulas possibilitam a reflexão a respeito do modo como interagimos na sociedade, como é descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs, 2001, p. 42): “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia”.

Esta pesquisa trata, portanto, de exercitar a criação de uma consciência de si e de como essa concepção não exclui a voz do outro no discurso que se produz em sala de aula. Esse exercício de alteridade (FURTADO, 2014) é uma tentativa de suprir a carência de uma abordagem mais adequada às minorias nos textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa, no processo de construção de discursos que ocorrem nas interações da escola pesquisada.

Faz-se necessário reiterar que a política da diversidade não é um tema inédito no contexto escolar. No entanto, é preciso que haja o entendimento e a garantia de direitos legitimados, como salienta Carlos Roberto Jamil Cury em diversos documentos que foram, também, referência para este trabalho. Apesar de ser apresentado na base transversal dos PCNs (1996) como um assunto comum, a diversidade de gênero, etnia e orientação sexual é pouco frequente na pauta de grande parte das escolas brasileiras. O livro didático, ferramenta que custa aos cofres públicos cerca de 1.295.910.769,73 (PNLD, 2017), reforça conceitos preestabelecidos sobre o caipira (ignorante e com fala estereotipada), a mulher (frágil, doce e delicada), o índio (selvagem), o negro (servil e sensual), o homossexual (afeminado, pervertido e engraçado), entre tantos outros aos quais é negada a existência diferente daquela indicada como padrão normativo e regulador (MOSCOVICI, 2011). É preciso, portanto, reconhecer a importância de se rever as práticas educativas para possibilitar que a sala de aula seja um espaço de formação de alunos e alunas críticos. Nesse sentido é que propomos

um trabalho que evidencia a solidariedade (FREIRE, 1987) como um fenômeno enriquecedor das práticas sociais, pois possibilita a convivência com o outro diferente de si e fortalece a diversidade e formação do sujeito crítico.

Para relatar a pesquisa, organizamos este trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo trouxemos esta introdução do trabalho; no segundo apresentamos uma abordagem teórica sobre as minorias; no terceiro capítulo relacionamos as minorias ao ensino de língua portuguesa, sob uma abordagem epilinguística; no quarto capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa empírica; no quinto capítulo tratamos do jogo educativo como o produto educacional desta pesquisa; e no sexto capítulo apresentamos as conclusões finais do trabalho.

2 MINORIAS: ABORDAGEM TEÓRICA

A legislação e os textos de base jurídica reconhecem as minorias no cenário de direitos na sociedade. Nesse sentido, Martins e Mituzani (2011, p. 322) ressaltam que “em virtude das novas demandas sociais, da ampliação do espaço público a novos atores e da relevância histórica que marca a Constituição brasileira de 1988, o respeito às diferenças – e a consideração das minorias também envolvidas no processo democrático – ascendem como valor a ser preservado ao lado das deliberações majoritárias”. Assim, a nossa Carta Magna legitima a existência das minorias no processo de democratização, por meio do reconhecimento de uma sociedade plural que tem a necessidade de ser respeitada e valorizada por essa característica. Ela prescreve

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: V – o pluralismo político.

[...]

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...] (BRASIL, 1988, p 15-17).

Ocorre que, mesmo presente nos princípios fundamentais do Estado democrático de direito, a igualdade entre os sujeitos e a integração das minorias na espaços políticos múltiplos, que evidenciam a diversidade em sua gênese democrática, têm sido sufocados por aqueles que detêm o poder de decidir os rumos do país, principalmente os rumos da educação.

Nesse aspecto é fundamental reconhecer que, ao propor um debate sobre minorias a fim de mudar o cotidiano escolar, respaldamo-nos no conceito de Moscovici (2011), que as considera sob um ponto de vista de desvantagem de poder e representatividades, segundo esse autor,

Pode-se de fato observar que, quando falamos de “minorias”, não fazemos referência ao número (as minorias são, às vezes, do ponto de

vista demográfico, tão importantes quanto a maioria), mas à desigualdade na distribuição do poder, à lógica da dominação (MOSCOVICI, 2011, p. 21).

Portanto, as minorias das quais falamos são aquelas observadas em situação de desprestígio ou marginalizadas, pelo sistema de ensino, como se apresentará, *a posteriori*, na análise do livro didático. De acordo a teoria moscoviciana, são, pois, minorias: as mulheres, os homossexuais, os negros e negras e os moradores e moradoras do campo e de favelas, que se encontravam presentes na turma pesquisada, mas que não se veem representados nos textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados ou que nesses materiais são abordados de forma equivocada, preconceituosa e desfavorável à construção de uma identidade democrática e solidária.

É sobre esse aspecto democrático e de representatividade que conceituamos “minorias” como grupos sociais em desvantagem de poder, mas que precisam ser ouvidos e assistidos como sujeitos de direitos, como integrantes de uma sociedade e que, por não encontrarem essa força ativa, são subjugados às vontades da maioria e, conseqüentemente, marginalizados. Fica evidente, em toda malha histórica, que esse embate se personifica nas lutas de classe como bem nos mostrou Marx (1998) ao afirmar

[...] que a produção econômica e a estruturação social de toda época histórica, necessariamente decorrente daquela, constituem a base da história política e intelectual dessa época; que, em consonância com isso, toda a história (desde a dissolução da primitiva propriedade comum da terra e do solo) tem sido uma história de lutas de classes, lutas entre classes exploradas e exploradoras, classes dominadas e dominantes, em diferentes estágios do desenvolvimento social; mas que essa luta alcançou agora um estágio em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) não pode mais se libertar da classe que a explora e oprime (a burguesia) sem ao mesmo tempo libertar toda a sociedade, para sempre, da exploração, opressão e das lutas de classes [...] (MARX, 1998, p. 45-46).

Assim, ao propor um embate entre as forças de dominação e a revolta dos dominados, Marx (1998) considera um poder que até então não havia sido considerado, aquele que emerge das classes subalternas, dos marginalizados pelos sistema capitalista e ancora mais uma proposição que essa pesquisa tentará reforçar: as minorias podem, como nos mostra Moscovici (2011) influenciar o pensamento e as ações da maioria que dita as regras de poder e dominação. Esse mesmo argumento encontra arcabouço teórico em Gramsci

(1981), quando tal filósofo considera que a hegemonia pode ser diluída a partir da luta de classes, onde as formas contra-hegemônicas de ação serão capazes de construir uma nova hegemonia, mas agora filiada a uma solidariedade e democracia antes não vista nas relações ideológicas e de manutenção do controle das classes dominadas. Ainda em Gramsci (1981), o intelectual orgânico se destaca nessa dialética, como o sujeito capaz de subverter as regras de poder ideologicamente constituídas; proposição essa que também está presente em Moscovici (2011), que atribui a esse sujeito o papel de líder. Na nossa visão esse intelectual orgânico e líder pode ser o professor e a professora no espaço escolar.

É esse intelectual orgânico/líder que deve propor a discussão sobre as relações entre maioria e minoria, refletindo conceitos, papéis e funções sociais que, quase sempre, estão postos por regras do poder hegemônico e, com isso, fomentar uma visão mais holística desse embate, uma vez que boa parte da sociedade tem se mostrado cada vez mais intolerante à causa da diversidade. O próprio conceito de tolerância tem servido de argumento para silenciar preconceitos e anular a alteridade, fazendo-se necessária a problematização do que, de fato, significa dizer que “precisamos ser tolerantes”, quando, na verdade, há uma necessidade eminente de que sejamos solidários.

Assistimos a um contexto em que expressões como: ideologia, gênero, feminismo, homofobia e politicamente correto parecem repercutir como insultos e têm se tornado sinônimo de perigo em espaços coletivos como a escola. A pergunta, no entanto, é: perigo a quem ou a quê? De fato, essa discussão oferece um risco à manutenção do controle social hegemônico, no entanto, por ser a escola um lugar de enfrentamento, assumimos a tarefa de lutar e defender a luta por um ambiente mais democrático, onde as minorias sejam ouvidas e percebidas como um atributo de valor para a construção de uma sociedade solidária.

Apesar de os inúmeros discursos que, atualmente, tentam silenciar as vozes de grupos minoritários, tais como: escola sem partido, educação sem ideologia; a escola deve ser um espaço privilegiado na luta contra as forças que sufocam a democracia e a diversidade, pois ela fomenta o saber científico e tem o dever de reivindicar a pluralidade de ideias e de expressões, como está prescrito na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Nº 9.394/96.

Porém, ataques homofóbicos, sexistas e racistas, escoltados por seguidores que apoiam a higienização da sociedade por meio da exclusão das minorias nos espaços públicos e de poder vêm ganhando repercussão e a escola parece alheia ao que se passa fora dos seus muros ao não discutir essas formas de manifestação e de preconceito.

Infelizmente, esta atitude é assumida ideologicamente por muitos docentes que fazem com que o discurso de respeito ao outro se enfraqueça na sala de aula e não produza, de fato, força suficiente para a erradicação da desigualdade. Sendo assim, é imperativo pensar em que medida a alocação da diversidade tem gerado representatividade política e repercutido nos espaços de debate da sociedade, como, por exemplo, na escola? De que forma, a imagem de um coletivo tolerante tem permitido a democratização das relações de poder, de maneira que a atenção educativa esteja voltada, de fato, à diversidade?

Ainda é comum encontrarmos cartazes, fotografias, textos com discurso de ódio, propagandas, enfim, produções que se desvinculam do respeito e da alteridade, grande parte delas são dispostas no ambiente virtual e representam bandeiras de conservadores que ganharam força no Brasil. Apesar de haver uma parcela mais solidária da população, que ainda propaga o direito à diferença, o ódio tomou força e tornou-se ideal político que ignora princípios democráticos e os direitos humanos garantidos em lei. Reivindicações e conquistas das minorias estão sendo colocadas em cheque por meio de ideologias estruturalmente reforçadas por forças do poder hegemônico, como a igreja, a família e a classe dominante, que buscam anular o direito ao contraditório e à pluralidade de ideias, isso tem sido feito por meio de argumentos de controle, com os quais determinados sujeitos e segmentos da sociedade são desprezados ou levados à alienação, para fragmentarem e diluírem a luta das classes oprimidas em prol da manutenção do poder da elite.

As minorias têm sido condicionadas ao papel de marginalizadas e os sujeitos pertencentes a esses grupos são observados como pecadores, em uma tentativa de anular a força dos movimentos coletivos plurais. No entanto, é preciso pensar em uma consciência que insira as minorias como força ativa e não como “[...] forma genérica para fazer referência a grupos sociais específicos que são

entendidos como integrantes de uma menor parte da população” (BOBBIO, 1998, p 4). Por isso destacamos que o conceito de minoria que percorrerá toda a linha de nossa pesquisa é aquele abordado por Moscovici (2011), que a enxerga como grupo social em desvantagem de poder e representatividade, e que lutam, coletivamente, para que suas características sejam reconhecidamente aceitas e respeitadas pela sociedade.

Nessa perspectiva, entre tantos grupos minoritários presentes em nossa sociedade, nessa pesquisa propomos um recorte sobre aquelas identificadas no espaço escolar analisado, que, por meio de observações, análises de dados e questionamentos, chegou-se à conclusão de serem a mulher, negros e negras, homossexuais, moradores e moradoras do campo as minorias mais evidentes na escola estudada. Dito isso, todas as abordagens que tratam das minorias sociais no cotidiano escolar voltam-se para uma proposta de pensar como esses grupos definidos se manifestam, comportam-se e interagem com os demais e de que forma abandonar a situação de marginalizada (uma vez que não comungam dos mesmos benefícios aos quais a parcela mais assistida da população tem direito, mesmo que, por vezes, quantitativamente menor) para um postura ativa na sociedade. Moscovici (2011) acredita, e essa pesquisa endossa, que o abandono à condição de minoria marginalizada se evidencia quando rompemos com antigos padrões de controle, tencionamos as normas de poder por meio do conflito, superamos o conformismo e inovamos.

2.1 MINORIAS SOCIAIS MARGINALIZADAS

A marginalização é uma marca que as minorias têm carregado há muito tempo. Isso não quer dizer que se trata de sujeitos marginais, mas sim de uma condição atribuída voluntariamente pelas classes dominantes que obrigaram os grupos sociais minoritário ocuparem espaços delegados a eles, a exemplo da rua, da favela, do gueto, em uma tentativa de diminuir sua força de influência e manter o controle entre a fonte e o alvo (MOSCOVICI, 2011). O fato é que com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a partir da década de 90,

principalmente após a Constituição de 1988, uma nova geração tem tentando subverter as regras de controle que mantinham, e tentam manter, as manifestações das minorias naqueles espaços demarcados para o exercício da marginalização. Hoje, vem sendo superado, mesmo que a passos lentos, a ideia de que a produção cultural se dá apenas em espaços elitistas, como bibliotecas, museus, teatros, onde se declama, recita e canta. O beco, a vila, o campo, o terraço, o terreiro, a rua e o gueto abrigam o rap, o jazz, a bossa nova, o poema, o problema e todas as formas de expressão que indiscutivelmente compõem a cultura nacional.

No entanto, são muitas as formas de anular as expressões das minorias e mantê-las anônimas nos seus espaços predestinados de produção ou mesmo desmerecê-las por meio de um olhar elitista. De acordo com Moscovici (2011), esse movimento faz com que se reforce a situação verticalizada de poder entre maioria e minoria, cujas forças da fonte (maioria) exercem influência determinante sobre o alvo (minorias), diminuindo o poder da minoria.

Por assim se dizer, de acordo com a teoria moscoviciana, toda minoria inicialmente se encontra em situação de marginalização (alvo), pois sofre com as imposições exercidas pelas forças dominantes (fonte) que tendem a aniquilar suas manifestações e expressões, por meio de uma ótica que os percebe como desviante: “um indivíduo que se comporta de maneira diferente do previsto pelo grupo ou pela cultura em que se desenvolve” (MOSCOVICI, 2011, p. 14). Ao passo que se convencionam a regra, tanto a maioria como a minoria passam a aceitar as condições de fonte e alvo, mesmo que involuntariamente, e a norma que se estabelece privilegia a maioria e faz com que ela decida o que é certo ou errado, bom ou ruim, e toda manifestação contrária margeia essa norma e, por isso, o sujeito é visto como desviante.

Muito dessa teoria explica a situação de muitos sujeitos que, embora pertencendo a uma minoria, compartilham e aceitam as decisões da maioria, mesmo que isso fira seus direitos, uma vez que esse sujeito crê que a única verdade existente é essa posta pela maioria e que ela é absoluta, passando a ver outras manifestações, ou a sua própria, como fruto do erro, do desvio, do mal; passando a aceitar a verdade da maioria como também a sua.

O que se torna agravante é observar que essas construções sociais se dão também na escola, principalmente justapostas no livro didático, onde se privilegia o pensamento unânime da maioria como o único existente e verdadeiro, pois isso induzindo os alunos e as alunas a construírem suas identidades e comportarem-se mediante às minorias com preconceito e intolerância.

Sob essa perspectiva, a maioria passa a controlar e dominar as minorias, pois, munidas do poder e tendo a aceitação dos sujeitos marginalizados pela norma, obtém o controle sobre elas, tanto econômico quanto ideológico. A ideia de dominação das classes é defendida por Gramsci (1981) em *Concepção dialética da história*; ao afirmar que a dominação age de duas formas: econômica e político-ideológica. Esse filósofo (1981) nos faz crer que todo o processo de manutenção do poder hegemônico aliena as classes dominadas por meio da exploração do trabalho (MOCHCOVITCH, 1988) e, para que isso se perpetue, as classes dominantes exercem poder ideológico sobre as classes dominadas a fim de manter seus interesses. Isso se dá por meio da repressão e de uma imposição ideológica que conta com os instrumentos de dominação controlados pelo Estado. Sendo assim, observamos o livro didático como um pseudo objeto educativo, na essência pode ser um mecanismo tendencioso de manter o poder hegemônico da maioria dominante, pois nas coleções didáticas utilizadas na escola, não observamos qualquer tentativa de romper com esses padrões de controle, seja ideológico ou econômico, muito pelo contrário, vemos negros e negras, nas mesmas relações verticalizadas que os enxerga como inferiores aos brancos, ou ocupando posições sociais desprivilegiadas; mulheres fragilizadas, vulneráveis ou romantizadas pela concepção machista; homossexuais invisibilizados pelos volumes didáticos, ignorando suas expressões e sua existência; e moradores e moradoras do campo como sujeitos estigmatizados pela visão urbana que os delega o papel do ignorante; ou seja, todos estes exemplos nos fazem ver que se busca perpetuar as formas de controle e manutenção do poder da maioria, por meio do exercício da fonte (maioria) que influencia o alvo (minorias).

Moscovici (2011) ainda explica que esse controle é exercido quando a maioria tenta

[...] igualar a todos, em bloquear a particularidade e a individualidade das pessoas ou dos subgrupos. Quanto mais longe se leva o processo identitário e de des-individualização, melhor será a adaptação de cada indivíduo aos demais e ao ambiente (MOSCOVICI, 2011, p. 19).

Essa busca por uma uniformização dos sujeitos aniquila as características individuais ou aquelas que se incluem como propriedades particulares das minorias. Dessa maneira, quanto mais próxima das concepções uniformizantes da sociedade mais frágil e fraca a minoria se mostra em manter suas expressões, individualizando e marginalizando o sujeito desviante, o que decorre na obrigação em recorrer a verdades e conceitos que não são aqueles que explicam suas relações sociais e existência, passando a aceitar a verdade da maioria como uma verdade substituta.

Há de se pensar que o processo castrador e individualizante que o controle social mantém sobre a minoria busca perpetuar o poder hegemônico e a manutenção da norma da maioria, isso foi muito bem explicado por Gramsci (1981), ao afirmar que a base dessa sustentação é o senso comum

O senso comum é a visão de mundo mais difundidas no seio das classes sociais subalternas. O senso comum é tão complexo quanto a religião, mas é ainda mais hegemônico e estruturado. As representações do mundo que esse senso comum permite são sempre ocasionais e desagregadas: são resultados da medida, da banalização de ideologias de épocas históricas anteriores (MOCHCOVITCH, 1988, p. 14)

Assim, pode-se afirmar que o senso comum, ou seja, o pensamento que uniformiza os conceitos de entendimento das relações humanas, reforça o conformismo e mantém o poder da maioria, pois se firma em preceitos hegemônicos difundidos pela maioria branca, heterossexual, burguesa e urbana. Isso inclui dizer que os sujeitos que se percebem à margem destes conceitos tendem a rejeitar suas próprias identidades e manifestações, já que a sociedade os obriga a um “conformismo imposto pelo ambiente exterior (ideologia dominante) e por outros grupos sociais” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 14).

Essa percepção de mundo, cega e irracional, caracterizada, segundo Gramsci (1981) por um conformismo e pela adesão aos conceitos normativos da maioria, não possibilita que haja uma reflexão de base científica. Seria o mesmo que acreditar que “meninos só vestem azul e meninas só podem vestir rosa”, o que significa enxergar as relações humanas de um ponto de vista irracional e sem

base empírica ou epistemológica, que geralmente está aprofundada por conceitos fincados na crença e na religião, que, segundo Gramsci (1981) e corroborado pode essa pesquisa, é o contrário da filosofia e do saber científico que fundamenta o conhecimento em um “pensamento mundial mais desenvolvido” (GRAMSCI, 1981, p. 12), ou seja “ filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum, e, nesse sentido, coincide com o “bom senso”, que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 1981, p. 14).

Investir na filosofia e sobre o pensamento crítico significa superar a condição de conformista e avançar para romper com padrões uniformizantes e pré estabelecidos pela maioria dominante. É evidente que não é fácil, e muito menos simples, a mudança desse cenário, mas essa mudança é essencial para construção de uma sociedade mais solidária, na qual a função de uma escola que pensa a diversidade como fator humano e social seja determinante, e não de risco. Urge, pois, o engajamento de lideranças a fim de trabalhar para que as minorias contraponham-se a essa condição de conformistas e controladas adotando uma postura ativa; e esses atores da mudança podem ser os professores e professoras; a quem cabe o papel de intelectual orgânico (GRAMSCI,1981) ou líder (MOSCOVICI, 2011) a fim de possibilitar a expressão de tais minorias no cotidiano escolar.

2.1 MINORIAS SOCIAIS ATIVAS

O que significa reivindicar por minorias ativas? A teoria moscoviana nos prova, por meio de estudos bibliográficos e empíricos, que as minorias sociais, quando conscientes de seus papéis, podem superar a condição de marginalização imposta a elas e serem capazes de exercer influência sobre a maioria. Isso se deve dar por meio da ação de colocar em conflito as relações de poder hegemônico, investindo sobre o líder um papel fundamental na luta para que essa minoria se torne ativa. Nesse sentido, essa pesquisa corrobora com a teoria de Moscovici (2011) e recorre a ela para criar um produto educacional como instrumento que pode gerar esse conflito no cotidiano escolar, tencionando e

questionando conceitos pré-estabelecidos pela malha hegemônica, de forma que os alunos e alunas sejam capazes de refletir sobre as relações sociais, repensar posturas preconceituosas e intolerantes quanto às minorias e praticar a solidariedade.

Para tanto, é preciso revisitar os conceitos difundidos por Moscovici (2011) de forma que possamos tê-los como referenciais básicos na formação dessa pesquisa, que estará também em diálogo com outros postulados teóricos, tais como aqueles propostos por Gramsci (1981), Benjamin (1929) e Foucault (1987), que nos ajudam a compreender como superar a marginalização e reivindicar uma atitude ativa das minorias.

2.1.1 Por um conceito de minorias ativas

Moscovici (2011) destaca que as relações humanas tendem a levar o indivíduo a se conformar, primeiramente porque é mais fácil aceitar a verdade do outro, mesmo que essa não satisfaça as suas vontades e necessidades, isso se dá, principalmente, porque quando os indivíduos “creem não poder alcançar este objetivo por si mesmo, veem-se obrigados a recorrer a outros indivíduos para julgar e para validar seus próprios juízos” (MOSCOVICI, 2011, p. 24). Gramsci (1981) nos ajuda a entender como isso ocorre quando afirma que os indivíduos que se conformam, o fazem devido à “ausência de uma visão de mundo coerente” (IN MOCHCOVITCH, 1988, p. 13) e passam, assim, a obedecer irracionalmente às normas impostas pela maioria. O segundo fator apontado por Moscovici (2011) para explicar o conformismo é o fato de as minorias se mostrarem fracas e sem poder intelectualizado para desestabilizar determinados ambientes e para exercer influência sobre eles, pois quando um “membro do grupo sentir um forte apego positivo pelo grupo e seus membros, ele se orientará em direção à opinião modal expressa no núcleo do grupo” (KELLEY e THIBAUT, 1968, p. 743). Isso explica o fato de muitas minorias abdicarem do direito à diferença e adotar a verdade da maioria como a sua, uma vez que isso decorre da crença em obter algum tipo de vantagem ou aprovação. Porém essa ação é proveniente de uma incerteza sobre

a sua própria condição de minoria, o que leva a se submeter ou conformar-se. Logo,

Se os indivíduos se conformam, não é porque não possam suportar a ambiguidade, senão em grande parte porque julgam que a diversidade é inconcebível e que deve haver apenas uma única resposta á realidade objetiva. Se assim não fosse, que motivos teriam para adotar uma opinião diferente da sua? (MOSCOVICI, 2011, p. 38).

Se tomarmos como exemplo que muitos homossexuais aceitam a opinião do outro sobre si e passam a agir conforme as normas da maioria heteronormativa, aniquilando suas expressões ou recalçando sua identidade, chegaremos a conclusão de que muitos se tornam submissos à ideologia dominante, pelo fato de se convencerem de que a verdade do outro é melhor do que a sua e lhe trará maiores benefícios. Em suma, a maioria passa a exercer influência sobre a minoria por meio falta de informação presente nas minorias e também pelo fato da maioria reduzir as incertezas dos sujeitos, oferecendo-lhes uma verdade socialmente aceitável e de maior vantagem e prestígio. No entanto, vale destacar que essa realidade/verdade imposta pela maioria nada mais é do que um produto, que se engendra na esfera individual e social, ou seja, ela é um (de) serviço para a construção de uma sociedade que mantém as formas de controle e poder hegemônicos.

Segundo Sodré (2005), as minorias são caracterizadas por sua vulnerabilidade jurídico-social, o que faz com que a luta para que suas vozes tenham reconhecimento societário; a identidade *in statu nascendi*, isto é, as minorias, independentemente de seu tempo de surgimento, sempre necessitarão reafirmar-se como ativa, visto que ainda disputam por seus interesses.

É nesse sentido, e na contramão dele, que Moscovici (2011) sugere que as minorias ativas se manifestem, empoderem-se e ajam por meio do aumento da incerteza nas relações convencionadas como verdadeiras, pois quanto maior a ambiguidade das relações, quanto mais conflituoso e incerto forem os ambientes, mais suscetível a maioria estará à mudança, podendo haver a subversão da ideia de que a incerteza está apenas no alvo (minorias) e provocando na fonte (maioria) a possibilidade de repensar suas concepções sobre a minoria. Isso significa dizer que as minorias precisam estar investidas de autoridade intelectual, e conscientes de seus papéis sociais, para que possa reivindicar o poder e passar a influenciar

a maioria em suas decisões. É sobre esse aspecto que destacamos o papel do líder na proposição de uma minoria ativa. É ele quem irá acionar conflito nas relações hegemônicas, exercer seu papel de mediador entre os desviantes, diminuir a influência da maioria sobre a minoria e condições para que a minoria exerça influência sobre a maioria.

Tanto Moscovici (2011) quanto Gramsci (1981) reiteram, portanto, a importância do líder, da mediação, do intelectual orgânico na investitura de superação da condição de marginalizado para ativa. O líder é o sujeito que poderá provocar a interação dos desviantes com o ambiente, ele age na proposição de conflitos que tencionam as relações estabelecidas pela maioria; isso se faz por meio do aumento da influência do líder e diminuição da influência da maioria sobre a minoria. Contudo, esse líder deve ser um sujeito de prestígio, pois, de acordo com Moscovici (2011), “parece existir um consenso em apoio à ideia de que, em um grupo, a inovação vem do líder” (MOSCOVICI, 2011, p. 54), ou seja, é muito mais provável que a influência ocorra em situações onde o líder é autoridade, uma vez que ele experienciou as lutas necessárias que o colocaram num lugar de destaque e será capaz de provocar mudanças se assim o desejar. No entanto, é preciso que o líder se afaste da norma, pois

É ele que mantém maior contato com os elementos do sistema social exterior ao grupo. Em certas circunstâncias o grupo deve mudar se quer funcionar com maior eficácia. O papel do líder é então introduzir modificações na norma. Uma das responsabilidades do líder é a inovação, o estabelecimento de novas normas e experimentação de novos métodos que permitem dar conta do mundo exterior ao grupo (MOSCOVICI, 2011, p. 54).

Sendo assim, percebemos o professor e a professora como sujeitos fundamentais na tomada do papel de líder nas práticas escolares, pois são eles e elas que têm contato com o mundo exterior e são capazes de analisá-lo a partir de uma perspectiva autônoma e científica, podendo também conflitar conceitos e tencionar as normas sociais que observam as minorias com preconceito. Dessa maneira, professores e professoras, conscientes de sua função social, poderão exercer influência sobre os alunos e alunas, propondo que seja construída uma nova norma ancorada nos princípios da diversidade e solidariedade às minorias sociais.

Porém, Foucault (1987) nos lembra que

Temos antes que admitir que o poder produzir saber (e não simplesmente favorecendo-o porque serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber (FOUCAULT, 1987, p. 28)

Assim, não basta, pois, investir sobre o professor o poder de influenciar os alunos e alunos a uma consciência solidária sobre o outro quando este não domina o saber necessário para fazer a mediação do conflito, já que o professor e a professora agirão por meio do poder normativo (MOSCOVICI, 2011), ou seja, aquele que se convencionou através da legitimação de valores e normas que os vê como especialistas, cujos sujeitos “que possuem conhecimentos especializados em situações em que eles são necessários” (p. 67). Dito isso, o poder do líder/professor-professora pode influenciar aqueles e aquelas que necessitam dele(a) como autoridade superior para validar seus conceitos e agir contra a norma.

Moscovici (2011) afirma que a influência age em situações onde uma das partes se sente insegura, portanto, entendemos que a sala de aula é o espaço em que, voluntariamente, frequentamos para adquirir conhecimento, e nos colocamos como vulneráveis às posições e opiniões de um especialista, logo, influenciáveis, sendo, por isso, um espaço possível para que a o líder possa exercer sua influência na construção de uma sociedade mais solidária. É nesse sentido que se faz necessário considerar o espaço de interação entre os sujeitos, ou seja, a escola, e se os alunos e alunas que frequentam este espaço estão suscetíveis à influência, pois “quando alguém harmoniza com a natureza, não tem necessidade da sociedade; quando alguém não harmoniza com a natureza, tem necessidade da sociedade” (MOSCOVICI, p. 30). Assim sendo, é muito mais provável que alunos e alunas mais pobres, como ocorre na escola pesquisa, sejam mais influenciáveis do que estudantes abastados, já que a realidade objetiva neste segundo grupo não é favorável à mudança, enquanto para o primeiro, se apresenta como quase uma necessidade fundamental.

Gramsci (1981), com igual importância para essa pesquisa, nos ajuda a compreender a importância do professor e da professora no cenário de liderança em que atuam: a sala de aula. De acordo com tal autor, esse sujeito tem a

incumbência de levar as camadas populares à filosofia da práxis, que seria a superação do pensamento de senso comum em busca de uma consciência formada pela reflexão. Contudo, essa ação não deve ocorrer em um movimento de fora para dentro, mas sim o seu contrário; fazendo-se necessário que esse intelectual seja, de fato, orgânico, ou seja, que tenha a experiência de pertencer a uma minoria, de estar do lado dos oprimidos, para que possa criar a empatia necessária para movimentar a massa para se rebelar contra a dominação. Segundo Gramsci (1981), o intelectual orgânico tem a seguinte função

[...]1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para das personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos (GRAMSCI, 1981, p. 27)

Nesse sentido, Gramsci (1981) nos apresenta a forma como o intelectual orgânico deve agir: sempre em um movimento de conscientização, pela repetição e dinâmica da forma; e na tentativa de criar uma nova elite intelectual, porém ancorada em princípios contrahegemônicos, dos quais consideramos serem aqueles produzidos pela diversidade e solidariedade. Percebendo o professor e a professora como esse(a) líder/intelectual orgânico, capaz de provocar a revolução das massas, é que essa pesquisa se volta para outro aspecto que precisa ser assumido como bandeira capaz de gerar o conflito necessário para desestabilizar as regras hegemônicas e de manutenção do controle, fortalecendo a postura ativa das minorias: a luta de classes; e é sobre essa movimento que discorreremos a seguir.

2.1.2 A luta de classes e a contra-hegemonia

Imbuídos do pensamento que Marx e Engels (1988) propuseram acerca da relação entre dominantes e dominados em *Manifesto do Partido Comunista*, defendemos que, para as minorias assumirem uma postura ativa na sociedade, é necessária uma atuação que implique tencionar a relação estabelecida com a

maioria, de modo que a função do líder/intelectual orgânico se mostrará fundamental para a superação das amarradas sociais e ideológicas que delegaram às minorias o papel de marginalizada. Assim, acreditamos que o sujeito (líder) se torna capaz de fomentar uma consciência crítica sobre as relações sociais entre maioria e minoria e contribui para o fortalecimento do discurso da diversidade, pervertendo as regras hegemônicas que amarram a sociedade em antigos conceitos de intolerância e preconceito.

A história tem nos provado que o homem é um sujeito em constante reivindicação. Seja no plano territorial ou ideológico, o certo é que somente o embate das classes dominadas e a conscientização da sua condição de desprivilegio poderão superar a dominação, pois

A história de todas as sociedades até o presente é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor feudal e servo, membro de corporação e oficial-artesão, em síntese, opressores e oprimidos estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora dissimulada, ora aberta, que a cada vez terminava com uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou com a derrocada comum das classes em luta (MARX; ENGELS, 1998, p. 7-8).

O que se percebe, porém, é uma força histórica que busca manter as mesmas regras de controle e manutenção do *status quo*, como bem nos explica Santos (2014), ao afirmar que

A história reificada está inscrita no rol das estruturas e das coisas inseridas nas colunas macrossociais que sustentam o convívio social, como as leis, a arquitetura e os sistemas de organização do poder institucionalizado. A história reificada é aquela responsável, em grande medida, pela manutenção do *status quo* (SANTOS, 2014, p. 543).

Isso ocorre em todas instâncias da sociedade; sejam elas infra estruturais, se pensarmos na escola com salas de aula fechadas por portas, cadeados, sem espaço para interação, alunos e alunas enfileirados; sejam ideológicas, pensando em formas mais sutis de controle, como um livro didático com visão de mundo homogeneizante, ou, até mesmo, instâncias mais drásticas, com as cartilhas de bom comportamento e regimento escolar que inibam os sujeitos de se tocarem e permitirem- se conhecer o outro.

Não obstante, Santos (2014) nos lembra que, apesar de a história reificada levar o indivíduo a esquecer a origem social do mundo, há de se considerar que

“também somos dotados de um conjunto de signos que nos caracterizam e que nos permitem interpretar individualmente a coletividade” (SANTOS, 2014, p. 544). Isso significa perceber um conflito social constante entre o plano individual e o coletivo e, do conflito, reiterar os antigos padrões de poder ou gerar novos significados a partir dessa nova relação. Logo, as proposições de Santos (2014) encontram força na teoria moscoviciana que acredita ser o conflito o grande elemento desestabilizador das relações hegemônicas, pois ele age no aumento da incerteza e permite a reflexão e o diálogo sobre o que está socialmente posto e aceito pela maioria como verdade absoluta e indissolúvel.

É preciso, pois, considerar que o conflito não deve propor uma polarização entre dois grupos apenas, onde uma fonte (maioria) exerce influência sobre o alvo (minoridade). Recorremos a Santos (2014) para compreender que isso seria ignorar a “complexidade humana, seria negligenciar a gama de possibilidades propostas pela diversidade social”. Logo, devemos lembrar que tanto maioria quanto minoridade são grupos sociais que possuem especificidades e diversidade, sejam elas ideológicas, sociais, identitárias ou econômicas, e esse fator deve ser considerado no sentido de perverter a ordem que aloca a minoridade sempre na situação de oprimido, já que há uma possibilidade de superação dessa condição imposta pelos padrões sociais. Não se pode, assim, pensar que as mulheres são sempre uma minoridade caracterizada pelas mesmas orientações, determinantes sociais e que todas elas vivam a sua condição de gênero da mesma forma e em todos os lugares e situações no mundo, assim como não se pode conceber que negros e negras vivenciem suas identidades da mesma forma, conscientes ou alienados; e nem que a maioria seja sempre consciente de seu espaço e privilégio, geralmente branco e heterossexual; porém urge compreender que a condição de minoridade, historicamente prejudicada pelas teias dominantes de poder, sempre estarão presentes nas práticas sociais exercidas por esses grupos e em qualquer espaço social. Portanto, é fundamental que haja um investimento sobre a consciência formadora de tais sujeitos, no reconhecimento de sua condição de oprimido, para que eles possam se rebelar e subverter essa condição horizontalizada; isso se dará por meio do conflito social e a repercussão dessa tensão sobre as relações que buscam manter o poder da maioria. Mesmo que esse movimento de conflito não gere um aparente ou grande ganho para a

minorias, o diálogo e a tensão já permitiu “tirar da invisibilidade social temas e grupos que não eram, até então, reconhecidos” (SANTOS, 2014, p. 550), mesmo porque “as pessoas ou subgrupos com *status* inferior, igual ao proletariado (se recordamos a Marx), não tem outra coisa a perder senão seus próprios grilhões” (MOSCOVICI, 2011, p. 53).

A luta de classes e o conflito entre dominantes e dominados estão diretamente marcadas pela luta pelo poder. Como bem nos lembra Moscovici (2011),

[...] todas as sociedades criam sem cessar e mantêm instituições paralelas destinadas a transmitir valores, normas e ideologias; em uma palavra: influenciar. O poder das instituições é precisamente, entre outros, legitimar o poder (MOSCOVICI, 2011, p. 68)

Nesse embate, a maioria geralmente tece amarras sociais e ideológicas capazes de prender as minorias em conceitos fundados pela hegemonia, de forma a erradicar o poder e a força de a minoria em também influenciar a maioria. É nesse sentido, que recorremos aos autores Moscovici (2011), Gramsci (1981) e Foucault (1987), para estabelecer uma analogia entre eles e tentar entender como as formas hegemônicas agem para a manutenção do controle sobre as minorias.

Inicialmente, é preciso apresentar o conceito de hegemonia proposto por Gramsci (1981), sobre o qual nos debruçamos. Mochcovitch (1988) ao mencionar Gramsci (1981) explica que

Hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade (MOCHCOVITCH, 1988, p. 20).

Dessa maneira, podemos pensar que as funções exercidas pela sociedade agem no sentido de manter operante as mesmas formas de dominação entre o proletariado e a classe dominante. Essas funções se alargam em um domínio coercitivo, ou mesmo intelectual e ideológico, ou seja, por intermédio da força bruta, com prisões e punições que inibem o exercício da diversidade, as expressões na contramão da hegemonia; na manutenção de um sistema ideológico estruturalmente formado pelo Estado, onde a escola se inclui, para que o poder da classe dominante aniquile a força dos dominados, agindo por meio de instrumentos de individualização dos sujeitos, para que se veem como pecadores, hereges e marginalizados. Utilizam-se, nessas funções, instrumentos

tais como a mídia e o próprio livro didático escolar que apresentam para os alunos e alunas um pseudo-reflexo de uma sociedade idealizada na malha da hegemonia: branca, heteronormativa, elitista e fisicamente perfeita. Todos esses mecanismos, e outros aqui não mencionamos, mas que convergem na mesma direção, tendem a persuadir as próprias minorias de que o melhor caminho é o conformismo e a aceitação da culpa de ser o que é, como já fora dito, o aceite de uma verdade substituta.

Nessa mesma perspectiva, Foucault (1987) diz que, a punição coercitiva deixou de se concentrar nas torturas físicas e o “castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos” (FOUCAULT, 1987, p. 18). Hoje, é notório e público que as minorias sociais sofrem privações dos seus direitos, como: igualdade na remuneração entre homens e mulheres, a criminalização da homofobia, o direito irrestrito de negros e negras nas universidades públicas, e tantos outros que inibem a manifestação ativa das minorias em espaços que lhes deveriam ser permitidos usufruir de uma cidadania plena.

Juntamente com a privação de direitos e adoção de medidas que punem as minorias e enaltecem o poder físico das majorias, destaca-se o poder ideológico que, se não é mais agravante, é tão prejudicial quanto aquele, para a construção de uma sociedade formada em princípios plurais e de solidariedade. Gramsci (1981) destacou, e já apresentamos nesta pesquisa, que o poder hegemônico das elites se perpetua por meio da concepção que enxerga o mundo através do senso-comum. O que propomos, no entanto, é uma atenção especial ao que Moscovici (2011) atribuiu como poder dado ao especialista, professor e professora, na perversão dessa hegemonia. Segundo esse autor,

[...] a dependência em relação ao poder e a eficácia do especialista está subordinada ao fato de que previamente se tenha influenciado os indivíduos, ao fato de que se tenha modificado suas opiniões relativas ao que constitui o verdadeiro saber (MOSCOVICI, 2011, p. 68).

Ou seja, o especialista, professor e professora, podem atuar no contrassenso das formas hegemônicas de manutenção do poder das majorias e passar a influenciar os alunos e alunas a produzirem um pensamento mais solidário. Não negamos que as instituições, como a escola, influenciam os alunos e alunas, e nessa

muitas vezes reforçando as forças opressivas, no entanto, defendemos que essa influência seja exercida com responsabilidade e alinhada ao discurso da diversidade, pois acreditamos que, apenas dessa forma, a sociedade poderá conviver com as diferenças de forma humana e respeitosa. Esse convencimento, esse trabalho com a pluralidade e o discurso da diversidade necessita ser adotado pelo professor e pela professora em seu papel mediador em sala de aula, onde a palavra, a conversa e a interação verticalizada entre os sujeitos seja capaz de propor um ambiente transformador, que vê a sociedade em princípios de solidariedade e respeito. Nesse sentido, Freire (1987, p. 107) nos lembra que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”, esse pensamento corrobora com Gramsci (1981) ao propor a filosofia da práxis como superação do senso comum.

Ainda sobre as formas ideológicas de perpetuação do poder hegemônico, Foucault (1987) nos apresenta uma transgressão da forma como, por muito tempo, o senso comum observou a relação de poder exercida sobre o corpo. Segundo tal autor, com o desaparecimento do espetáculo de testemunho da dor física, os condenados/marginalizados precisavam ser punidos e aprisionados com outras formas de manutenção de controle que não ferisse a reputação do soberano diante do povo. Desta maneira, a atuação do poder passou a agir não mais sobre o corpo, mas sim sobre a alma

Dir-se-ia inscrita na própria indignação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atenua, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições (FOUCAULT, 1987, p. 16).

Nesse sentido, as minorias, os sujeitos marginalizados são controlados por uma alma formada por toda ideologia que os fez crer serem sujeitos anormais, imperfeitos e diferentes demais para viver ou compartilhar com a sociedade as suas formas de expressões no mundo, essa alma aprisiona e tortura o seu corpo. Esse conceito inovador de alma como aprisionamento do corpo, proposto por Foucault (1987), em tudo tem a ver com ideologia e poder, pois são as amarras sociais, fundadas na hegemonia que prendem os sujeitos em suas identidades e inibem suas manifestações, como homossexuais, mulheres, negros e negras, moradores e moradoras do campo, que recalcam suas identidades em favorecimento de uma cultura fundada na hegemonia.

Ainda, segundo Foucault (1987), a alma não pode ser pensada como uma membrada ou entidade etérea advinda de um conceito religioso, mas sim como uma “tecnologia do poder sobre o corpo” (p. 29) que gera uma realidade sobre os sujeitos e os prendem em conceitos formadores de suas ações, conceitos e interações, fazendo-lhes treinados para agir e atuar conforme as normas de manutenção do poder hegemônico, subservientes e gentis para operar sobre a máquina capitalista; assim,

Uma alma o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Após, essas considerações sobre os mecanismos de atuação da hegemonia na manutenção do poder e do controle sobre as minorias, voltamos nossa atenção à proposta de Gramsci (1978) que refletiu sobre a perversão desse controle, ao considerar possível uma ação na esteira da contra-hegemonia, o que inclui a revolução das massas na luta por um sociedade mais democrática. O autor propunha a criação de uma nova hegemonia, pois essa visão inovadora seria mais coerente com o mundo, já que este é plural. O autor sugeria que

Sob um determinado invólucro político modificam-se necessariamente as relações sociais fundamentais e novas forças políticas efetivas surgem e se desenvolvem influenciando indiretamente, com pressão lenta, porém incoercível, sobre as forças oficiais, que se modificam a si próprias sem se darem conta disso, ou quase (GRAMSCI, 1978, p. 1818-19).

Essa revolução, segundo ele, tem que vir de uma visão consciente das massas, por meio de um investimento intelectual em uma “nova direção política, intelectual e moral” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 27), que se dará no campo da superestrutura, o que significa que o embate se presentifica no campo ideológico, na disputa que se dá na linguagem, no discurso e no diálogo, sinalizado por Freire (1987) como proposta transformadora do mundo, ao afirmar que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novopronunciar (FREIRE, 1987, p. 107).

É nesse sentido que se reafirma a relevância desse trabalho que propõe o conflito como agente transformador da sociedade, atribuindo ao professor e a professora

o papel de líder-intelectual orgânico, consciente de seu papel, capaz de influenciar alunos e alunas na proposição de uma sociedade solidária, pois como bem nos lembrou Moscovici (2011, p. 68) “rara fez se faz uso da polícia e do exercito como vias de transmissão de ideologias, de normas e valores; reserva-se este papel aos educadores [...], isso posto, é preciso compreender a importância política que o professor e a professora exercem em seu espaço de luta (a escola) e propor que eles (as) sejam os sujeitos fomentadores de uma nova prática social hegemônica, cujas minorias ativas foram incisivas para a criação de uma sociedade firmada na diversidade e na pluralidade de ideias, expressões e sentidos.

Moscovici (2011) ainda destaca que para que essa ação transformadora da condição de marginalização para ativa é preciso haver inovação. Essa função, atribuída ao líder, inclui exercer novas práticas sociais que despertem no outro o interesse pelo que se tem a dizer e produza nele a incerteza sobre seus conceitos normativos, que serão capazes de desestabilizá-los. “O desacordo possui, pois, igual à ameaça de conflito, um efeito perturbador e gera incerteza” (MOSCOVICI, 2011, p. 107), podendo, desta maneira, criar novos conceitos, agora firmados em princípios solidários.

A inovação, por assim se dizer, é fruto de resistência, já que a norma e o controle tendem a suprimir as diferenças e aceitar o consenso como forma mais fácil de produção de sentido, sendo eficaz que a regra da maioria passe a ser também a regra da minoria, isso porque

O que nós consideramos como verdade deve ser assumido como verdade pelos demais; queremos que os demais gostem do que gostamos. Estas duas funções do consenso entram no processo de influência, mas são as normas sociais que determinam a função que domina e, portanto, modela as interações sociais e os intercâmbios de influência (MOSCOVICI, 2011, p. 163)

Logo, podemos concluir que a forma mais sensata de perverter as regras hegemônicas é questionar a norma; isso se faz por meio da inovação, da qual Moscovici (2011) propôs duas ações possíveis para sua efetivação: a primeira é a aceitar a criação de um conflito, que supõe que “o líder possa expressar sua opinião de modo consciente e firme e atrair a atenção sobre si” (MOSCOVICI, 2011, p. 185); percebemos, pois, esse espaço como a escola, lugar de expressão

de liberdade e pluralidade de ideias; a segunda ação proposta pelo autor para inovar é investir na individualidade e nas características múltiplas das relações humanas, pois enquanto a maioria tende a uniformizar as interações entre os sujeitos, interessa à minoria destacar “divide mais, do que o que une” (MOSCOVICI, 2011, p. 188). Por meio dessas ações inovadoras, o líder cria conceitos e desestabiliza a norma posta como verdadeira e progressivamente os alunos e alunas, afetados por esses diálogos, se dará conta de que o “não eu” é um “outro eu”. Nesse contexto a minoria passa a exercer um papel ativo e, de forma consistente, poderá influenciar a maioria, como bem nos mostrou Moscovici (2011), ao dizer que

[...] os indivíduos minoritários forçam a maioria a considerar seu ponto de vista, não em razão de alguma competência especial, senão porque propõem seu ponto de vista com coerência e firmeza. Estas qualidades não tornam, necessariamente, a minoria atraente, mas sem elas a minoria é definitivamente rejeitada (MOSCOVICI, 2011, p. 215).

Assim, investir sobre o professor e a professora a consciência de sua importância enquanto liderança em sala de aula possibilitará o enfrentamento das questões que mantêm as minorias na marginalização, sendo a escola o espaço privilegiado para esse debate. É nela que as relações de poder e o embate entre a ideologia do dominante e a do dominado tomarão força e forma para a realização de discussões fomentadas pelos líderes.

2.2.3 A escola como o espaço de luta

Com o objetivo de serem respeitadas em seus direitos, as minorias reivindicam espaços para a disseminação de suas ideias e o reconhecimento de suas manifestações. A escola deveria, nesse sentido, como espaço privilegiado de divulgação da pluralidade tanto cultural quanto de ideias, cumprir essa função fundamental na disseminação desse movimento. Porém, temos assistido a uma crescente violência contra as minorias, tais como matanças étnicas, segregação, ataques cibernéticos de cunho racial, agressões a mulher e homossexuais e diversos outros acometimentos que infringem o direito ao contraditório e inibem as

mobilizações de grupos minoritários organizados na defesa de seus direitos, por meio da repressão e do medo, e a escola parece estar análoga a isso tudo, sem que haja, de forma profunda e engajada, uma discussão sobre o assunto.

A violência enfrentada pelas minorias não está apenas nos atos físicos e explícitos, mas também na forma simbólica e velada de inúmeros preconceitos ou na ausência de diálogos que se destinam ao controle do outro e a demonização das minorias, delegando a elas o papel do ausente na participação das decisões coletivas e da marginalização, por meio de uma “*ética perversa da relação inclusão / exclusão*” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2016, p. 121).

Isso talvez se deva ao fato de que a sociedade fomentou a crença de que as minorias representam perigo, a partir de um conceito de natureza humana, na qual os sujeitos que não seguem a lógica majoritária são observados sob a ótica da negatividade: o drogado, a bicha, a puta, o aleijado, o retardado, o doido. Estamos, aqui, posicionando-nos sobre a problemática do reconhecimento das minorias como representações culturais de uma narrativa que, por si, é plural, mas que passa, na visão de uma maioria, por um processo de abrandamento das vozes que os representam, por meio de atos violentos e simbólicos.

Foucault (1987), ao analisar a prisão e suas formas de aprisionamento dos corpos, nos apresenta uma análise das instituições que se aplica muito bem à função que a escola tem exercido nessa lógica de cerceamento das atividades que se dão na diversidade. O autor indica que a prisão existe fora do aparelho judiciário, já que ela se inscreve

[...] por todo corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo do tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro de notações, construir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (FOUCAULT, 1987, p. 254).

Observamos, pois, que a escola tem produzido sobre os alunos e alunas os mesmos sistemas que as instituições mantidas pelo Estado tem lançado sobre os sujeitos. A escola fixa os (as) estudantes em salas comuns de acordo com sua faixa etária e grau de conhecimento; classifica-os em séries, gênero, notas,

méritos; exacerba-lhes o tempo, sempre com uma rotina acelerada de atividades, produções, conteúdos muitas vezes insignificantes; treina seus corpos para o mercado de trabalho, formando pessoas para reprodução do serviço em massa, sobrepondo o fazer sobre o saber; e constrói uma ideia de que quanto mais se sabe mais se alcança, individualizando os alunos e alunas e culpabilizando-os pelo sucesso, ou pelo fracasso, excluindo as formas já enraizadas de exclusão.

Foucault (1987) menciona que essas formas de aprisionamento aproximam as instituições, tal qual a escola, de reformatórios, e sobre essa ideia nos debruçamos para apresentar uma possibilidade de as instituições de ensino superarem a condição de prisão e propor um espaço de democracia e de diferentes manifestações.

Em um primeiro momento, Foucault (1987, p. 259) enumera o princípio do “isolamento e aprisionado do mundo exterior, a tudo que motivou a infração, às cumplicidades que a facilitaram”. Logo, podemos inferir que a escola tem aprisionado os alunos e alunas do seu próprio mundo exterior e não os considera no espaço escolar, como se a instituição fosse uma ilha isolada sem contato com o continente, e é nesse sentido que a escola perde a oportunidade de interagir com os problemas sociais e condena os alunos e alunas às amarras tratadas como verdades no mundo interior (escola) para a coexistência no mundo externo, sem deixar que o mundo exterior se aproxime da escola. Isso se observa nos currículos ou “grades curriculares” que ainda aprisionam os (as) estudantes em esquemas pré-estabelecidos para aquilo que se espera que eles aprendam, sem que se evidencie, de fato, se aqueles conceitos ainda são, ou se um dia foram, necessários e suficientes para a superação das condições de dominados no mundo exterior. Assim, a escola cria sujeitos individualizados, solitários, por meio de uma “autorregulação da pena”, ou seja, a reflexão sobre si provoca sofrimento, solidão e torna o sujeito incapaz de superar, individualmente, sua condição de marginalização, já que apenas a ele se atribui a culpa pelo insucesso. Portanto, é preciso que a escola supere essa proposta de ensino que trata o mundo exterior como lugar distante, pois ele deve estar presente no contexto escolar em toda a sua natureza, seja para criticá-lo, reconstruí-lo ou refazê-lo, de modo que os sujeitos se percebam dentro e fora da escola com liberdade para se

manifestarem, por outro lado, principalmente, a escola precisa ser um espaço onde essas manifestações plurais aconteçam.

Em um segundo momento, Foucault (1987) nos apresenta outra característica da escola como reformatório e espaço de aprisionamento: a vigilância. De acordo com o autor, as instituições agem sobre os sujeitos impondo-lhes uma rotina de trabalho que lhes obriga a executar funções sem criatividade produtiva. Este modelo de trabalho transforma o trabalhador em produto, pois ele é formado para atender a uma exigência de mercado, ou seja, uma mão de obra a serviço da elite dominante. Nessa perspectiva, as instituições agem sobre os sujeitos com formas de vigilância para que os dominados não se libertem desta condição, assim alargam-se as possibilidades de os dominantes manterem seu poder, pois se vigia o tempo, o espaço, as manifestações e os comportamentos. A escola, sob esse pensamento foucaultiano, opera sobre os alunos e alunas quando transforma-os em produto, principalmente, sobre a máxima que acometeu os guias didáticos a partir da década de 90 e que encontra força na Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96, Art. 1º, § 2º: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Essa artéria conduziu à produção de currículos escolares que transformaram sujeitos em produtos, com exigência de índices de desempenho, aumento da competitividade, favorecimento da individualidade sobre a coletividade, aumento da evasão e da repetência escolar; o que tornou a escola cada vez mais um mecanismo de vigilância, para que ela pudesse controlar os alunos e alunas como se controla um “produto e a própria engrenagem” de um sistema que precisa corresponder a um mercado, a saber, capitalista (FOUCAULT, 1987, p 265). Na busca pela superação dessa condição, a escola precisa abandonar antigas fórmulas de controle e vigilância e investir na formação consciente dos alunos e das alunas, alicerçando-se na solidariedade e na compreensão da importância do outro para a sua própria prática social, abdicando de padrões de competição e individualização dos sujeitos que em nada contribuem para a formação de uma sociedade intelectual.

Por fim, Foucault (1987) nos apresenta a última forma de ação do aprisionamento, que identificamos ser a bonificação, ou seja, as vantagens oferecidas aos aprisionados. Por meio de tal estratégia, os padrões hegemônicos de manutenção

de poder se perpetuam, já que os dominados não conseguem perceberem-se no lugar em que estão, à margem, acreditando possuir uma vantagem, seja ela sobre a maioria, ou sobre os demais dominados como ele. Foucault (1987, 267) explica, contudo, que essa ação incide sobre os sujeitos como uma forma de “transformação útil do detento no decorrer de sua condenação [...] um tempo com meta prefixada. Mais que a forma de salário, a forma de operação”. Não é difícil observarmos como a escola bonifica os alunos e alunas, seja por meio de quadro de destaque, seja por competições, olimpíadas, torneios, simulados, enfim diferentes formas de induzir os sujeitos a se individualizarem, reduzindo e massificando suas convicções enquanto atores de uma classe dominada, como bem nos lembrou Freire (1987, p 87): “dividir para manter o *status quo* se impõe, pois, como fundamental objetivo da teoria da ação dominadora, antidialógico”. Porém, é imperativo que a escola ultrapasse essa concepção de reformatório, buscando práticas coletivas e ações que permitam aos alunos e alunas se perceberem nas condições sociais em que estão, que fomente a luta de classes, tais como grêmios, colegiados estudantis e outras ações pedagógicas que agrupem e não individualizem os sujeitos para aprisioná-los.

Diante desses aprisionamentos apontados por Foucault (1987), como tornar a escola um espaço de luta? Precisamos reconhecer que, ao se manifestarem coletivamente e na luta por uma causa comum, as minorias são representadas por suas bandeiras de lutas, que não pode ser pensada como únicas e determinadas para o alcance pleno dos direitos almejados. Essa luta que se dá na interação, na linguagem, requer uma representatividade, por meio de seus líderes, que reivindicam pelas minorias, mas que também é um sujeito dotado de ideologias e princípios individuais. Disso decorre de um risco que, segundo Moscovici (2015)

O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal. Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

É necessário, portanto, que os líderes estejam engajados à causa da maioria e que tenham sido produzidos de forma orgânica, no núcleo das reivindicações das minorias. Intuímos ainda que a maioria também elabora projetos ideológicos que

prendem as minorias em suas próprias bandeiras de luta (à homossexualidade, o casamento; à mulher, aos negros e negras, direitos iguais; aos moradores e moradoras do campo, o fim do preconceito). Isso é uma estratégia da maioria para aniquilar outras lutas as quais as minorias também reivindicam, criando sobre as minorias violências ideológicas que sustentam o pensamento de senso comum e se impregnam na malha social, tecendo conceito e fortalecendo os discursos de ódio e violência, preconceitos e fascismo.

Ao serem representadas por lideranças, as minorias também correm o risco de se fragilizarem no processo de agrupamento de vozes, já que a maioria passa a observar a minoria a partir do ponto de vista de quem a representa e, caso esse sujeito não emita claramente a pluralidade existente na própria minoria corre-se o risco de se perder a diversidade que existe na própria diversidade do grupo. Nesse sentido, as minorias não podem ser porta-vozeadas por outros sujeitos senão aqueles que produzem e coatuam com a coletividade das minorias, deve pertencer e colaborar na produção daquela cultura minoritária, ou seja, seus líderes devem ser orgânicos e fundados na cultura a qual luta, caso contrário, o poder das majorias tratará as minorias por meio de uma relação hierárquica, onde uma minoria é sufocadora por outra devido ao seu grau de relevância social traçado pela própria maioria dominante, como bem nos lembra Freire (1987, p 85), que “na medida em que as minorias, submetendo as majorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder”. A exemplo disso, vemos que a maioria tenta impor que questões étnico-raciais perpassam as de gênero, as de gênero sobrepõe-se as de religião, assim sucessivamente (YOUNG, 2006). Portanto, para que os sujeitos tenham sua voz ouvida nos espaços de discussões é necessário que haja representatividade de diferentes agentes que compõem as minorias sociais, em destaque as marginalizadas pela maioria hegemônica que, durante muitos anos, sofreram perseguições e foram apartadas dos espaços públicos, como os negros, mulheres e homossexuais.

Por acreditarmos na possibilidade de engajamento da escola em sua função social e formadora, e no professor e professora como mediador dessas relações, propomos que o debate sobre as minorias se efetive na sala de aula, com

materiais adequados que permitam o diálogo sobre o tema, já que o livro didático ainda cumpre um serviço ao Estado, em reproduzir as regras de manutenção do poder da maioria e tem se mostrado um instrumento, em grande parte, ineficiente, pois não apresenta nem propõe discussão sobre o mosaico de representações de minorias presentes no universo sociocultural.

No entanto, é preciso que os diálogos escolares privilegiem a alteridade e a solidariedade, uma que vez há uma tendência nas relações entre maioria e minoria em colonizar o outro e, assim, corre-se o risco de criar estereótipos e provocar mais preconceitos e falsas representações acerca das questões que circundam as minorias.

Por isso, é necessário observar a escola como um ambiente natural em constante mudança e suscetível a todo tipo de transformação, como bem propôs Santos (1994)

Os sistemas lógicos evoluem e mudam, os sistemas de crenças religiosas são recriados paralelamente à evolução da materialidade e das relações humanas e é sob essas leis que a Natureza vai se transformando (SANTOS, 1994, p. 16).

Através dessa concepção, Santos (1994) nos ajuda a compreender que a escola, como um ambiente natural, é passível de transformação, mesmo que lenta, ela se dará por meio do conflito gerado nas leis e nas crenças que ainda incutem sobre as minorias antigas formas de poder e controle dos sujeitos – alunos e alunas. Se observarmos que a história do homem é sempre produzida sobre ele e seu entorno, como bem observou o Santos (1994), entenderemos que essa relação se produz sempre na tentativa de dominar os espaços por meio de instrumentos. Sendo assim, obrigar as minorias a se comportarem conforme as normas da maioria, nada mais é do que impor a elas uma vivência fraudulenta que serve, apenas para reafirmar o poder da classe dominante. A escola, nesse contexto, tem reproduzido essas formas de dominação, enquanto ambiente natural, já que seus instrumentos, sua estrutura física e seus pressupostos fundantes estão enraizados em tessituras hegemônicas.

O outro, o diferente das orientações da maioria, tem assumido papel de testemunha na construção da identidade coletiva, pois passam a ser observados como exemplos mal concebidos de uma (não) ética que delega a esses a

referência do errado, do maldito, do herege, ou seja, análogo àquele espaço normativamente preparado para receber os que se enquadram nas características da maioria: brancos, heterossexuais, homens, urbanos e fisicamente perfeitos. A minoria tem sido vista como depósito dos males e simboliza as falhas de um sistema que a exclui, marginalizando-a e reprimindo suas manifestações.

A escola não engajada à causa da diversidade, reproduz tempos e espaços hegemônicos, onde as causas mais relevantes são aquelas que afetam diretamente o interesse da maioria, abandonando o debate sobre as questões que envolvem as relações humanas, e supervalorizando temas comuns e gerais à maioria: o aquecimento global, as guerras no oriente médio, a inflação, a água são exemplos de temas que constantemente são debatidos na escola, num prospecto perigoso de anular os temas que se percebem como necessários para uma convivência solidária: o preconceito, os afetos, os direitos das minorias, a diversidade, a política, entre outros. Santos (1994) nos explica que

Esses tempos hegemônicos são, de um modo geral, o tempo das grandes organizações e o tempo do Estado. Em busca de harmonização, há um conflito permanente entre o tempo hegemônico das organizações e o tempo hegemônico dos Estados, e, em sua permanente dialética, há um conflito dos tempos dos atores hegemônicos e dos atores não hegemônicos ou hegemonzados (SANTOS, 1994, p. 46).

A partir dessa perspectiva, alunos e alunas são negligenciados de uma discussão sobre assuntos da esfera político-social em favorecimento de questões que atendem, ao mesmo tempo que calam, as necessidades do Estado e mantém o *status quo* e o poder da maioria. Nessa concepção, os assuntos que afetam as minorias continuam sendo a ser observados como invasores que deslocam a normalidade e chamam a atenção para algo que, segundo a maioria, é de menor importância, já os grupos que defendem sua cultura e buscam um espaço para demarcar suas produções culturais passam a assumir uma função muito mais de lugar do que de sujeitos. Esse lugar é *topos*² (DUCROT, 1995, p. 86) das narrativas de identidade de grupos que lutam contra a hegemonia e a política do desvalor. Nesse sentido, as mulheres, por exemplo, são caracterizadas para além de sua condição de gênero, mas como um lugar minoritário de um grupo em desnível de direitos e representações. Ainda em Santos (2014), encontramos

²Ducrot (1995) considera o *topos* como a crença partilhada sobre um conceito e as situações diferentes daquelas em que são utilizados, ou seja, a gradualidade das concepções que se têm acerca das minorias.

endosso teórico para afirmar que as noções de sujeito, tempo e espaço se fundem na análise teórica das relações humanas, pois

O tempo se dá pelos homens. O tempo concreto dos homens é a temporalização prática, o movimento do Mundo dentro de cada qual e, por isso, interpretação particular do Tempo por cada grupo, cada classe social, cada indivíduo (SANTOS, 1994, p. 83).

Partindo disso, é que podemos dizer que na escola encontramos um território politicamente possível de engajamento na promoção das vozes das minorias, principalmente em tempos de intolerância, a fim de que estes encontrem um contraponto em suas estratégias práticas, de forma que os sujeitos, presentes neste espaço se reconheçam e reconheçam o outro como importante na construção do mosaico social e, assim, se evidencie a democratização da escola como direito de todos.

Nessa perspectiva, Freire (1987) já nos provou que a escola necessita desenvolver a práxis revolucionária que só é possível de se concretizar opondo-se a práxis das elites dominadoras, em um cenário de luta, que se dará no plano da linguagem, do diálogo. Contudo, há de se pensar como a escola e, principalmente, o livro didático, que permeia grande parte das construções pragmáticas em sala de aula, tem retratado as minorias; quais textos e abordagens que são dados a elas e, ainda, se há espaço para a discussão sobre a diversidade em sala de aula, ou se as alusões têm enaltecido ou caricaturado as minorias e privilegiado a cultura hegemônica.

2.3 LIVRO DIDÁTICO: REPRESENTAÇÃO DAS MINORIAS PESQUISADAS

Entendendo a escola como espaço de luta e o livro didático como um instrumento possível para elevar a discussão sobre a diversidade, já que é sobre este material que muitos professores, professoras, alunos e alunas ancoram boa parte de suas práticas de ensino e aprendizagem durante o percurso educativo, é que nos deparamos com a real situação de que as coleções didáticas analisadas por essa pesquisa, pouco (ou nada) evidenciam a diversidade e, quando o fazem, tratam-

na de forma alegórica e desvinculada de proposições de debate, ou até mesmo com reforços de estereótipos. Percebemos que esses livros parecem tratar a minoria com “eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras de moda” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2016, p.120).

Pensar o livro didático como instrumento de perpetuação do poder hegemônico e de reforço das representações elitistas não parece ser novidade. Os volumes didáticos têm, já há muito tempo, sofrido inúmeras críticas e sido objeto de análises de especialistas que o vêem como representações de um modelo do Estado para a manutenção da máquina capitalista, tanto no sentido de produzir mão de obra, alienando e conduzindo os alunos e alunas a uma ideologia que os coloca em posição de inferioridade mediante às necessidades de produção de uma massa acrítica, quanto na perpetuação *status quo*, que produz sobre as páginas dos livros uma visão de mundo que serve a um projeto de alienação político, econômico e ideológico.

Contudo, não pretendemos demonizar ou apresentar uma síntese de análises já produzidas por especialistas como Lajolo (1966), Dalvi (2011), Chartier (1990) e Zilberman (1996), nossa pretensão é recorrer a esses autores e autoras, além das teorias balizadoras dessa pesquisa que inclui Moscovici (2011), Gramsci (1981) e Foucault (1987) e produzir uma análise **documental** sobre as duas coleções de Língua Portuguesa utilizadas nos últimos sete anos numa escola de Ensino Fundamental Final (6º ao 9º ano) no município de Itapemirim, no sul do Espírito Santo e pensar quais reflexões (caso haja) esses volumes propõem sobre as minorias sociais estudadas nessa pesquisa: homossexuais, negros e negras, mulheres e moradores e moradoras do campo.

Inicialmente, precisamos estar cientes de que o recorte adotado para a eleição dessas quatro minorias na pesquisa foi a observação, em campo, por meio de conversas com professores e professoras e com a diretora da escola pesquisada, sobre quais os grupos minoritários estavam mais evidentes na instituição. Assim, chegamos à conclusão de que as mulheres, os negros e negras, os homossexuais e os moradores e moradoras do campo são aqueles que

apresentam maior representatividade numérica no espaço da pesquisa, excluindo outros grupos não tão comuns, como os de pessoas com deficiência, idosos e índios. Ainda é válido ressaltar que o conceito adotado nesta pesquisa para denominar minorias é aquele produzido por Moscovici (2011), que as considera como grupos em desnível social e econômico de poder e em desprivilegio mediante às regras hegemônicas das classes dominantes; ou seja, em nada tem a ver com quantidade numérica de pessoas.

Algumas considerações são essenciais para que possamos apresentar a análise desses livros didáticos nesta pesquisa. Primeiramente é a abordagem que Lajolo (1966) atribui ao livro didático, ao afirmar que este não é como um manual, que induz seu leitor a executar uma ação que estará pronta, ao passo que o sujeito aprende com o objeto lido e abstrai a informação útil; mas sim que o livro didático produz um envolvimento afetivo e uma experiência estética (LAJOLO, 1966, p. 4) com o objeto lido. Isso se deve ao fato de que o texto desperta no leitor e na leitora a interpretação que não se horizontaliza em emissor – receptor, ela está intimamente ligada com o trabalho de coautoria dos sentidos que os enunciados produzirão, ou seja, o aluno e a aluna que leem poemas, cartas, imagens e símbolos despertam e são despertados por uma visão de mundo ainda em produção, como bem nos lembra Chartier (1990), ao dizer que

[...] Todo o trabalho que se propõe identificar o modo como as configurações inscritas nos textos, que dão lugar a séries, construíram representações aceitas ou impostas do mundo social, não pode deixar de subscrever o projecto e colocar a questão, essencial, das modalidades da sua recepção (CHARTIER, 1990, p. 24)

Valendo-se, pois, dessa consideração é que destacamos a importância do livro didático na formação de leitores e principalmente na construção de sujeitos engajados socialmente, uma vez que esses livros abandonam ou abordam de forma superficial ou caricaturada as minorias sociais e suas expressões culturais, o aluno e a aluna não se permitiram contato com a alteridade e não experienciam, através dos textos lidos e das atividades propostas, como exercícios, uma reflexão de se colocar no lugar do outro e vê-lo como um sujeito tão importante quanto ele (a) na prática social. Nesse sentido, acreditamos que

Um livro didático não pode construir seus significados a partir de valores indesejáveis. Não pode, por exemplo, endossar discriminação contra certos grupos sociais, nem propor a lei do mais forte como estratégia

para solucionar diferenças. Em hipótese alguma um livro didático pode endossar, nem mesmo de maneira indireta, comportamentos inspirados em tais valores ou aplaudir atitudes que os reforcem ou incentivem, porque tais comportamentos e valores não fazem (e nem devem fazer) parte do alicerce ético da sociedade brasileira (LAJOLO, 1966, p. 6 - 7).

Ou seja, é preciso repensar que tipo de sujeito os livros didáticos estão formando e qual mundo está sendo apresentado aos alunos e alunas que, por mais de nove anos, frequentam o ensino fundamental e apoiam suas práticas escolares neste instrumento educacional, já que ele é um “objeto cultural que encerra e materializa a prática de sujeito” (DALVI, 2011, p. 58). Precisamos lembrar também que o livro didático é um objeto criado para atender uma vontade do Estado, e temos observado que esse projeto, como fora apresentado até agora nesta pesquisa, é aquele que visa perpetuar o poder hegemônico das classes dominantes. Santos (1994, p. 20) muito bem nos lembra que “os objetos que nos servem são, cada vez mais, objetos técnicos, criados para atender a finalidades específicas”, e essas finalidades atendem as necessidades da maioria, excluindo as minorias de uma possibilidade de debate, como bem se observa nos livros didáticos analisados.

O autor ainda nos lembra que as ideias que são, por muito tempo, produzidas sobre o mesmo espaço cristalizam-se como verdade, ou seja, quanto mais o livro didático reforma conceitos hegemônicos, mais excludente o pensamento formado a partir dele será. Nessa perspectiva, o livro didático passa a ser um instrumento de dominação ideológica, pois produz “um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá a sociedade” (MOCHOCOVITCH, 1988, p. 13).

Logo, chegamos à conclusão de que o livro didático, que tem servido como máquina de manutenção do poder do Estado em repressão à diversidade, necessita de uma produção de sentidos mais plurais, apresentando o caleidoscópio das relações humanas de forma a propor que os alunos e alunas reflitam sobre elas, necessitando ainda que as minorias sejam evidenciadas para que os alunos e alunas se fortaleçam em princípios solidários, reconhecendo o outro como sujeito que enriquece sua prática social e que não anula ou oferece risco à convivência humana.

Precisamos destacar que a distribuição dessas coleções é feita pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, uma entidade governamental mantida

pelo Ministério da Educação, que oferece aos alunos e alunas da rede pública coleções didática para uso permanente nas escolas. Os livros são repostos a cada três anos, momento em que há uma nova escolha, da qual participam professores e professoras das escolas públicas, e na qual têm a possibilidade de optar por três coleções, escaladas em primeira, segunda e terceira opções, para que o PNLD envie os livros à escola. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático ainda orienta que essa escolha seja feita a partir de um manual disponibilizado para os professores e professoras, contudo, geralmente ele é ignorado. Ressaltamos que essa escolha pode ser feita por escola, sem que haja necessidade de unificação do mesmo livro para todo o município, porém no município onde fica a escola pesquisada há uma rotina de escolherem o mesmo livro didático. Isso pode ocasionar prejuízos significativos no que tange a representatividade das minorias nos livros didáticos, já que, ao uniformizar a escolha, não se atem à especificidade dos alunos, alunas e do contexto em que a escola se insere.

Assim, apresentaremos as análises documentais produzidas sobre duas coleções de livros didáticos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental utilizados na escola pesquisada, como fora mencionado anteriormente, sendo o primeiro “Português – Linguagens”, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2017) ; e o segundo “Para viver juntos”, de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares (2012). Dividimos as análises de acordo com as minorias sociais discutidas nesta pesquisa à luz das proposições teóricas dos autores apresentados no início deste capítulo.

2.3.1 A mitificação da mulher

As duas coleções analisadas apresentam aos alunos e alunas uma visão da mulher ainda idealizada por padrões masculinos, românticos e, até mesmo, machistas. Embora se perceba nos textos uma tentativa de apresentar a mulher como independente e ocupando diferentes espaços na sociedade, os livros não possibilitam a problematização desta ideia em suas atividades, ficando a cargo do professor ou da professora realizar esse intendo, caso tenha interesse. Parece

haver uma tentativa de representatividade por meio de imagens, mas que se encerra no plano visual, como se observa a seguir

Figura 1



GRETA, Marchetti; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirela L.. **Para viver juntos: Português 8º ano. 3. ed.** São Paulo: SM, 2015, 21, p. 120-121

Essa imagem que inaugura o capítulo 4 do livro do 8º ano, da coleção *Para Viver Juntos*, apresenta mulheres em uma manifestação na praça Roosevelt, em São Paulo. Ao lado da imagem, o autor sugere perguntas sobre as pessoas, a fotografia, a percepção de quem a tirou, entre outras que pouco, ou nada, possibilitam um debate sobre o movimento feminista. Questões como porque são todas mulheres, o que elas reivindicam já que estão com um salto na mão e outro no pé, porque o nome do movimento é Entre Saltos, qual a atual situação da mulher no Brasil que poderia levar a este acontecimento; todas essas questões são negligenciadas em prol da manutenção da ordem e substituídas por perguntas que visam apresentar para os alunos e alunas apenas as características do gênero notícia. Nesse sentido, e em outros observados nos livros analisados, as figuras, fotografias e imagens são meramente ilustrativas,

tanto que, nesse capítulo o tema “mulheres” é abandonado nas páginas seguintes, que passam a discutir o texto *Animais órfãos adotam brinquedos para simular aconchego de mãe*, de Priscila Serdeira, assunto que ocupará as próximas nove páginas do capítulo.

Ainda neste mesmo livro, a mulher é observada de um ponto de vista machista. Em uma tirinha, quando a personagem Susie sugere brincar de casinha, sendo que ela será a executiva poderosa e o menino será o marido desempregado que cuidará da casa, Susie é analisada como causadora da revolta do menino, sendo vista como chata e desinteressante.

Figura 2



GRETA, Marchetti; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirela L.. **Para viver juntos:** Português 8º ano. 3. ed. São Paulo: SM, 2015, 21, p. 136

Assim, Susie é observada não só pelos personagens da tirinha como também pelos autores como uma criança rude, como se verifica na atividade que segue a tirinha, mostrando para os alunos e alunas que leem o texto que a mulher precisa atender aos padrões machistas que as induz a acreditar que as atividades domésticas são obrigações das mulheres.

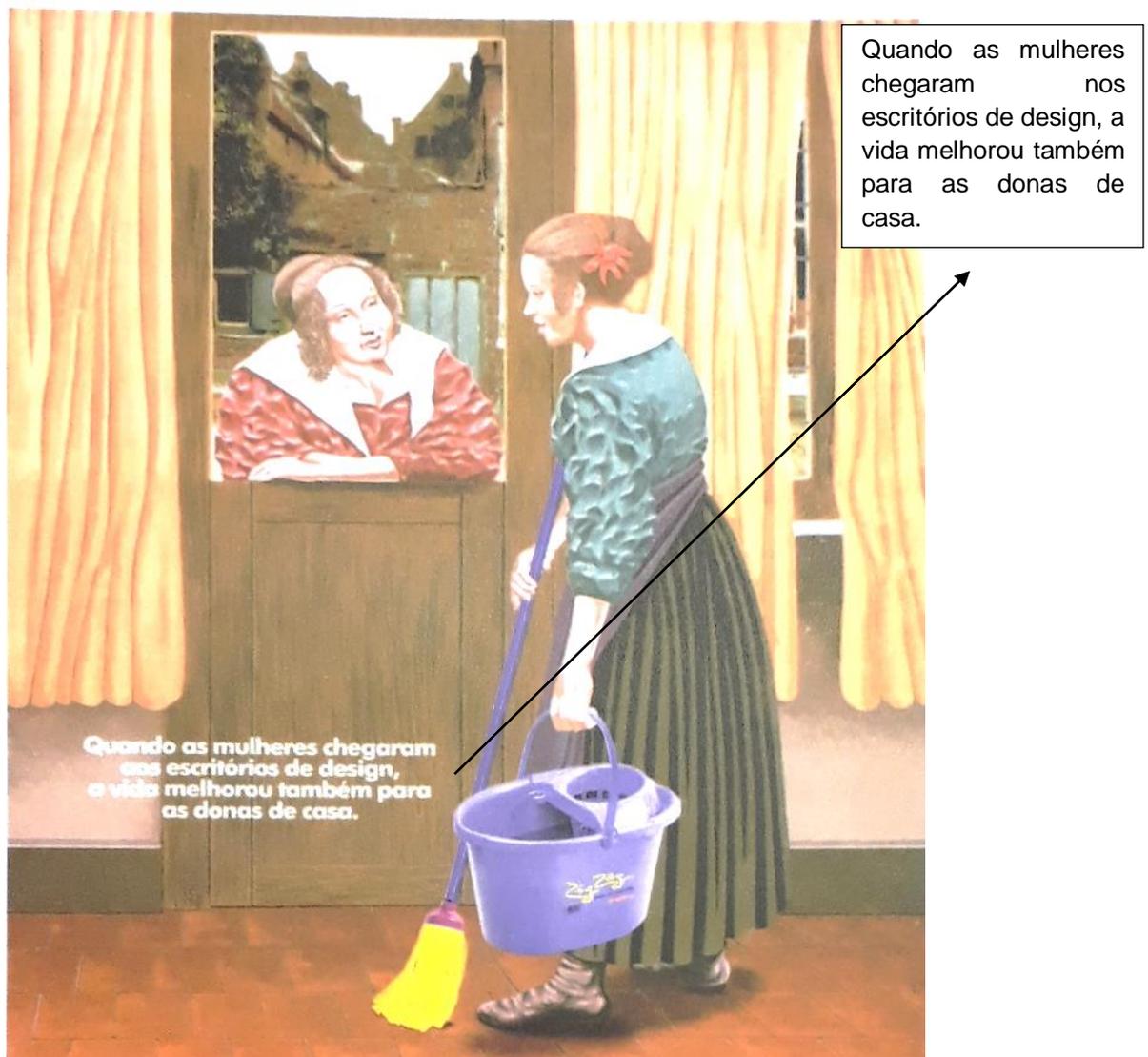
Essa mesma abordagem se alarga em diferentes momentos nos livros didáticos analisados, assim apresentaremos alguns deles que incute sobre a mulher a ideia romântica, servil e heteronormatizada.

Figura 3



CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015, p. 65

Figura 4



CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015, p. 85

Figura 5



Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa.
GRETA, Marchetti; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirela L. **Para viver juntos: Português 6º ano. 3.** ed. São Paulo: SM, 2015, p. 168

Figura 6

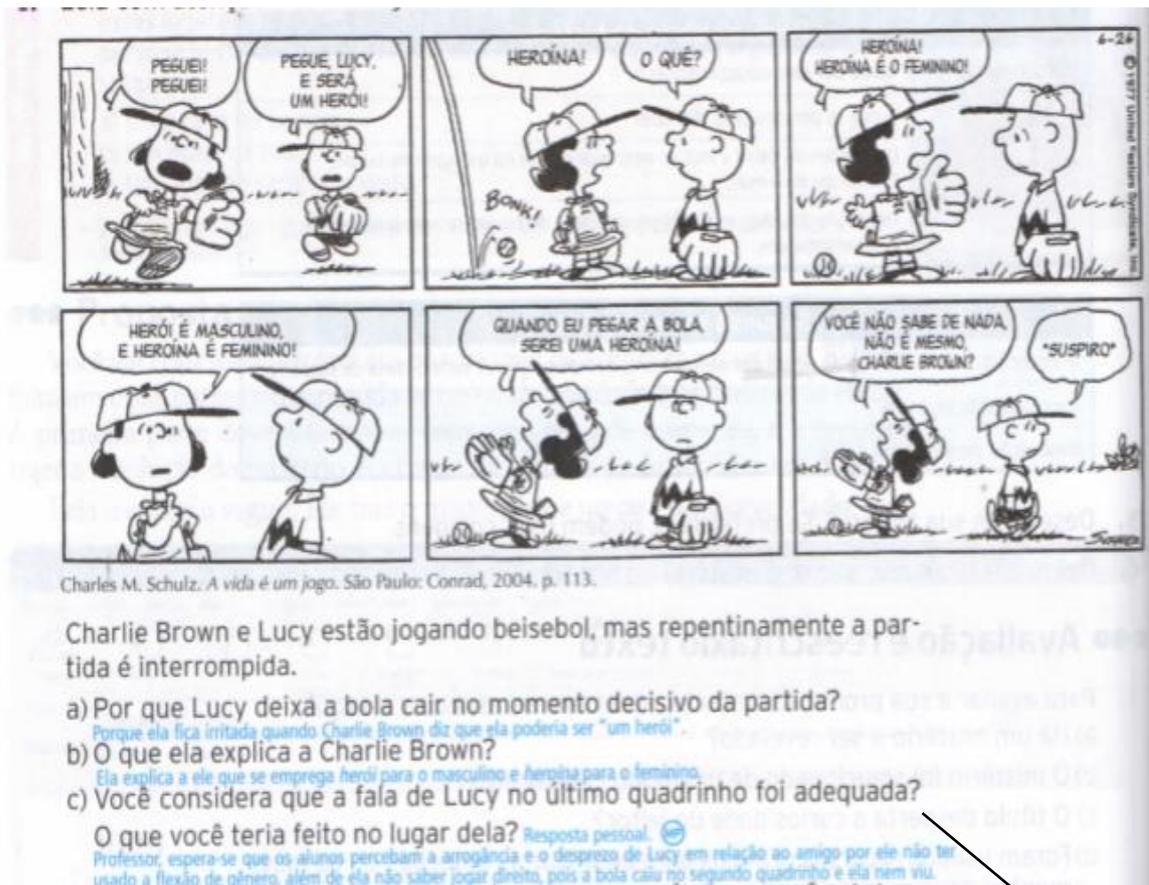


CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015, p. 165

Parece, pois, haver um projeto de que busca apresentar para os alunos e alunas os papéis que as mulheres devem desempenhar na sociedade (controlada, romântica, submissa e dona de casa), mantendo o controle sobre elas e fixando-as em funções preestabelecidas e construídas na hegemonia machista dominante.

As coleções analisadas ainda invisibilizam a mulher como figura heroica. No capítulo que trata da história em quadrinhos, apresentam-se como possibilidades de ser herói apenas homens brancos (Super-homem, Calvin, Batman, Tintim, entre outros). Ou seja, as histórias que os alunos e alunas leem retratam uma visão idealizada de que o homem possui a função de cuidar e proteger a mulher, inserindo a figura feminina em um cenário machista e de desvalor. Como mais uma vez notamos no texto a seguir

Figura 7



c) Você considera que a fala de Lucy no último quadrinho foi adequada? O que você teria feito no lugar dela?
 Professor, espera-se que os alunos percebam a arrogância e o desprezo de Lucy em relação ao amigo ...

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 8º ano: língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015, p. 165

Nesse texto, extraído do livro do 8º ano, da coleção *Português: Linguagens*, o autor trata a mulher de forma machista ao sugerir como resposta da alternativa c) que o professor conduza os alunos e alunas a perceberem que Lucy foi arrogante, quando na verdade ela reivindicou ser tratada por meio da flexão correta de seu gênero: heroína. Ou seja, além de ser tratada como chata (suspiro do menino no último balão), isso se insere como sinônimo de ser feminista, produzindo o sentido de que a forma mais correta para que a menina agisse era tendo seguido o comando do menino e ignorasse o fato de ele tê-la tratada no masculino.

Outra percepção que temos acerca da representatividade feminina no livro didático é a quantidade de autores masculinos em relação às autoras.

Recortamos apenas o capítulo 7 do livro do 6º ano, da coleção *Para Viver Juntos*, já que ele se propõe a apresentar biografias e autobiografias de personalidades e, logo, chegamos à conclusão de que, dos autores apresentados (Noel Rosa, Carlos Chagas, Vinicius de Moraes, Luis Fernando Veríssimo, Rubem Alves, Jose Sacco, Frei Bretto, Ana Maria Machado, entre outros) existia apenas uma mulher. Isso contribui para a ratificação de uma sociedade formação na malha falocêntrica, pois não apresentam mulheres como sujeitos produtores de teoria, literatura, arte, anulando sua participação na sociedade, já que os alunos e alunas que acessam esses livros produzirão essa percepção.

No texto a seguir a situação se agrava, pois, o machismo é visto como piada, ou como o próprio autor considerou na questão 1, “uma história divertida”.

Figura 8

EXERCÍCIOS

Leia o anúncio ao lado e responda às questões 1 e 2.

1. O anúncio promove uma revista feminina e, como meio de persuasão, narra uma história divertida.
 - a) Qual é a frase que conclui o texto verbal?
Nada como uma mulher para movimentar a economia.
 - b) Geralmente, que visão a respeito da relação entre as mulheres e o consumo circula na sociedade?
A visão de que as mulheres adoram comprar.
 - c) A conclusão da história confirma ou nega essa visão?
Confirma.
 - d) Qual é o público-alvo do anúncio? Você acha que esse público gostou do anúncio? Por quê?
O público-alvo é o feminino. Sobre o público ter ou não gostado do anúncio, sugerimos abrir a discussão com a classe e ouvir os argumentos das meninas e dos meninos.
2. Observe o enunciado principal do anúncio. Nele, há cinco períodos.
 - a) Quais deles são períodos simples?
Os 1º, 2º, 3º e 4º: "Mulher compra batom de 2 reais" e "Homem acalma esposa com um vestido novinho de 120 reais".
 - b) Quais são os períodos compostos por coordenação?
Os 2º e 3º: "Esbarra no colega de escritório e mancha a camisa dele de 50 reais" e "Esposa do colega vê a mancha e quebra pratos de 70 reais".
 - c) Como se classificam as orações coordenadas desses períodos?
Em ambos os períodos há oração coordenada assindética, seguida de uma oração coordenada sindética aditiva.



Fotos: PMA/Photo Zambini/Alamy

Mulher compra batom de 2 reais.
 Esbarra no colega de escritório e mancha a camisa dele de 50 reais.
 Esposa do colega vê a mancha e quebra pratos de 70reais.
 Homem acalma esposa com vestido novinho de 120 reais.
 Nada como uma mulher para movimentar a economia.

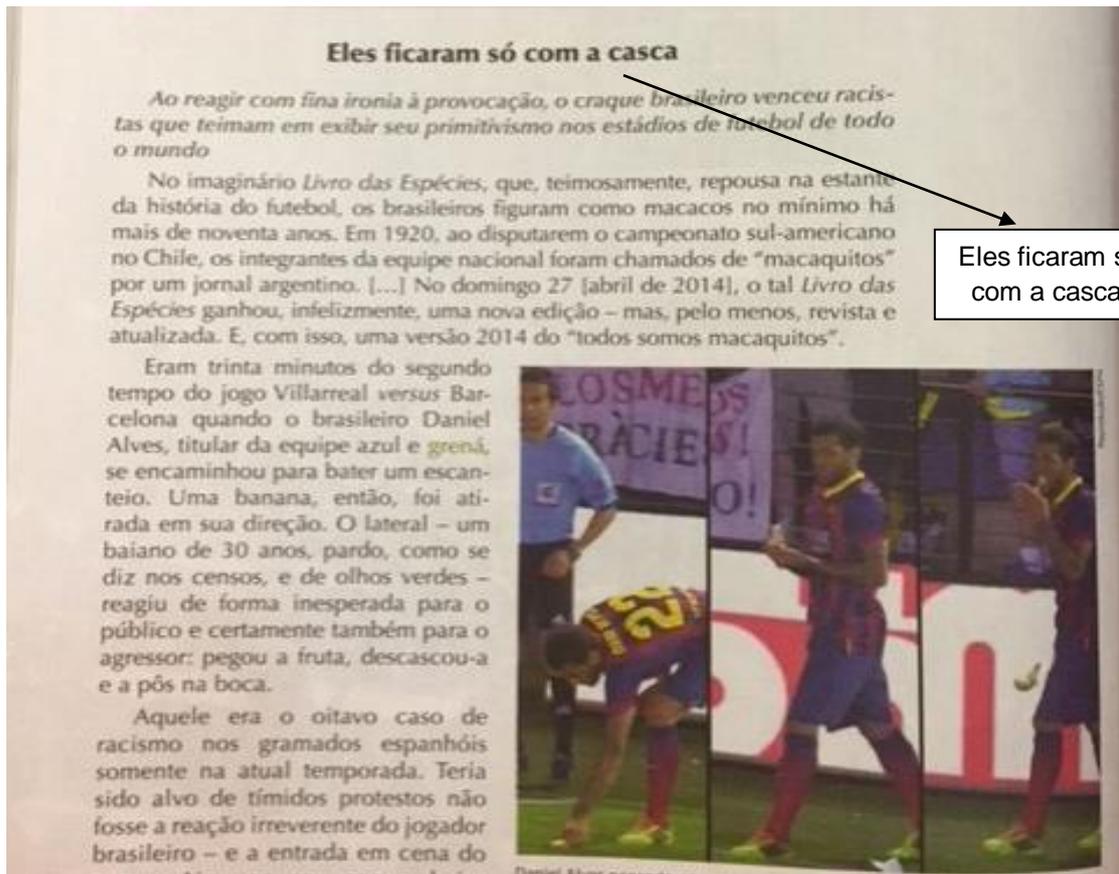
Além do aparente problema que está posto em reforçar estereótipos machistas, percebemos que os textos apresentados até aqui não propõem debate sobre essas questões, há uma supervalorização dos conceitos gramaticais e do ensino das características dos gêneros textuais que anulam qualquer possibilidade de discussão sobre a problemática dos textos. O livro didático parece corresponder a um projeto de silenciamento das mulheres e anulação das suas formas de expressão e participação ativa na sociedade.

Contudo, salientamos que o problema está para além da seleção do texto, já que muitos deles são excelentes ferramentas para discussão, como se observa em *Medo e preconceito*, de Lya Luft; *Na barreira*, de Tory Oliveira; a tela *Cena de Família*, de Adolfo Augusto Pinto; todos da coleção *Para Viver Juntos – 7º ano*; ou *A mulher e a água*, de Ricardo Braga, da coleção *Português: Linguagens - 9º ano*, entre outros; a questão do descaso à mulher como sujeito de direitos fica mais evidente quando as atividades propostas não fomentam a discussão sobre a condição da mulher na sociedade, sua força e resistência, suas manifestações na contramão da idealização romântica, do machismo, e quando elas não ocupam as páginas tal como os homens, seja como tema, ou como autoras.

2.3.2 Negros e a Negras: mazelas e preconceitos

No que diz respeito às minorias de negros e negras nos livros didáticos analisados, parece comum uma vontade de apresentar e retratar essa minoria por meio de suas lutas e preconceito sofrido, porém ainda se percebe que esse retrato é feito apenas nessa perspectiva que observa as diferenças étnico-raciais por um viés de exclusão, invisibilizando outras representatividades da população negra, como sua cultura, os espaços que ocupam (ou deveriam ocupar) na sociedade, ou seja, possibilidades de atuar socialmente em todas as esferas políticas e sociais, como se observa no texto a seguir

Figura 9



GRETA, Marchetti; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirela L. **Para viver juntos**: Português 8º ano. 3. ed. São Paulo: SM, 2015, 21, p. 240

Na imagem anterior, vemos que o livro didático propõe o debate sobre o preconceito sofrido por jogadores de futebol negros. Embora importante e representado no texto, o próprio livro se abstém da possibilidade de contribuir no combate ao preconceito quando retratada em suas páginas, quase que totalmente, a família branca, enfoca a escravidão como se o negro e a negra não existisse antes desse momento e ao apresentar heróis como personagens sempre brancos, entre outras situações que reforçam a ideia de que os negros e negras não podem ocupar espaços de prestígio destinados à maioria branca.

No capítulo 3, da coleção *Português: Linguagens*, do 9º ano, de uma das o título é “Ser Jovem”. Nele, os alunos e alunas são convidados a refletir sobre seus gostos, desejos, características, comportamentos e desafios para o futuro. Contudo, a página que busca apresentar a juventude traz a seguinte imagem

Figura 10



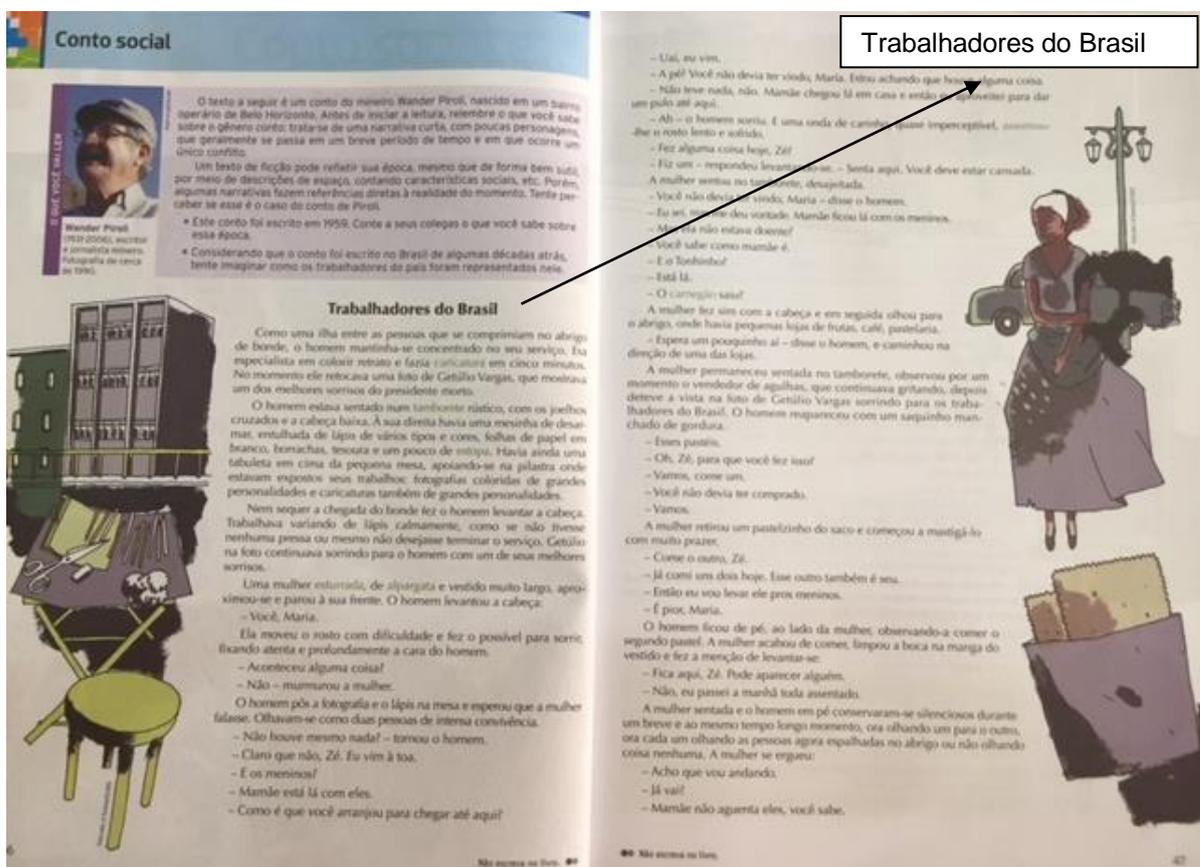
CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015, p. 128-129

Assim, observamos que o livro se dedica em apresentar para os alunos e alunas uma sociedade branca, seja por meio das pessoas presentes nas figuras, seja nos autores que predominantemente são brancos, nas relações de afeto, até mesmo nas dicas de livros e filmes que retratam uma sociedade embranquecida. É notório que as coleções de livros didáticos analisadas parecem cumprir uma exigência de apresentar à sociedade uma visão antirracista, quando traz textos que discutem o assunto (preconceito e escravidão), porém os próprios volumes didáticos perpetuam o preconceito quando não apresentam uma vivência coletiva e solidária com as diferentes etnias.

Não há problema em apresentar o cenário de exclusão, massacre e preconceito que a população negra, no Brasil, viveu e vivencia diariamente, e muitos textos cumprem essa função nos livros analisados, embora haja pouca proposição de debate, como se observa nas atividades propostas com o texto *Brasil: um país de preconceito?*, de Rodrigo Mattos, da coleção *Português: Linguagens - 9º ano*, porém não se observa no livro didático uma tentativa de superação desta

condição, já que as discussões se encerram neste plano, pois os negros e negras raramente são retratados nas páginas dos livros em situações que não sejam de mazelas ou alvo de preconceito. Alunos e alunas negros e negras precisam perceber que eles podem e devem ocupar diferentes espaços na sociedade, mantendo suas identidades enquanto minoria, e, para isso, é necessário não só discutir os problemas, mas apresentar a estes estudantes que há possibilidade de superar essa condição de dominado pelas amarradas embranquecidas da sociedade, e o livro didático como instrumento pedagógico apresentar a esses alunos e alunas autores negros, famílias negras em diferentes situações, valorizar a cultura de suas origens étnico-raciais, entre outras formas de resistir aos padrões hegemônicos que observa o movimento negro como uma ação a ser contida e controlada, nem que seja pelas próprias características que os constituiu. O espaço ocupado pelos negros e negras no livro didático é, ainda, aquele que os condiciona à marginalização e à produção de mão de obra barata, como se observa a seguir

Figura 11



GRETA, Marchetti; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirela L.. **Para viver juntos: Português 9º ano. 3. ed.** São Paulo: SM, 2015, 21, p. 46-47.

Em um dos livros analisados, no capítulo 2, que apresenta o conto popular como gênero textual a ser estudado, os autores não propõem uma discussão sobre a importância da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional e do folclore. Os dois contos apresentados para a realização de atividades são *O sapateiro e dos duendes*, dos Irmãos Grimm e *Os dois papudos*, de Ruth Guimaraes, ambos apresentam os duendes como personagens principais do conto popular.

Essa situação se problematiza quando analisamos o mesmo livro e chegamos à conclusão de que dos dezesseis autores e autoras bibliografados nenhum deles é negro ou negra, mesmo no capítulo que se propõe a tratar de diferenças étnico-raciais, religiosa e de gênero. Logo, chegamos à conclusão de que retratar o preconceito não é suficiente para combatê-lo, é preciso que haja representatividade negra no livro didático, tanto nas propostas de discussões quanto na autoria dos textos.

2.3.3 Moradores e moradoras do campo: os roceiros

Na pesquisa documental que utilizou os livros didáticos como fonte percebemos que o campo é pouco retratado, mas principalmente notamos que, nas poucas vezes em que se evidencia a Zona Rural, seus moradores e moradoras e as suas atividades de trabalho são tratados com um conceito pré-formado de que o campo é o espaço do matuto, do lugar da piada, da anedota e da fala desprivilegiada.

O campo é sempre mencionado, em ambas as coleções analisadas, quando se destacam as variações linguísticas, em que fica reservada ao morador e a moradora do campo o (a) personagem estigmatizado pela “fala errada”. Nesse momento, a linguagem oral e a verbal são discutidas e o morador e a moradora do campo entram em cena para representar a fala do roceiro que, quase sempre, está afastada da norma padrão e acaba se tornando objeto de piada. Como se observa no texto a seguir

Figura 12



GRETA, Marchetti; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirela L.. **Para viver juntos**: Português 8º ano. 3. ed. São Paulo: SM, 2015, 21, p. 40.

Ainda sobre a fala desprivilegiada atribuída ao morador e à moradora do campo, encontramos no texto a seguir, extraído do livro didático, a tentativa de reprodução da fala de um homem nordestino que nasceu no campo (meu naturá) e que sofreu com a seca.

Figura 13

1. Leia o trecho da letra da música "Vaca Estrela e Boi Fubá".

Eu sou filho do Nordeste, não nego meu naturá
 Mas uma seca medonha me tangeu de lá pra cá
 Lá eu tinha o meu gadinho, num é bom nem imaginar,
 Minha Vaca Estrela e o meu belo Boi Fubá
 Quando era de tardezinha eu começava a aboiar
 Aquela seca medonha fez tudo se atrapalhar,
 Não nasceu capim no campo para o gado sustentar
 O sertão esturricou, fez os açude secar
 Morreu minha Vaca Estrela, já acabou meu Boi Fubá
 Perdi tudo quanto tinha, nunca mais pude aboiar

Patativa do Assaré. Vaca Estrela e Boi Fubá. Em: *A Terra é naturá*. Epic/CBS, 1980.



le. O sertão Professor, com os al lírico, que no poem Este term tulo 6, qu

GRETA, Marchetti; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirela L. **Para viver juntos**: Português 9º ano. 3. ed. São Paulo: SM, 2015, 21, p. 6

O texto produz o sentido de que o morador e a moradora do campo utilizam essa fala para se comunicar. É evidente que muitos podem utilizar essa variedade da língua e isso não deve agregar preconceito, o risco reside em considerar que todos e todas os (as) falantes que moram na zona rural utilizam essa variedade, pois isso provoca um estranhamento em muitos alunos e alunas que moram no campo, mas que não são falantes de tal variedade. O que se torna mais agravante é considerar essa fala como motivo de humor, pois, assim sendo, os alunos e alunas que utilizam essa variedade, ou mesmo aqueles que não a

utilizam, mas moram no campo, passam a ser alvo de piadas e preconceitos na escola. Não se percebeu nas leituras dos livros didáticos os moradores e moradoras do campo realizando atividades que não fossem aquelas construídas socialmente que os veem como sujeitos marginalizados, ignorantes, sem vaidades e que não realizam outra função que não seja o trato com a terra. Suas roupas, seu comportamento, parece sempre estar condicionado a uma perspectiva primitiva, simplória e de desleixo. Alarga-se ainda o preconceito a esses sujeitos quando estes são analisados como malandros, espertos e suficientemente capazes de enganar os outros para obter vantagem, mesmo que esta seja o fato de manter-se desocupado, como se vê a seguir.

Figura 14



GRETA, Marchetti; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirela L. **Para viver juntos: Português 6º ano. 3.** ed. São Paulo: SM, 2015, p. 21

Essa história em quadrinhos, e tantas outras percebidas no livro didático, sinaliza o que há muito tempo a maioria vem formando sobre o morador do campo, principalmente o nordestino: que ele é preguiçoso. Essa visão preconceituosa e ridicularizada do morador e da moradora do campo ratificada pelos livros didáticos analisados prejudica a construção de um pensamento solidário sobre o outro e contribui para que a minoria sempre se perceba presa nas amarras ideológicas que a maioria dominante lhes impôs, que vê o campo como o lugar do retrocesso ou espaço de descanso, enquanto na zona urbana as pessoas trabalham e têm vida ativa.

2.3.4 Livro didático: um armário fechado

No que diz respeito a homossexualidade retratada nos livros didáticos analisados, pode-se perceber que esse assunto ainda é tabu e objeto de muito medo e preconceito. Percebe-se que os livros ainda reproduzem uma visão heteronormativa das relações humanas, excluindo qualquer possibilidade de expressão das manifestações afetivas que se dão no contrassenso da relação ente homem e mulher. Em capítulos dos livros didáticos que se propõem à discussão sobre nossas identidades (*Descobrimo quem sou eu; Verde, adoro ver-te, O igual que é diferente*) a homossexualidade não é lembrada como integrante das relações afetivas humanas. Os personagens dos textos em sua totalidade são heterossexuais, anulando e excluindo qualquer possibilidade de expressão e criação de identidade para além dessa relação, ou seja, alunos e alunas que utilizam os livros didáticos por nove anos durante quatro horas diárias são formados por um instrumento que não considera, sequer menciona, a homossexualidade, ou seja, esses sujeitos são formados a crer e perceber que não há espaço para o amor, o trabalho, a família, o desejo e as manifestações homossexuais.

No capítulo 2, de uma da coleção *Português: Linguagens – 9º ano*, cujo título é *Amor não tem idade* narram-se relações afetivas entre diferentes faixas etárias da vida, mas em nenhum momento é mencionado que o amor também não tem

gênero. As figuras e as proposições de discussão margeiam a relação heteronormativa.

Figura 15

CAPÍTULO **Amar não tem idade**

2

O que faz duas pessoas se aproximarem? O que uma pessoa busca na outra? Qual é a diferença entre amizade e amor? Há uma idade certa para começar a amar? Há um tempo para o amor terminar? O amor pode durar para sempre?

RECURSO DIGITAL

Observe com atenção as três imagens que seguem. *Problema: Sugestão de atividade para o estudante analisar.*



CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015, p. 90

Figura 16



CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015, p. 91

Já no capítulo cujo título é *O diferente que é igual*, no mesmo livro, o autor anuncia que irá propor uma discussão sobre preconceito em diferentes tipos de ocorrência, incluindo as questões de gênero, porém se exime e apresenta uma proposta de debate sobre tolerância étnica. O que se percebe é que a coleção *Português Linguagens* abandona qualquer tipo de problematização sobre as relações homoafetivas, ou mesmo apresenta homossexuais em seus textos, ignorando a capacidade dos alunos e alunas em compreenderem, se perceberem e entenderem o outro em suas formas de atuação afetiva; predominantemente, as relações são heteronormativas, em sua maioria branca, atendendo aos padrões de controle e manutenção do poder da maioria heterossexual.

Já na coleção *Para Viver Juntos* os autores demonstram um certo interesse em buscar retratar a homossexualidade, pelo menos nas páginas finais do livro do 9º ano que, embora tardia, ainda emerge como uma ilha diante de tantas outras formas de silenciamento das vozes homossexuais no livro didático. O livro apresenta no capítulo 7, a imagem de Andy Warhol fazendo menção a autores que serão biografados, contudo não se menciona a homossexualidade do autor. O livro ainda traz a resenha crítica do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, que narra o relacionamento homoafetivo de dois adolescentes, um deles deficiente visual. O texto ocupa duas páginas do livro, acompanhado de mais duas páginas de atividades. Apesar dessa representatividade já figurar uma grande iniciativa dos autores, há de se considerar que o texto, por se tratar de uma resenha crítica, não aborda a homossexualidade de um ponto de vista de positivo.

Figura 17

Resenha crítica



O QUE VOCÊ VALER

Cartaz do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014 (Brasil). Direção de Daniel Ribeiro.

***Nota Admonema

Na primeira parte deste capítulo, você leu e analisou a resenha crítica de um livro de contos. Agora é a vez de entrar em contato com a resenha crítica de um filme.

Livros e filmes – assim como espetáculos de dança e música, peças de teatro, CDs, exposições, etc. – são considerados objetos de consumo cultural, ou seja, ainda que representem cultura, seu destino é serem comprados, lidos, vistos, etc. por determinado público. É preciso, então, que o público disponha de informações suficientes para decidir se deseja consumi-los. Ler resenhas críticas é uma forma de obter essas informações e, ainda, de conhecer a opinião de um especialista – o crítico.

- Em geral, o que desperta em você o desejo de assistir a um filme no cinema ou na TV?

Romance de formação

Em *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*, o diretor e roteirista Daniel Ribeiro desenvolve uma ideia interessante, aplicando a uma história universal (a descoberta do primeiro amor) características particulares: a homossexualidade e a deficiência física. Este já era o caso do curta-metragem *Eu Não Quero Voltar Sozinho*, também de Ribeiro, no qual os mesmos personagens enfrentavam o medo do primeiro beijo. No longa, o debate se amplia para o amor em geral e para as perspectivas de independência do adolescente em crise.

Ironicamente, o duplo *tabu* do protagonista (gay e cego) funciona como astuciosa ferramenta narrativa: Leonardo (Ghilherme Lobo) não é visto como *arquétipo* social, como “o garoto cego” ou “o garoto gay”. Ele não é um símbolo único de uma dessas duas comunidades. As dificuldades enfrentadas por Leo são usadas como metáforas para os conflitos de qualquer jovem, que também pode se sentir diferente por ser ruivo, obeso, órfão, disléxico ou simplesmente tímido, ruim em esportes etc. Este é um dos grandes méritos do filme: tratar as particularidades do protagonista como trataria as especificidades físicas e de temperamento de qualquer adolescente.

Sem pretensões militantes (com exceção da cena final), o roteiro evita instrumentalizar as particularidades de Leonardo. Quando vemos o dia a dia do personagem, ele já está devidamente inserido na sociedade, estudando em uma escola para adolescentes sem deficiência, indo e voltando para casa com a amiga Giovana (Tess Amorim). Não existe o baque da chegada do garoto cego à escola, nem a descoberta do próprio Leonardo de seu desejo por homens. O roteiro de Ribeiro ultrapassa os típicos relatos cinematográficos de autodescoberta para saltar ao próximo passo: a autoafirmação.

Hoje Eu Quero Voltar Sozinho trabalha os conflitos da trama de maneira leve, tema. Os momentos pontuais de *bullying* praticados por um grupo de colegas não deixam grandes marcas em Leonardo; as brigas com os pais se dissipam em minutos; as disputas com Giovana apresentam uma evidente perspectiva de reconciliação. O universo não é hostil às minorias, pelo contrário;

Inicialmente o autor da resenha, Bruno Carmelo, atribui a qualidade do filme ao fato dele não possuir “pretensões militantes” e trata a homossexualidade como uma “perspectiva de um adolescente em crise”, ou seja, o elogio que o autor tece sobre o filme se insere na atmosfera que trata as relações homossexuais como positivas, desde que estas se deem nos padrões heteronormativos, que não agridem a maioria, tais como evitar beijos e carícias em público, ou cenas de sexo. Logo, o autor afirma que “a delicadeza das cenas e a invisibilidade dos afetos” atribui qualidade ao filme, já que não ofende a sociedade heteronormativa. Essa crítica acaba por dificultar o diálogo com alunos e alunas na busca para que eles e elas percebam e reconheçam a homossexualidade como uma característica humana e que, portanto, não precisa ser controlada, mas sim respeitada, fazendo com que muitos meninos e meninas inibam ou tenham preconceito quanto às manifestações de afeto de homossexuais, já que o texto atribui qualidade ao filme devido ao controle do comportamento homoafetivo e da repressão de sua sexualidade.

Num segundo momento, os autores do livro propõem atividades com esse texto que fogem à temática da diversidade em prol de uma análise que considera a qualidade do filme devido ao fato de negar os afetos entre os personagens homossexuais em favorecimento de um retrato intimista e universal, ou seja, a anulação da sexualidade. Nenhuma pergunta das atividades propõe um debate sobre o relacionamento dos personagens, ou que associe o filme com o cotidiano escolar, adotando uma perspectiva plástica, sem interação com o mundo, dando enfoque às características do gênero textual e a questões estruturantes da língua. Nas próximas páginas, em que se propõe uma produção de texto, os autores abandonam o tema e sugerem uma escrita sobre resenhas de livros e CDs. Por fim, percebemos que a homossexualidade está longe de ser apresentada aos alunos e alunas com uma proposição de debate sem preconceitos ou presa à amarras ideológicas hegemônicas que insistem em atribuir valor negativo às relações homoafetivas, tratando-as como perigosas, obscenas e frutos de pecado.

Ao lançar um olhar sobre os livros didáticos analisados podemos perceber que algumas conquistas têm sido alcançadas por determinadas minorias, como é o caso das mulheres e dos negros e negras, mas que ainda estes dois grupos

sofrem com a generalização de suas representações e com a visão estigmatizada pela sociedade, que lhes atribuem papéis específicos. Outras minorias, como moradores e moradoras do campo e homossexuais ainda são invisibilizados e tendem a sofrer maior repressão. No caso da homossexualidade, Moscovici (2011) nos lembra que

Ninguém se envergonha de ser seus amigos pessoais, ou de frequentar seu ambiente. No entanto, estas qualidades de inteligência, de sensibilidade, de curiosidade são frequentemente julgadas como distração, falta de senso prático, ingenuidade e irresponsabilidade, que são outras várias maneiras de evitá-los. Sobretudo, não queremos confiar-lhes postos de responsabilidade social e política, que acabam restritos aos homens de negócio, funcionários, clero e militares (MOSCOVICI, 2011, p. 220).

Embora haja uma impressão que a homossexualidade é aceita por parte da população, os sujeitos são invisibilizados na esfera do poder e da ação social, cujas práticas tendem a serem produzidas por padrões heteronormativos, que impõe à homossexualidade o silenciamento de suas representações em grande parte da sociedade, o que inclui a escola.

Os espaços destinados para a discussão profunda sobre temas que envolvem a diversidade no livro didático ainda são subjugados e vistos como de sem importância, prova disso é a enorme atenção dada aos conceitos gramaticais, enquanto as discussões que problematizam assuntos que podem gerar polêmica ocupam as páginas extracurriculares, aquelas destinadas a sugestões, divertimento, boxes, que não necessariamente são trabalhadas pelo professor e professora, tamanha a quantidade de conteúdos exigidos pelos currículos, em todo um sistema que converge ao sufocamento dos diálogos sobre a diversidade.

Os textos que geram uma possibilidade real de discussão sobre as minorias e os direitos humanos, como a notícia da rádio CNBB Recife, que está presente na coleção *Para Viver Juntos*, do 6º ano, página 152, figuram em páginas extracurriculares que talvez nem serão notadas, ficando a cargo do professor e da professora adotar esse tema para sua aula, ou passa-los como estudos para casa.

Parece-nos, contudo, que a representação das minorias (mulheres, negros e negras, moradores e moradoras do campo e homossexuais) nos livros didáticos tende a focalizar as mazelas sociais a partir de uma mesma perspectiva, ou seja,

[...] todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os mulçumanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de maneira idêntica. Em poucas palavras, que cada sujeito alcança identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se as culturas tivessem sido estruturadas independentemente das relações de poder e hierarquia (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2016, p. 168).

O livro didático tem assumido um viés de controle social das minorias, já que tenta dar-lhes uma identidade estável atribuindo a elas um lugar, que não é um espaço democrático e comum a todos, mas sim de marginalização. Isso provoca a aniquilação das diferenças entre as próprias minorias, e sobrepõe a necessidade de grupos identitários sobre as necessidades e direitos dos sujeitos atuantes desses grupos. Assim, a busca por uma identidade estável, mesmo que paradoxal, atribui um lugar para esses grupos que os conduz para serem enxergados como figuras estereotipadas, sem diferenças latentes em suas relações e, principalmente, calam os conflitos existentes entre os sujeitos e os assujeitados.

Segundo Barbosa (2007), apesar dos interesses em comum dos grupos minoritários, a diferença está presente nos sujeitos que os integram. Para esse autor,

A diferença está na forma como o ser expressa o seu ser; na forma como ele rompe com suas “verdades” e limitações diante do outro; na forma como o ser supera o seu próprio ser: como ele se expõe. A diferença está na “potência criadora” do pensamento e na sua marca visível. Sem imagens fixadas, o pensamento inquieta-se diante de uma situação inesperada (BARBOSA, 2007, p. 91).

Dessa forma, não negamos a importância da organização das minorias e que elas têm interesses em comum na defesa de seus direitos democráticos, o adendo que se faz é que a tentativa de homogeneizar as minorias com as mesmas expressões generalizantes e normativas, atribuindo-lhes os mesmos padrões éticos, estéticos e políticos, como se percebe no livro didático, sufocam a possibilidade de se discutir a diversidade dentro dos próprios grupos e o reconhecimento das múltiplas manifestações dos sujeitos.

O cenário pluralidades padronizadas e o silenciamento dos conflitos internos nos grupos minoritários vêm sendo criticado e adotado como ponto de análise para os críticos do multiculturalismo, que afirmam ser a escola o espaço privilegiado para o fomento desse debate. Dessa forma, buscaremos estabelecer, a seguir, um diálogo com as teorias multiculturalistas que tratam da prática escolar, em comparação com as análises apresentadas sobre o livro didáticos e as demais considerações teóricas apresentadas nesta pesquisa.

3 MULTICULTURALISMO, ESCOLA E ENSINO

O termo multiculturalismo surge na década de 70 nos Estados Unidos, a partir de um movimento liderado por professores doutores afro-americanos em diversas universidades, que tinham como objetivo o enfrentamento do preconceito e o combate às diferenças alarmantes entre a comunidade afro-americana e a maioria branca dominante. Entre outras bandeiras, o grupo defendia o direito das minorias e a valorização da cultura negra e marginalizada a partir do discurso da alteridade e da luta por direitos civis. O movimento tomou força em outras universidades americanas e se ramificou para igrejas, associações e escolas, passando a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre as práticas pedagógicas em uma dimensão multicultural e curricular.

Os *Black Studies*³, nome com que ficou conhecido o movimento, fortaleceu o debate sobre o multiculturalismo e contribuiu para a redução do preconceito e da desigualdade norte-americana, pois tirou da invisibilidade hegemônica as vozes das minorias sociais, em especial o movimento negro, e mostrou que é necessário discutir currículos e práticas pedagógicas com vistas à diminuição dos preconceitos e valorização da pluralidade cultural.

No Brasil, o assunto começa a ser pensado e é inserido com leis que amparam o direito das minorias, desde aquelas que sinalizam a legitimação de uma sociedade multicultural (Constituição de 1988) àquelas que trataram da educação em sua forma mais específica, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases (nº 9394/96) que regulamenta o estudo a respeito da pluralidade cultural como princípio básico da educação; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), que traz em sua matriz transversal o tema diversidade sexual e pluralidade cultural.

É evidente que o fato de as minorias figurarem nos documentos oficiais não fez com que elas passassem a ser representadas na escola, ou erradicassem os preconceitos fortalecidos historicamente na tradição escolar brasileira; muito pelo contrário, assistimos a uma pseudo-ideia de que as minorias começaram a ser

³ Grupo criado em 1968, na San Francisco State University, formado por professores e estudantes afro-americanos que ajudaram a reconstruir a história dos negros e da humanidade em diversos espaços sociais.

aceitas, porque estão descritas em uma base transversal, em um processo que Duschatzky e Skliar (2016) vão chamar de folclorização. Ou seja, a escola passa a tratar de assuntos que deveriam ser debatidos no cotidiano para engrossar o almanaque cultural da sociedade (preconceito, aculturamento, homofobia, machismo, racismo, entre outros), por meio de projetos, datas comemorativas, estudo dos costumes, enfim, traduções equivocadas sobre o multiculturalismo que pouco contribuíram para o reconhecimento do outro como sujeito de direitos, passando a observá-lo como indivíduos que coexistem numa sociedade que reconhece a vivência de uma cultura exótica e subversiva.

Candau (2008) corrobora com a repulsa ao movimento de folclorizar as diferenças e aponta para o perigo da guetificação. Segundo o autor, ao se focalizar as experiências em alguns grupos sociais enfraquece-se o movimento de lutas das minorias, pois ela passa a ser observada naquela única representação que a maioria criou sobre ela, desconsiderando a diversidade existente no próprio grupo. Briones (2006, apud DUSCHATZKY e SKLIAR 2007, p. 169), defende que “[...] seria mais interessante falar de etnias ou culturas como formas, processos de marcação e não qualidade etnológicas”, para não correr o risco de, ao demarcar, também segregar.

Ao se falar do negro no Brasil, por exemplo, em sua abordagem no livro didático, notamos haver o reconhecimento da sua cultura e dos costumes pré-estabelecidos que os focalizam em uma manifestação cultural específica, geralmente caracterizados por sua religião, crenças, costumes, modos de vestir e de se comportar. Essas marcas ao mesmo tempo que legitimam a cultura negra, isentam a possibilidade de fragmentação dentro desta mesma cultura, ou dos integrantes do grupo que produzem outras culturas diferentes daquelas tessituras produzidas, às vezes, por projetos hegemônicos de controle, hospedando os sujeitos em uma norma e mascarando as diversidades dentro da diversidade.

O mesmo ocorre com outras minorias que são geralmente identificadas por estereótipos comportamentais, ou mesmo sem nenhuma afinidade com a cultura minoritária: os moradores e moradoras do campo são descritos como falantes de uma língua desprivilegiada pela classe dominante; as mulheres são frágeis, cuidadoras da casa e dos maridos, com papéis definidos socialmente; e os

homossexuais são pervertidos sexuais que sequer figuram as páginas dos livros didáticos.

Sobre isso, Duschatzky e Skliar (2016, p. 170) intuem que “o multiculturalismo se torna discurso conservador quando a pergunta pelas diferenças não é acompanhada de outra, sobre a articulação dos fragmentos”, ou seja, é necessário que a aula seja o evento que permita o diálogo sobre as diversas maneiras de expressão das minorias, para que não se decorra em atribuir um lugar específico para “os outros”: o espaço da conveniência, da tolerância e dos estereótipos que focalizam para não desvirtuar a cultura da maioria dominante.

Nesse aspecto, o reconhecimento do outro tem sido feito por meio da solidificação dos guetos (CANDAU, 2008), que muito mais isolam a cultura local minoritária do que a compreendem como caleidoscópio de uma sociedade multicultural. Ao isolar, aceitam-se os sujeitos através do discurso da tolerância, mas paradoxalmente não se aceitam os grupos que deles advém e suas tradições históricas. Duschatzky e Skliar (2016) ressaltam que

O discurso da tolerância corre o risco de transformar-se em um pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, em um pensamento frágil, light, que não convoca a interrogação e que tenta evitar todo mal-estar (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2016, p. 175).

Nesse sentido, torna-se imperativo que a aula seja um espaço político que permita o afloramento das diferenças, pois elas nos constituem ao passo que nos fortalece solidária e culturalmente. “Essas diferenças - classe social, gênero, linguagem, cultura, [...] e/ou deficiência física ou mental - têm justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos” (MOREIRA, 1999, p. 84), e é preciso que o professor e a professora, sensível a essa questão, provoque o conflito em sala de aula, através da linguagem, para desestabilizar as relações hegemônicas, criar incertezas e fortalecer uma educação para a diversidade.

Essa pesquisa defende uma postura multiculturalista, cujas relações dos desiguais são tratadas a partir do diálogo e das tensões estabelecidas na sociedade, “questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural” (CANEN, 2007, p. 93). Isso significa que a ação que se dará na escola, com vistas à promoção de uma sociedade

mais democrática e solidária, ocorra no plano da linguagem, já que ela mesma tem sido utilizada a favor da manutenção do poder da maioria

Como máscara cultural da hegemonia, a linguagem está sendo mobilizada para policiar as fronteiras de uma divisão ideologicamente discursiva que separa os grupos dominantes dos dominados, os brancos dos negros e as escolas dos imperativos da vida pública democrática (MCLAREN, 200, p. 25).

Porém, acreditamos ser possível que a linguagem seja explorada em favorecimento de uma política multicultural do ensino, onde a escola passa a propor práticas que dialogam com as diferentes manifestações dos sujeitos e os entende como enriquecedores das práticas sociais, sendo que para isso é necessário afirmar as lutas das minorias e perverter os padrões de dominação socialmente impostos pelo poder hegemônico, que incute sobre as classes dominadas o silenciamento de discursos e fortalece preconceituosos. McLaren (2000) nos lembra que

A importância da linguagem reside no fato de que é por meio dela que tanto nomeamos a experiência quando agimos, como resultado de nossa interpretação desta experiência. Isso é importante não só para pesquisadores tentando entender o processo de funcionamento da escola, mas também para estudantes tentando analisar criticamente sua experiência cotidiana (MCLAREN, 2000, p. 35).

Dessa maneira, McLaren nos apresenta- a possibilidade de subversão da ordem hegemônica por meio da linguagem e da experiência que se produzirá. Porém, como bem destaca esse autor, essa experiência tem sido formadora de conceitos inibidores de uma postura solidária na escola, ao passo que não se produz um pensamento crítico sobre ela. Portanto, ler um texto, nomear e conceituar as minorias em suas manifestações, em nada terá sentido se os sujeitos não produzirem uma reflexão crítica sobre esses conceitos e agir sobre eles, mudando posturas preconceituosas e assumindo o compromisso de perceber o outro como agente transformador e modificador de nossas práticas sociais. Para tanto, o multiculturalismo sugere, e essa pesquisa endossa, a necessidade de que se evidencie a luta em torno das relações entre dominantes e dominados (maioria e minorias), pois, a partir dessa experiência, fundamenta-se uma consciência crítica capaz de promover uma mudança não só pessoal, mas também coletiva e social, já que essa memória sobre o passado (e presente) de lutas evidencia os

problemas estruturalmente enraizados na malha social, sejam eles ideológicos, sociais ou econômicos e fundamenta a possibilidade de mudança deste cenário.

Ao se demarcar a escola como um espaço de vozes plurais deve-se pensar que os sujeitos que as compõem convivem em um lugar que deveria possibilitar direitos democráticos, isso nos autoriza dizer que os assuntos tratados em sala de aula, não apenas em datas comemorativas específicas, devem contribuir para a formação de uma sociedade que perceba a diversidade como um fator de enriquecimento cultural e não de risco. Portanto, a premissa de que todos são iguais não deve figurar nos diálogos pedagógicos, pois ela é falaciosa e frágil, uma vez que a tradição histórico-cultural de preconceitos e marginalizações nos provam o contrário. É preciso que os alunos e alunas discutam os preconceitos que as minorias sofreram e reconheçam que ele advém das classes dominantes, propondo práticas mais solidárias de convivências com as diferenças.

Faz-se necessário, também, compreender que uma data festiva não preenche a lacuna deixada por esse passado de segregações e omissões de direitos às minorias sociais; para tanto, alunos, alunas, professores e professoras devem estar dispostos a discutir a diferença que nos constitui como sociedade e como cultura, de forma a entender que a diferença é inerente à condição do desenvolvimento humano e não pode ser apartada das interações estabelecidas na escola, ou por uma falsa ideia de que todos são iguais, que mais fortalece a uniformização e a hegemonia, do que constituiu um direito às minorias.

Silva e Brandim (2008) apontam como um possível caminho para a inserção do debate sobre as minorias na escola a corporificação de um currículo multicultural, em que alunos e alunas pratiquem ações que possibilitem se sensibilizar com o assunto, de forma a reconhecer o preconceito, a desvantagem de alguns grupos desassistidos e se reivindique a participação das minorias no espaço escolar. De acordo com os autores, esse processo fortalece a democracia e redesenha cidadãos que se enxergam em um processo de construção socio-histórica a partir de uma mesma noção: a igualdade de direitos.

Canen (2009) corrobora com Silva e Brandim (2008) ao salientar que

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas (CANEN, 2009, p. 94).

Assim, adotar uma prática multiculturalista na escola é promover a valorização das várias identidades que se constituem no espaço escolar. Além disso, propor práticas que evidenciem a pluralidade é levar os alunos e alunas a entenderem a importância das minorias na constituição de identidades solidárias e aprofundar-se nos princípios éticos que balizam uma sociedade solidária, além de contribuir para colapsar as práticas cruéis e preconceituosas que assolam os grupos dominados.

Infelizmente, essa proposta não é tão comum nas escolas brasileiras, uma vez que assistimos ao silenciamento das vozes minoritárias em currículos, no livro didático e nas próprias discussões em sala de aula. As minorias ainda são vistas como uma cultura do desvalor e de prática invasora, que desloca uma aparente normalidade para um lugar que incomoda, pois traz à tona as mazelas históricas de uma sociedade ainda preconceituosa, misógina, sexista e machista. Somos ainda alicerçados por uma cultura hegemônica e quaisquer que sejam as representações análogas a esse padrão são observadas com desconfiança, desconforto e, logo, analisadas como subversivas aos padrões éticos e morais da classe dominante.

Inúmeros são os exemplos encontrados nos textos dos livros didáticos do Ensino Fundamental (apresentados nessa pesquisa) que ora buscam representar as minorias como identidades estáveis, ora as observam de forma caricata, ou mesmo silenciam as suas vozes. Muitos desses textos reproduzem visões machistas e sexistas que depreciam a imagem da mulher, apresentam uma subserviência aos homens ou mesmo as idealizam por um viés puramente romântico; a história de luta dos negros e negras é focalizada e anulam-se outras formas de representatividade, já que os textos apenas apresentam a existência de uma identidade negra, sem que os exercícios propiciem reflexões sobre manifestações que ultrapassem aquelas criadas pela classe dominante para caracterizá-los; os narradores, personagens e eu-poéticos dos textos nunca são homossexuais, não há textos que representem gays, lésbicas, transsexuais,

transgêneros e afins, nem mesmo nos textos jornalísticos ou outros de gêneros discursivos de cunho mais denotativos (resenhas, reportagens, pesquisas), apesar dos inúmeros casos de homofobia e de sermos o país que mais mata LGBTQs no mundo; os moradores e moradoras do campo ainda são representados por meio de anedotas que reforçam o preconceito linguístico e territorial; ou seja, o livro didático tem produzido nos alunos e alunas do Ensino Fundamental, que passam 9 anos, no mínimo, em contato cotidiano com ele, uma visão homogeneizadora da sociedade, não proporcionando reflexões sobre as minorias sociais e suas lutas, na contramão do que propõe o multiculturalismo.

Evidentemente, exercer essa consciência não é uma tarefa fácil, já que diferentes fatores (econômicos, sociais, familiares, pessoais) resistem e tentam impor suas ideologias dominantes que expurgam as minorias ao lugar do marginalizado, onde não há espaço para o relativismo, ou mesmo para visões que não compartilhem dos valores da maioria, portanto é desafiante pensar em uma escola com fundamentos multiculturais, porém é necessário todo esforço para essa campanha, uma vez que isso implicará em percebermo-nos abertos à diversidade, desafiando dogmas que “congelam aqueles percebidos como ‘os outros’” (CANEN, 2007, p. 97). Torna-se imperativo, pois, que a sala de aula seja esse espaço político de debate e de valorização da diversidade como fator enriquecedor das relações entre os alunos e alunas. Nesse sentido, no item seguinte, lançamos um olhar sobre como, e se, a escola tem proporcionado este diálogo.

3.1 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO POLÍTICO E DE SOLIDARIEDADE

A escola é, legitimamente, o espaço de produção do saber crítico, embora em muitos momentos tenha abandonado a cultura do pensar (DAVIS, NUNES e NUNES, 2005), ela é o lugar onde conscientemente frequentamos para adquirir conhecimento. Sem negar as relações que se enredam na tessitura social, familiar e intrapessoal, a escola provoca uma orientação de raciocínio reflexivo,

fundamental para a formação da cidadania dos sujeitos e a maneira como esses constroem suas relações entre si e com os outros.

Nesse sentido, urge o reconhecimento da pluralidade que compõe a sociedade (e a escola), de forma que os princípios fundantes do ensino estejam realmente voltados para a liberdade e a solidariedade, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9294/96), em seus artigos 2º e 3º, incisos II, III e IV

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996, p. 7).

Assim, os alunos e as alunas, professores e professoras, se reconhecem como agentes políticos de um processo desvinculado de preconceitos, que entende a escola como um espaço democrático e possível de se dialogar.

Benevides (2011) promulga um conceito de democracia ao qual nos reportamos para problematizar a sala de aula como espaço plural. De acordo com a autora, “a democracia é o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos” (BENEVIDES, 2011, p.1), isso nos permite afirmar que uma escola só se fará democrática por intermédio do respeito às diferenças e na prática de um currículo heterogêneo, onde se evidenciem os sujeitos que a compõem, suas culturas e formas de representação.

A educação para democracia, defendida por Benevides, deve primar pela convivência harmônica da sociedade, onde a sala de aula se inclui, e se destaca, como o lugar de responsabilidades, numa perspectiva de mudança de valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas, que, historicamente, possuem viés preconceituoso e anti-solidário (BENEVIDES, 2011). Embora, a adoção da palavra “harmonia” não pareça a mais apropriada para esta análise, uma vez que defendemos o conflito nas relações firmadas na hegemonia, destacamos que essa tensão é dialética e não normativo, ela é utilizada pela autora com a intenção de indicar que a infração deste princípio corrompe um mote na esfera do

direito e, por isso, a harmonia adquire sentido de convivência e valorização das diferenças, já que se parte de uma ideia reformista cuja articulação emerge no enfrentamento – dos mais variados tipos – e julgamento de valores que desvirtuam os princípios de liberdade, igualdade e solidariedade. (BENEVIDES, 2007).

Sobre esse aspecto, a escola tem se apropriado de um conceito deturpado sobre a harmonia e a tolerância para fundar um ensino homogeneizante, de princípios elitistas, cujas vozes minoritárias são sufocadas, como nos alerta Candau (2011),

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAU, 2011, p. 241).

A diferença passa a ser vista como fator que mancha a branquitude e a igualdade começa a ser algo a se alcançar. Nessa tentativa, as diferenças no cotidiano escolar conotam defeito e são entendidas como “características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais, que particularizam e definem cada indivíduo” (CANDAU, 2011, p. 243), quando na verdade devem ser reconhecidas como “riqueza que amplia nossas experiências, dilata nossa sensibilidade e nos convida a potencializá-la” (CANDAU, 2016, p. 809).

A prerrogativa de que na escola somos todos iguais tem impregnado as políticas pedagógicas, principalmente aquelas que, até de “boa-fé”, se mostram inclinadas à produção de um currículo firmando na diversidade. Contudo, a práxis que envolve tal concepção está envolta numa ideologia bipolarizada, cuja igualdade é contrária à diferença e as vozes das minorias são silenciadas pela hegemonia e escamoteada pela ideologia dominante. A resignificação de uma política educacional voltada para a diversidade e alicerçado numa educação para a democracia deve revestir-se da alteridade e dos diálogos emanados nas diferentes representações culturais que tecem a sociedade, bem como o reconhecimento de que as diferenças são concebidas como “realidades sócio históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder” (CANDAU, 2011, p. 246).

O poder hegemônico e cerceador da maioria está intrinsicamente percebido nos papéis que, por décadas, professores e professoras, principalmente das séries iniciais, vêm desempenhando na escola brasileira. Por isso, parece fazer parte de um projeto totalitário (ou do discurso da igualdade) a afirmação de que “damos aula”, quando na verdade “fazemos aula”, ou melhor, alunos e professores fazem juntos (RIOS, 2008, p. 3). Esse “lema” está intimamente ligado a um projeto que tenta incutir nos professores e professoras uma função missionária de pai, de mãe e de tia, amigo e psicólogo, na contramão da função principal do ensino: a formação cidadã por meio do diálogo. O discurso da igualdade, mesmo entre alunos, alunas, professores e professoras inviabiliza a alteridade, pois não há diálogo com “os mesmos”, estes apenas monologam narcisisticamente. O diálogo e a diferença se promovem na troca, na partilha (RIOS, 2008, p. 4) e “empreender uma interação dos conhecimentos escolares com a própria vida requer um **tempo** de aprendizagem direcionado para esse fim: a **aula** (BARBOSA, 2007, p.133, grifo do autor).

É certo que o espaço da democracia envolve todos os ambientes escolares, alicerçados nos princípios de participação e respeito, no entanto, propomos que um trabalho orientado pelo professor e pela professora em sala de aula, como líderes de um processo conflitante, garante um discurso horizontal sobre a diversidade, pois a autoridade (e não autoritarismo) do professor e da professora, principalmente de Língua Portuguesa (*debateremos a posteriori*), permitirá a desmitificação de concepções historicamente constituídas à luz do preconceito.

O empoderamento do professor e da professora nesta função social é fundamental para a consolidação de um currículo com base na diversidade, já que

Convém às classes dominantes que o professor interiorize que ninguém ensina nada a ninguém. Assim, a própria (escola) se desobriga do ensino, do preparo do cidadão. Todos os fracassos passam a ser creditados a pessoas, individualmente (ALMEIDA, 1986 apud RIOS, 2008, p. 5).

Reconheçamos, pois, que a sala de aula é um espaço estruturado para atender a um objetivo político, emanada por ideologias, dogmas e conceitos pré-estabelecidos pela classe dominante e que irá atender a um tipo de sujeito que se pretende formar: aquele que produz, no sistema capitalista, os insumos do mercado; ou aquele que perverte essa ordem hegemônica por meio da tensão e

diálogo sobre o passado de exclusões, sensibilizados a um projeto de reconstrução fundado na solidariedade e respeito às diferenças, e deste último, sobre o qual cremos que seja possível formar cidadãos que interagem por meio de diferentes modos de viver e de expressar-se (CANDAU, 2008).

Barbosa (2007, p. 134) aponta que para “[...] ministrar uma educação para a democracia, devemos construir escolas democráticas fundamentadas em currículos democráticos”, assim os grupos marginalizados se percebem presentes nos discursos do outro e de si, e a aula torna possível para a formação “[...] cidadã aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre diferentes grupos culturais e de trabalhar conflitos e promover relações solidárias” (CANDAU, 2008, p. 70).

A aula deve ser um projeto político que adotamos para promover o conhecimento a partir de nossas concepções culturais, teóricas e historicamente constituídas, bem como da identidade que construímos na interação com outros sujeitos. Contudo, esse diálogo entre professores e alunos parte de uma narrativa retórica na qual é necessário afetar o outro para que o conhecimento se torne, de fato, aprendizagem. Aprender, aqui, assume não o sentido mais raso e fenomenológico que o concebe numa matriz conteudista, mas sim numa perspectiva de percepção de um gesto generoso de um professor e uma professora que se doam a alunos e alunas que se dispõem a colaborar em um processo de coautoria de aprendizagens. Nesse espaço solidário, a aula se torna um evento político, onde os assuntos necessários em uma sociedade contemporânea podem ser discutidos e analisados, por uma matriz transversal, desagregados de preconceitos e possível de se construir identidades solidárias.

É nesse sentido, que Freire (1987) nos atenta para uma educação fundamentada nos princípios da solidariedade. O autor considera que a educação tem o papel de transformar o mundo e atribui destaque à linguagem, ao propor que toda mudança só pode vir se por meio da palavra, do pronunciamento

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo (FREIRE, 1987, p. 48).

Dessa maneira, Freire (1987) propõe uma reconstrução da sociedade por meio de um convite à mudança do mundo. Ele apresenta o diálogo como espaço de enfrentamento das condições que induzem a ver as relações humanas por meio daquilo que oprimem e individualizam. Esse diálogo, segundo Freire (1987), só é possível entre sujeitos que amam o mundo, a vida e os homens, ou seja, o diálogo decorre de um pensamento solidário.

Muito nos importa as contribuições de Freire (1987) sobre a solidariedade e a construção de um mundo transformado a partir do diálogo, já que nossa pesquisa se vale delas para propor um instrumento pedagógico que conflita conceitos hegemônicos e não-solidários, a fim de que se construa na dialogicidade uma sociedade que observa o outro sem um viés preconceituoso. Freire (1987) nos convida a pensar sobre as seguintes questões as quais também nos propomos a refletir

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Nesse sentido, é necessário que o professor e a professora, bem como os alunos e alunas percebam os sujeitos em condições de desprivilegio em seus lugares de fala, reconheçam que uma identidade plural somente é possível no momento em que se apreende o outro como construtor agente, importante e de valor da formação enquanto sujeito. Não é possível que uma educação bancária (FREIRE, 1987), fundada no autoritarismo docente produza sujeitos críticos e consciente de seu papel transformador do mundo, somente em uma educação solidária é possível pensar na formação de um sujeito crítico, atuante e transformador do espaço onde vive, preparado para livrar-se das amarras hegemônicas e das condições que busquem ancorar as minorias sempre em condições de dominação.

Contudo, destacamos que o nosso conceito de solidariedade é aquele defendido por Freire (1987), que nada tem a ver com o ato de prestar assistência, ou mesmo de “ter a consciência de que explora e ‘racionalizar’ sua culpa paternalistamente” (FREIRE, 1987, p 21), mas a ação de assumir um compromisso ao tomar uma “atitude radical” com quem se solidarizou. Para nós, ser solidário é inteirar-se da condição do dominado e exigir de todos e todas uma “transformação objetiva da situação opressora”. Nesse sentido, entendo que a linguagem e o diálogo com os outros são fundamentais para a construção de identidades solidárias, propomos uma possibilidade de expressão das minorias social nas aulas de Língua Portuguesa por meio de um trabalho criativo com e sobre a língua/linguagem, adotando a perspectiva transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.2 A TRANSVERSALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Essa pesquisa mencionou alguns aspectos do livro didático de Língua Portuguesa em relação às perspectivas de um currículo formado pelos princípios da diversidade e pluralidade. Porém, algumas indagações ainda podem nos afetar: como evidenciar um ensino “não subordinado aos textos burocráticos e aos conhecimentos fragmentados, um tempo para vitrificar uma aula transdisciplinar” (BARBOSA, 2007, p. 134)? como realizar uma aula que esteja intrinsecamente relacionada com a diversidade?

Para responder a essas questões (e elucidar outras que certamente não encontrarão respostas) estabelecemos um diálogo com autores que se debruçam sobre o estudo dos temas transversais em Língua Portuguesa. Contudo, é preciso reconhecer que a elaboração de uma proposta de atividade na matriz transversal se apresenta como um desafio e uma necessidade que envolve duas considerações importantes. A primeira é que uma atividade transversal não se arquiteta em perfis padronizados, engessados a um sistema cujo objetivo é obter resultados a curto prazo, ele deve ser construído-desconstruído-reconstruído nas entranhas da sala de aula, a partir do envolvimento e recepção dos sujeitos envolvidos no seu processo de feitura, atrevendo-se a experimentar paradigmas

pedagógicos “outros”, fundamentados na diversidade (CANDAUI, 2016). Já a segunda consciência abrange o imperativo do reconhecimento da dimensão ética da aula, orientada por uma ação de respeito, justiça, solidariedade e diálogo (RIOS, 2008). A ética na aula, tal qual versa Rios (2008), possui princípios técnicos, necessários para a orientação do trabalho docente, tratadas aqui à luz das considerações sobre a língua/linguagem e sua criatividade (FRANCHI, 2016); princípios estéticos relacionados à sensibilidade na relação dos atores envolvidos no processo de aprendizagem; e princípios políticos, que se referem ao reconhecimento de compromissos coletivos na formação de cidadãos solidários.

A aula de Língua Portuguesa, nesse aspecto, se integra à noção de currículo como ação, por evidenciar a pluralidade das situações cotidianas formais e informais, desafiando-nos a contrapor o currículo oculto presente na falácia do ódio, do sexismo, da homofobia, do racismo e outras formas de preconceito e discriminação; evidenciando, assim, uma escola que critica e problematiza os meios de reivindicação da vida (JUNQUEIRA, 2010).

Dito isso, apoiamo-nos nas contribuições de Martins e Sá (2008) ao afirmarem que

No centro do atual debate sobre o papel da educação no desenvolvimento humano, deve estar a construção de um ensino orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências transversais, particularmente no que se refere ao domínio da compreensão da leitura (MARTINS; SÁ, 2008, p. 235)

Desse modo, acreditamos que por meio das operações realizadas na Língua Portuguesa, principalmente por meio de atividades epilinguísticas que serão explicitadas posteriormente, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem são convidados a se confrontar mediante a situações postas pela classe dominante.

O que justifica a escolha de tratar a Língua Portuguesa por meio da atividade epilinguística é que, como nos apresenta Rezende (2008, p. 97), essa proposta “permite que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico”, de modo que, colocando-se no lugar do outro, percebendo as relações que se estabelecem entre linguagem, texto e poder, interagindo com diferentes linguagens e contextos, as atividades com a língua

possibilitam a efetividade de operar (in)consciente e solidariamente em outras situações comunicativas, sem preconceitos e sem ideias dissolvidas na hegemonia na intolerância.

A didática moderna nos leva a crer que essa tarefa não é fácil, já que os sujeitos são tão complexos que professores e professoras são desafiados compreender a relação com “outra complexidade, o mundo exterior” (SANTOS, 2003, p. 19). Isso nos leva a pensar neste exercício de alteridade de projetar-se para fora si e colocar-se no lugar do outro, em seu contexto, de forma a tornar-se cada vez mais solidário aos afetos e problemas que o outro passa. Desse ponto de vista, será possível compreender não só a relação de complexidade mundo-sujeito, mas também a forma como agir mediante a essas situações em sala de aula, adotando a melhor forma possível de considerar os alunos e alunas como coautores da ação educativa, mesmo que saibamos que nossas práticas e posturas são atravessadas o tempo todo por nossas convicções socioculturais, sejam elas de crença, de política, etc. Porém, como bem nos lembra Santos,

A transformação começa com a mudança destes princípios, a mudança no olhar docente. Ao questionar os conceitos que conformam o modo de ensinar e ao elaborar novas respostas para velhas interrogações – o que é ser, o que é saber, o que é aprender e o que é o educar –, o professor verá o mundo de um outro modo” (SANTOS, 2003, p. 33)

Assim sendo, o professor e a professora precisam assumir o compromisso de um ensino engajado em prol das minorias, mesmo que isso vá de encontro as suas convicções pessoais que foram ideologicamente formadas pela classe dominante, já que, na escola ele(a) é o sujeito responsável não somente por elevar o saber científico, mas principalmente por “nutrir” os dominados dos saberes necessários para a superação de sua condição de desigualdade. Desta maneira, estar em sala de aula, tanto para professores, professoras, alunos e alunas é um trabalho contínuo de problematização sobre a complexidade do mundo e de si, mas é preciso que os sujeitos aceitem a tarefa de “mudança de consciências, em um permanente processo de equilíbrio/ desequilíbrio/equilíbrio (SANTOS, 2003, p. 36).

Esse confronto se dará no plano da linguagem, por meio do conflito e da desestabilização das formas padronizadas de observar o mundo por um viés hegemônico, como bem nos provam os Parâmetros Curriculares Nacionais,

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso (BRASIL, 1996, p.15).

Nesse sentido, a Língua Portuguesa, dotada de uma função social que extrapola uma matriz conteudista, aponta para um viés transversal de ensino, permitindo a “realização de aprendizagens de natureza cognitiva e afetiva” (MARTINS e SÁ, 2008, p. 236). Por isso, abordar a língua sobre a perspectiva da transversalidade nos possibilita ultrapassar os problemas detectados quanto ao desempenho linguístico, como também contribuir para melhoria do ensino e, principalmente, investir na democracia.

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente [...] (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Cientes de que os livros didáticos de Língua Portuguesa não fomentam o desenvolvimento da compreensão de textos que representem o mosaico multicultural da sociedade, apresentamos uma possibilidade de trabalho epilinguístico, com o intuito de contribuir para uma escola democrática, capaz de envolver os alunos e alunas na participação ativa da sociedade que vivificam, criando espaços de liberdade que supram a carência dos volumes didáticos.

3.3 EPILINGUISTO, MEDIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA(GEM)

O termo epilinguismo teve origem com os estudos do linguista francês Antoine Culioli (1980) que inaugurou uma perspectiva de estudo da língua a partir dos enunciados e situações psicossociais que envolvem a produção de sentido. Rezende (2008) defende que

[...] a atividade epilinguística é sinônimo de linguagem e define essa última como uma atividade, um trabalho interno de representação, referenciação e equilíbrio. Defender que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem é dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores (REZENDE, 2008, p. 97).

Sendo assim, o epilinguismo é o conceito de linguagem que analisa o funcionamento da língua/linguagem (sem distinção) por intermédio de mecanismos de articulação e flexibilização de noções e molduras, em um trabalho constante de acomodação e desequilíbrio da estrutura da língua. O que merece destaque, nesse sentido, é que essa vertente teórica percebe a língua/linguagem em seu processo antecessor à metalinguagem, ou seja, anterior aos estudos que inserem a gramática em uma proposta de análise das funções já estabilizadas em classes, conceitos e padrões comuns, como o faz a morfologia e a sintaxe. Realizar, portanto, um estudo epilinguístico é perceber/explorar as representações possíveis com a língua antes mesmo de ela ser manifestada por meio do enunciado (escrito ou falado); é entender as nuances/mudanças do caminho de um enunciado a sua gênese, ou da gênese à sua representação (o enunciado).

É nesse sentido que essa pesquisa reitera que construções enunciativas são representações do sujeito no sistema linguístico, que não podem ser entendidas unicamente como materialidades passíveis de categorização, mas sim como práticas de apropriação e desapropriação da língua. Por muito tempo, os estudos sobre gramática, principalmente a normativa, vêm sendo privilegiados como se fossem suficientes para compreensão da língua, sua estrutura, regras e as interrelações com o discurso. Porém, a partir das descrições funcionalistas, principalmente das contribuições de Benveniste (1976), Culioli (1980), Franchi (2013) entre outros, os estudos sobre a língua passaram a considerar uma indissociabilidade entre o sujeito, sua forma de processamento do pensamento e criatividade, repercutidas diretamente na atividade enunciativa.

Numa primeira concepção, Franchi (2011) nos apresenta a concepção sobre a gramática que subsidiou, por muito tempo, as práticas escolares em Língua Portuguesa, que a via como “a representação dos resultados obtidos via generalização indutiva a partir das regularidades estabelecidas nas análises sistemáticas, estas são operações de segmentação e classificação” (FRANCHI, 2011, p. 35). Ou seja, a atividade de análise da língua se atinha em considerar o que em comum há entre as palavras, frases e enunciados para assim classificá-los e considerá-los em sua estabilidade. Porém, esse conceito se esvai ao se

perceber que a língua, como organismo vivo, não pode estar condicionada a padrões indutivos que, tão logo, se mostraram insuficientes para explicar a linguagem como fenômeno ativo e mutável.

Foi partindo dessa ideia, que as teorias sobre a linguagem passaram a considerar “a língua a partir de noções correlacionadas com a função de comunicação” (FRANCHI, 2011, p. 36). Nessa perspectiva, a linguagem é associada aos falantes, ao uso da língua, às práticas sociais que as envolve e ao valor atribuído às situações de uso. O que torna problemática essa concepção é a hierarquização proposta pelos estudiosos da língua em colocar, de um lado da comunicação, o locutor e, do outro, o receptor; levando ainda em consideração os elementos convencionais da comunicação (canal, código, mensagem, função, etc.). Ainda se integram nessa perspectiva teórica as intenções do locutor, as expectativas do ouvinte e o contexto situacional, tudo isso cria padrões nem um pouco dinâmicos sobre o uso da linguagem, além de considerar que sempre haverá uma relação verticalizada entre sujeitos agentes e pacientes.

Partindo da percepção de que há essas duas vertentes conceituais sobre a língua/linguagem, Franchi (2011), embasado nas proposições de Culioli (1980), explana uma teoria que entende a língua como um processo coordenado, encontrado não apenas no meio social, mas na própria língua. Isso em nada tem a ver com classificações de palavras e orações, mas sim em perceber que a língua se organiza em torno de uma lógica estável que necessita de uma atividade colaborativa entre enunciador e coenunciador, já que ambos atuam, cooperam, formulam e reformulam o sentido no ato de interação. É preciso considerar que há uma necessidade de que esse ato linguístico se sustente e opere sobre “informações suficientes para que os objetos formais venham a ser interpretados em torno de sistemas independentes” (FRANCHI, 2011, p. 46). Tudo isso converge para que os enunciados tenham sentido e, somente no ato comunicativo, oral ou escrito, este será materializado.

Nessa percepção as categorias gramaticais não são negadas na abordagem funcionalista, mas o estudo específico delas evidencia uma atividade metalinguística que não reflete o ato comunicativo, pois não habilitam os sujeitos a entender ou processar seus pensamentos de modo criativo para interagir com

os co-enunciadores. Portanto, é extremamente necessário que se perceba que os enunciadores, ao utilizarem a língua, o fazem de uma maneira intencional e psicossocialmente comprometidos com o significado e que isso se dá por meio de ancoragem e de desestabilização de noções.

Rezende (2008) ainda nos lembra que essa consideração da língua/linguagem como atividade epilinguística atua sobre dois mecanismos: a parafraseagem e a desambiguação. Em síntese, nada do que falamos ou escrevemos se distancia de algo já dito, ou pensado; o que fazemos nada mais é do que nos aproximarmos quanto mais e de forma mais eficientes de considerações já reformuladas e representadas. Nesse sentido, de nada nos serve o valor distante que uma palavra possui da outra, mas sim as semelhanças, o significado estável que se convencionou para aquela comunidade de falantes. Esse fenômeno linguístico de substituição e proximidade de enunciados, palavras e sons é o que denominados de parafraseagem. Este, já há muito tempo é utilizado por professoras e professores de Língua Portuguesa e até mesmo de outras matérias; quando, por exemplo, pedimos que os alunos e alunas preencham lacunas e oferecemos possibilidades de palavras que poderiam preencher aquele espaço, estamos esperando do aluno e da aluna que façam a parafraseagem, já que a palavra escolhida será aquela que mais se aproximará para o sentido que se pretende obter. É evidente que esse sentido não é único e que a cada substituição um novo sentido é construído, porém a atividade epilinguística não desconsidera as nuances que poderão ser obtidas, mas também entende que o sentido também é regulado pelas demais palavras que criarão a fronteira de noções que poderão ocorrer. No que tange a desambiguação, segundo fenômeno apresentado por Rezende (2008) sobre a atividade epilinguística, destacamos que é preciso considerar que a autora, bem como nossa apropriação teórica, não está considerando o enunciado já representado (escrito ou falado) para classificá-lo como ambíguo por algum motivo nocional, morfológico, de emprego de pontuação, etc; há de se perceber, pois, que a ambiguidade norteia todo o princípio linguístico que considera que tudo está ambíguo antes de ser processado psicossocialmente. Do ponto de vista da teoria de Culioli (1980) a atividade epilinguística se processa em desambiguar esses enunciados,

tornando-os o mais compreensível possível e, portanto, equilibrado. Disso, Rezende (2008) presumiu que

Essa cisão é o céu e é o inferno. É o céu porque senão o sujeito seria monolítico, uma pedra, um bloco. É o inferno porque o sujeito precisa constantemente se equilibrar, se encontrar, se construir face a si mesmo como outro, e face ao outro, o outro mesmo (REZENDE, 2008, p. 98).

Toda essa atividade de buscar saber, entender e manifestar-se linguisticamente por meio do processo de parafrase e desambiguação ocorre entre movimentos estáveis e instáveis da língua (FUCHS, 1984, p. 78). Desse modo, a teoria enunciativa requer um processo de trabalho com a língua, onde o professor e a professora precisam mediar mecanismos de construção e reconstrução para que os alunos e alunas percebam como a língua/linguagem se movimenta mediante a ocorrências e instabilidades.

Culioli (1980) propõe uma teoria dos observáveis. De acordo com esse autor há tipos específicos para se tratar a língua, desde aqueles meramente classificatórios ou meta-textos, àqueles que inserem os sujeitos na prática social de construção da língua, por meio de operações enunciativas que colocam o aluno e a aluna como coautores de suas práticas, eles e elas não são vistos como sujeitos passivos da ação de aprendizagem, uma vez que agem constantemente no processo de seleção, construção, desconstrução, modulação e referenciação de suas atividades linguísticas. Nessas operações, a língua não é observada a partir de uma vertente classificatória de esquemas preconcebidos de sintaxe, morfologia e até mesmo semântico, mas sim da ambiguidade coexistente nesse aparato abstrato, que é a *léxis*⁴.

Culioli (1980) nos leva a pensar que o trabalho com a linguagem vai além de polarizações, ele nos apresenta que entre uma noção e outra há outras noções, que cumprem um papel significativo no acordo com o sentido: são os gradientes de sentido. O sentido único passa a não ter mais tanto valor já que “o foco passa a ser o movimento entre os polos” (REZENDE, 2008, p. 98). Entre o sentido do que é pedra e não-pedra abrigam inúmeras outras possibilidades e cada uma delas é mediada pela noção que se pretende obter com determinada palavra.

⁴ Espaço linguístico abstrato, vazio, a ser predicado constituindo-se noções.

Os alunos e alunas são convidados a predicar e estabilizar algo que em si está instável: os enunciados. São as boas construções enunciativas que construirão o sentido do texto e não o seu contrário. Nessa perspectiva, destacamos a importância da predicação para a construção do sentido dos enunciados, não se tratando de uma questão pragmática, mas sim de estabilização enunciativa a partir das modulações dos enunciadores e coenunciadores, já que o ato de predicar possibilita desambiguar os enunciados e atribuir-lhes sentido.

As mediações realizam-se na esfera do dialógico, interacional, uma vez que nesse processo não há locutor e interlocutor, mas sim enunciador e coenunciador, ou seja, os sujeitos da enunciação agem simultaneamente no processo de entendimento do texto, colaborando de forma acordada sobre o sentido. No momento em que o enunciador pratica a enunciação já desambiguizada, o coenunciador está articulando, processando e construindo mentalmente o significado, que poderá ser responsivo ou não. Assim, não cabe mais a concepção de linguagem como comunicação, uma vez que o sentido é cooperado e tudo ocorre simultaneamente.

É claro que no momento da enunciação é preciso que os envolvidos estejam atuando sobre regras de modulações próximas (*p-típico*), isso não significa dizer que não haja espaço para o novo, mas sim que o “ponto de partida” seja de um referencial em comum, para que se estabeleça sentido na comunicação. O conceito de casa para uma pessoa que mora em um apartamento é diferente para uma outra que reside em uma mansão, ou em uma casa de pau-a-pique, por isso é preciso que ao se referir a “casa” os atores estejam envolvidos e partam da mesma noção, para que o sentido a que se pretende chegar seja alcançado.

De acordo com Fuchs (1984, p. 79) “os enunciados não têm significado fora da atividade dos enunciadores”, isso não quer dizer que haja uma negação do papel do contexto, mas ele é também influenciado pelas construções observadas no interior da própria linguagem. Em um enunciado como: “sinto muito, mas ele não...”, essas palavras estão produzidas num contexto de eufemismo que anuncia, provavelmente, uma morte; porém, há de se considerar que essa enunciação está ancorada pelas palavras que predicam este enunciado, de modo que se prevê que completaremos a frase com a palavra “resistiu” pela construção

enunciativa, apesar de que isso pode também não ocorrer. Uma palavra não carrega significado sozinha, ela está relativamente ligada a uma concepção individual do sujeito manifestada na sua mente e produzida nas relações sociais que ele estabeleceu com os seus coenunciadores. Por isso, a abordagem epilinguística nas aulas de Língua Portuguesa possibilitam que os alunos e alunas considerem suas experiências e coautoria de seus discursos minoritários para estabelecer sentido a suas práticas enunciativas. Um (a) estudante que se enxerga numa minoria ou numa maioria, por meio de trocas e manipulações da linguagem, pode se colocar no lugar do outro e entender como os enunciados se manifestam e podem interferir diretamente no sentido do texto e, conseqüentemente, contribuir para que o aluno e a aluna entendam que o lugar do outro deve ser um espaço privilegiado dentro da construção enunciativa e na sociedade de uma maneira geral.

Uma vez que esta pesquisa tenciona a sociedade hegemônica apresentada pelo livro didático, a proposta de um trabalho voltado para as atividades epilinguísticas permite que os alunos e alunas percebam como a língua se manifesta em diferentes situações. Assim, a substituição de um gênero de um eu-poético num poema, ou de um espaço/cenário de um texto, ou a mudança da forma como os personagens se comportam em uma narrativa, desestabiliza a linguagem e obriga os (as) estudantes a realizarem ajustamentos na linguagem para que os enunciados tenham sentido, deixando de lado formas preconcebidas ou preconceituosas de atuação no mundo.

Por considerar os sujeitos, suas experiências e construtos de formação psicossociais é que acreditamos que a teoria epilinguística, ou enunciativa, tem uma abordagem que possibilita às minorias sociais uma inserção nos debates sobre a língua, já que sua legitimidade não é negada no ato comunicativo, muito pelo contrário, elas se tornam características de valor para a compreensão da linguagem.

4 MINORIAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lançar um olhar sobre as fontes teóricas que fundamentam essa pesquisa é, ao mesmo tempo, uma proposta de observação da função social que a língua/linguagem exerce sobre os sujeitos e também analisar como eles reagem mediante a uma nova proposta de trabalho voltada para a diversidade. Esse intento é ancorado por muitos estudiosos que veem a pluralidade no cotidiano escolar como um fator essencial para a criação de uma sociedade democrática, onde os direitos das minorias não inviabilizam, nem ferem, os direitos da maioria, muito pelo contrário, eles permitem que todos sejam reconhecidos como sujeitos que atuam no mundo de forma autônoma e consciente.

Sendo assim, defendemos que a diversidade seja vista como uma coletividade em luta por espaço e representatividade, evidenciando o passado de confronto e conquista de direitos, mesmo que ínfimos, mas extremamente importantes para a formação de um conceito de minorias ativas. Sem desconsiderar os objetivos ainda não atingidos pelas minorias, lançamos um olhar sobre algumas considerações teóricas, jurídicas e pedagógicas que permitem a criação de uma proposta de ensino voltada para a diversidade. Tal ensino não pode caminhar no antagonismo das lutas que, certamente, devem ocorrer, mas sim no sentido de uma realização prática e necessária, viabilizando o alargamento das discussões sobre minorias, diversidade e pluralidade no ambiente escolar. Portanto, o percurso teórico a seguir evidencia a luta entre as classes dominantes e dominadas, apresenta espaços legais e pedagógicos já legitimados, alimentados pelas contribuições sobre minorias (MOSCOVICI, 2011) e outras que tensionam as relações de poder, controle e hegemonia (GRAMSCI, 1981; FOUCAULT, 1987; FREIRE; 1987), bem como as proposições sobre o ensino de Língua Portuguesa numa abordagem epilinguística (CULIOLI, 1980; FRANCHI, 2011), destacando uma possibilidade de expressão das minorias sociais em sala de aula.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEFESA DAS MINORIAS

Temos visto nos últimos anos violências simbólicas e físicas praticadas a diferentes grupos minoritários de nossa sociedade. Casos que há muito estavam escamoteados nas falas preconceituosas e olhares de reprovação tomam voz e *corpus* e se manifestam em marchas, discursos, postagens virtuais contra a homossexualidade, às cotas destinadas a negros, negras, alunos e alunas de escola pública para ingresso em universidades, discursos cristãos fundamentalistas que propagam o ódio e asco àqueles que se desvinculam de um caminho vendido como virtuoso, mulheres violentadas por homens que nutrem suas ficções machistas de posse e superioridade; enfim, diversas manifestações quase em sua totalidade encabeçadas pela maioria dominante que percebe, nas minorias, um risco a manutenção do controle e do poder hegemônico.

Contudo, o direito das minorias à liberdade e pluralidade de pensamento, à representatividade e a manifestar-se individual e coletivamente são legitimados por diferentes bases legais que garantem a existência de um estado democrático fundado nos direitos humanos. Embora saibamos da fragilidade dos documentos que tentam assegurar os direitos às minorias, tentaremos apresentar algumas possibilidades para que reivindicemos uma sociedade constituída na esteira da democracia e respeito às diferenças. Demarcaremos, especificamente, os documentos oficiais que permitem às minorias o seu direito de *ser* e *estar* nas políticas educacionais.

Uma das primeiras sinalizações de uma política nacional para a educação brasileira voltada ao respeito pela diversidade e pluralidade cultural é encontrada na Constituição Federal de 1988, onde se promulga, em seu Artigo 5º, o princípio de criação de um estado democrático e justo:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, p. 17).

Depreendemos nesse intento o objetivo de construir uma sociedade alicerçada na pluralidade constitutiva da nação, onde não haja espaço para a intolerância e o

preconceito. Não obstante, o Artigo 3º do mesmo documento ainda mostra que, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, estão “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; (...) IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p 15.).

Contudo, em muito se percebe o abandono dessa premissa legal em prol do controle das ações e manifestações das minorias. Ações radicais, manifestações públicas de intolerância e preconceito se tornaram mais evidentes durante o período das eleições presidenciais em 2017, em que um dos candidatos se manifestava publicamente contra os direitos das mulheres, índios, homossexuais, negros e negras. Essa voz, que parecia dissonante, ganhou destaque e apoio coletivo da população que, por sua vez, compactou de um projeto político de aniquilamento da diversidade e das manifestações culturais. Ou seja, embora a Constituição de 88 aborde, mesmo que vagamente, uma inclinação em favor das minorias, andamos a passos estreitos e lentos na atuação efetiva desses direitos. No entanto, é importante reivindicar por essa prerrogativa legal e requerer que os marcos constitucionais sejam, de fato, colocados em prática.

Para que possamos perceber como a classe dominante visa invisibilizar o direito das minorias, mesmo aqueles poucos adquiridos, buscamos ampliar o diálogo entre a Constituição Federal e as demais leis que outorgam nossa pesquisa numa proposta de atuação escolar para a diversidade, como a Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e de Temas Transversais, bem como a Base Nacional Comum Curricular, apresentada recentemente em sua terceira versão, além dos acordos firmados internacionalmente em que o Brasil é signatário. Além disso, nos debruçamos sobre os pareceres do Conselho Nacional de Educação, que validam a educação como princípio ético, estético e político, de matriz pluralmente constituída.

Inicialmente, é preciso reconhecer o retrospecto de obscuridade de nossas legislações em amparo às minorias sociais. Apresentada hoje, a Constituição de 88 parece figurar um documento democrático que inseriu em sua redação o princípio de igualdade de direitos de todos os cidadãos sem muitos esforços; não foi bem assim. Desde a primeira constituinte em 1824, o recém Brasil república

apresentava um documento frágil, que excluía mulheres, negros (ainda escravos), índios, estrangeiros, analfabetos e grande parcela da população no que concerne a garantia dos direitos fundamentais, entre eles o voto. As Constituições formuladas em 1934, 1937, 1946 e 1967 refletiam os regimes autoritários e ditatoriais da época e apresentavam alterações superficiais de uma para outra, entre elas o ensino primário que passa a ser gratuito e o ensino religioso não obrigatório. Ou seja, até 1987, no Brasil, vigorava uma Constituição que rejeitava o direito das minorias e permitia a existência do preconceito sem quaisquer sinais de criminalização. Não havia, até então, a evidência de um princípio legal que garantisse o direito de expressar-se afincado em uma política com base em princípios da diversidade.

Segundo Cury (2008) a atenção dada pela Constituição de 88 ao aspecto multicultural da sociedade, principalmente na defesa de uma escola que valoriza e respeita essa característica, é resultado de um processo pelo qual o Brasil ansiava, desde que se libertara das mazelas ditatoriais, segundo esse autor

De todo modo, a realidade pré-88 já vinha conhecendo essa luta entre o velho e o novo, por já abrigar uma sociedade civil que deixava de ser “gelatinosa”. Constituíam-se uma nova esfera pública democrática, tanto para combater o poder governamental antidemocrático como para reivindicar as várias faces da democratização, aí incluída a do Estado (CURY, 2008, p. 297).

Por se tratar de um direito subjetivo, a educação defendida e constitucionalmente legitimada como direito de todos, possibilitou que as políticas educacionais fossem reconhecer que, ao se autenticar esses preceitos na Constituição de 88 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, se estabelecesse uma regulamentação para que as práticas educativas se fundamentassem nessa matriz. De acordo com Cury (2002, p. 259) “declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado”.

Assim, tem surgido outras frentes pedagógicas alimentadas por direitos democráticos constituídos que dão sufrágio às minorias sociais no espaço escolar. O Conselho Nacional de Educação tem legitimado as discussões produzidas em fóruns, debates, tais como a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de

novembro de 2012, que definiu um currículo específico para as comunidades do campo e quilombola; a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que alterou a Lei 9.394/96, modificada pela Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e apresentou a obrigatoriedade em tratar da cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar, em especial nas aulas de História, Arte e Literatura. É certo que os documentos ainda tangenciam assuntos como homofobia e a violência contra a mulher e pouco se aprofundam nessas perspectivas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada em sua terceira versão, em 06 de abril de 2017, incita o debate sobre diversidade ao tratar da equidade na educação que

[...] requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender.

Dessa maneira, a equidade reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, reafirma seu compromisso com os alunos com deficiência, ao reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, BNCC, 2017, p. 11).

Percebemos assim, o reconhecimento dos direitos dos grupos minoritários prejudicados historicamente e a inclinação em se concretizar práticas pedagógicas que problematizem esses conflitos, de forma a valorizar a cultura nacional a partir da pluralidade. Notamos também, que a BNCC compreende a diversidade em suas denominações culturais, étnicas, de pensamento, de expressões, físicas e religiosa. Dessa maneira, muitas áreas de conhecimento recorrem a objetivos que permitem o debate sobre a diversidade em seus diferentes aspectos, como no capítulo nove das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (2017) que recomenda

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 19).

Esse documento ainda avança quando incorpora às áreas de conhecimento os temas transversais, sem que o mesmo ganhe recorte como um assunto análogo às discussões de sala de aula, uma vez que não atribui ao professor e à professora a possibilidade de tratar destes assuntos ou não, já que agora ele se materializa como objetivo geral e específico de sua disciplina. A Base Nacional Comum Curricular atribui aos estados e municípios a autonomia para produzirem seus currículos e projetos pedagógicos, mas institui a obrigatoriedade em se tratar de alguns temas, entre eles a diversidade, que é compreendida em seus diferentes aspectos, como:

Direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012), [...] processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018) (BRASIL, BNCC, 2017, p. 13-14).

Mas se os direitos às minorias são instituídos na esfera legal e legitimados por alguns documentos educacionais como foram apresentados, porque eles não são reconhecidos pela sociedade, ou mais especificamente, pela escola? Talvez a pergunta mais correta seria “a quem esse esquecimento interessa?”, ou “a que projeto ele se destina?”. Logo, percebemos que essas proposições ainda não são suficientes para a garantia do direitos das minorias, pois elas florescem mais do que legitimam, sufocando as minorias em preconceitos enraizados pela hegemonia, que sufoca, reprime e conduz às minorias ao espaço de marginalização, já que as veem como risco a manutenção do controle da classe dominante. Para provocarmos essa discussão, atentemo-nos às proposições acerca da identidade, controle social e minorias na escola.

4.2 IDENTIDADE, CONTROLE SOCIAL E MINORIAS NA ESCOLA

Hall (2014) facilmente nos recorda que as identidades reconhecidas pela sociedade estão abaladas em seus quadros de referência. O autor discute sobre o esforço que essa sociedade moderna tem feito para se manter

hierarquicamente condicionando à existência das minorias ao espaço de marginalização. Ele suscita que a mudança na identidade moderna é uma tendência da própria sociedade, já que o conceito de identidade é passivo de indagações e ponderações. Segundo Hall (2014),

Um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2014, p. 9).

É preciso reconhecer que Hall não trata das alterações das identidades culturais como “crise”, mas sim como movimento natural e imanente da existência humana. Nesse sentido, esta pesquisa se esforça em refletir sobre qual as minorias na escola, no sentido de acompanhar de qual ótica são observadas e como elas mesmas se veem. Partimos da convicção de que, historicamente, a cultura tem sido elemento central no processo de dominação, nesse sentido, as ações propostas pela escola e também em outras esferas sociais (família, igreja, comunidade) tendem a impor seus pontos de vista aos grupos minoritários, numa tentativa de dominá-los e controlá-los.

Sobre esse aspecto, Foucault (1987) nos apresenta diferentes formas de manter o controle, entre eles destacamos a punição, que muito bem se aplica às medidas que muitas escolas têm adotado para manter os alunos e alunas em seus padrões normativos. De acordo com o autor a punição pode agir sobre os sujeitos para “expição ou procurar obter uma reparação, aplicar-se em reprimir os indivíduos ou em atribuir responsabilidades coletivas” (FOUCAULT, 1987, p. 25). Por assim se apresentar, percebemos na escola que muitas ações são tomadas em prol da manutenção de desse controle através da punição, a exemplo disso temos a reprovação, a suspensão, o controle dos corpos uniformizados, o posicionalmente das carteiras enfileiras e voltadas para o professor ou professor, impossibilitando a interação com os demais, os espaços destinados a meninos e meninas como banheiros e a caixa de brinquedos; enfim a escola tem correspondido às expectativas hegemônicas que visam manter os corpos separados, reprimindo a coletividade e punindo os que encolhem o caminho à margem.

Ainda em Foucault (1987), vemos que as punições em favorecimento do controle agem de formas negativas sobre as minorias, mas também ambiciona efeitos positivos e uteis, como “manter os mecanismos punitivos e suas funções”. Ou seja, ao punir os sujeitos pertencentes às minorias, pune-se todo um coletivo que se percebe reprimido e amedrontado em ser espionado pelo mesmo mal.

Esses motivos, e outros mais, levam muitos sujeitos a não se rebelarem e aceitarem a dominação. Moscovici (2011) nos lembra que muitos sujeitos minoritários buscam a aprovação das suas ações da coletividade, seja me relações de trabalho, na política ou mesmo na família, dessa maneira reivindicam um lugar de pessoas visíveis

O que pretende ser amado, ser escolhido como modelo de comportamento social ou situar-se entre as pessoas que dão aprovação social, deve, aos olhos dos indivíduos, ou dos grupos que organizam a seleção, alcançar o lugar das pessoas visíveis (MOSCOVICI, 2011, p. 221)

Adiante o autor explica que essa busca por visibilidade muitas vezes propõe a criação de uma identidade análoga à sua situação de minoria e, se assim não se declara, assim não o é, passando a adotar as condições de subordinação da maioria dominante, mesmo que isso repercuta e fira a sua condição de existência social, política e humana. Porém, o autor destaca que, ao alcançar a visibilidade é possível que esse sujeito nunca se liberte das condições de controle as quais se auto-submeteu, pois o “indivíduo ou grupo, ambos estão vigiados ou avaliados à distância, como objetos de interesse, bem mais do que simpatia” (MOSCOVICI, 2011, p. 226).

Na escola, é preciso reiterarmos que o professor e a professora de Língua Portuguesa em sala de aula, e do texto, têm papel fundamental no contrassenso dessa dominação, já que ele (a) representa a autoridade em relação à construção social do significado (MOITA LOPES, 2006).

Tanto Moscovici (2011) como Gramsci (1981) defendiam o papel do líder/intelectual orgânico, como já fora apresentado nessa pesquisa, na perversão da ordem hegemônica, a fim de que se rompa o poder controlar das classes dominantes sobre as dominadas. O que precisamos destacar é que essa pesquisa propõe que essa atitude seja assumida pelos professores e professoras

de Língua Portuguesa, cujo trabalho se dará no plano da linguagem e no conflito gerado através de uma atividade educativa denominada O “Jogo dos Outros” , que será explicitada na metodologia deste trabalho.

Nesse cenário, onde se propõe uma mudança social das condições de marginalização das minorias por meio do papel ativos de professores e professoras, não há lugar para o silêncio como se percebe nos livros didáticos, que correspondem a um projeto político de desvozeamento das minorias sociais. Segundo Orlandi (1995) o não-dizer produz um efeito sobre o dizer, e o silêncio passa a operar como o espaço para a ressignificação, uma vez que só se diz o que se sabe, e o contrário se nega. Orlandi (1995) aponta um problema e uma vantagem no silêncio. O problema (*silêncio local*) se insere no fato de que, quando não se reconhece o outro como sujeito diferente de si, a interação torna-se asfixia e censura (FREIRE, 1988), pois aniquila toda e qualquer possibilidade de construção de identidade solidária. Essa por sua vez, só pode ser constituída na relação de movimento com o outro que “é limite, mas também é o possível” (ORLANDI, 2011, p. 79). A vantagem (*silêncio constitutivo*) reside num silêncio que opera no não-dito, no intervalo, na significação que abriga nas palavras ditas e não ditas. Mas o silenciamento que acomete as minorias no livro didático não se inscreve na neste silêncio constitutivo, pois ele impede que os alunos e alunas reconheçam a existência e importância de diferentes sujeitos que compõem a sociedade, além de impossibilitar a compreensão de uma consciência solidária de convivência com o outro.

Moscovici (2011) questiona o resultado a que a psicologia social chegou acerca da relação de poder entre maioria e minoria. De acordo com estudos anteriores, observou-se que no reconhecimento do papel dominador das sociedades majoritárias há sempre a intenção em manter o domínio que se fundamenta na relação entre *fonte* e *alvo*. Segundo estudiosos da psicologia social, a interação entre os sujeitos, em intenção dominadora, ocorre sempre de modo assimétrico, onde a fonte majoritária impõe seus conceitos sobre o alvo, os dominantes. Porém, Moscovici (2011) prova que essa relação também pode se subverter, ou seja, a minoria pode passar a exercer poder sobre a maioria. Assim, numa sala de aula, por exemplo, o professor e a professora, cujo papel *a priori* estaria em

manter essa relação verticalizada, impõe seus conceitos, teses e argumentos a fim de que sobressaia o desejo da fonte sobre o alvo. A partir dessa tomada de decisão o professor e a professora podem, enquanto liderança, assumir a função de desviante e não corresponder à expectativa da maioria, estabelecendo o diálogo entre as diferentes noções sobre o mundo. Mas poderá também, comodamente, ser acomodado-se evitando o conflito e corresponder às expectativas do Estado que buscam manter o poder na malha hegemônica. O que se perde com postura adotada pelo professor ou professora é que

A maioria goza dos privilégios da verdade e da norma e expressa o sistema social do seu conjunto. Correlativamente, o ponto de vista da minoria, ou qualquer opinião que reflita um ponto de vista diferente, é considerado um produto do erro ou do desvio (MOSCOVICI, 2011, p. 14).

Portanto, a conceituação do que é verdadeiro, justo e bom fica a cargo da maioria que domina e controla as minorias por meio de seu poder, e é esse grupo que passa a escolher o que a sociedade irá consumir e como irá se comportar, pois ela possui um poder psicológico de influência maior, já que advém de um reforço positivo. Já as escolhas da minoria são vistas como matéria desviante e por isso exercem menor influência, já que têm poder psicológico de influência menor. Isso produz na educação um cerceamento das vozes dissensuais.

Tomemos como exemplo os livros didáticos, os quais criticamos nessa pesquisa. Todos eles são produções editoriais geradas para agradar e representar socialmente um grupo majoritário cuja força política é tida como *fonte* segura de manutenção da ordem social, não se observa neles a presença de possibilidades para um diálogo sobre as minorias, sejam elas de mulheres, homossexuais, negros e negras, moradores e moradoras do campo, entre outros; isso porque tudo o que constitui um ação da minoria, ou um ato positivo, é visto como uma risco para a maioria no que tange a manutenção do controle social, afastando toda e qualquer interação entre esses grupos; basta rememorarmos os diversos ataques que as minorias tem sofrido em mídias sociais que induz a uma polarização em que é preciso optar por qual grupo defender, o que dificulta a convivência solidária entre maioria e minoria. Assim, discursos de ódio e conceitos falaciosos, como heterofobia ou racismo contra bancos, estão presentes em um discurso em que a maioria, para manter o poder de investir

sobre a minoria, percebe na alteridade um risco à manutenção da norma e, conseqüentemente, do controle sobre os grupos desprivilegiados.

Moscovici (2011) considera que o controle social gera duas ações no indivíduo: uma resistência, em que o sujeito será observado como desviante pelo seu envolvimento não conformista, já que este atua com ativismo na luta em favor das minorias; ou uma carência, em que ele passa a aceitar a voz do especialista, sem que ela faça sentido para si, tornando-se um indivíduo que aceita as respostas que lhes são dadas, mesmo que elas não façam sentido para ele, apenas as acolhe por ter vindo de um sujeito que obtém prestígio social. Neste segundo caso, o problema torna-se ainda mais complexo se o especialista reforça os padrões hegemônicos que excluem as minorias e ratificam o poder da classe dominante, pois inibe qualquer revolução das classes massas dominadas.

Sendo assim, a escola, ao ignorar as minorias em seu espaço e homogeneizar as abordagens pedagógicas nos livros didáticos, sem considerar as diferentes composições culturais dos sujeitos minoritários, cria indivíduos carentes e os impossibilita de conhecer as respostas certas, uma vez que elas não fazem sentido para ele. Um volume didático que traz em sua composição de textos apenas personagens heterossexuais e brancos exclui a possibilidade de que um (a) estudante encontre as respostas a partir de sua vivência, se não for heterossexual; um livro didático que reproduz, única e exclusivamente, a ideia de um herói masculino e viril, obriga os alunos e alunas a construírem a ideia de que outros gêneros, ou mesmo outros perfis masculinos não podem ser heróis. Assim, a carência apontada por Moscovici se torna real no espaço escolar por meio da unificação de um livro didático que privilegia a maioria e nega a composição de uma sociedade que subverte a ordem dada.

Cury (2001, p.175) afirma que a escola deve figurar como o espaço onde há o direito ao contraditório, devendo “potenciar-se visando a participação social e política”, não sendo possível que as reproduções de ideologias dominantes e separatistas tornem-se imperativas para a predominância dos grupos privilegiados no poder.

Observando o ensino da língua a partir desse engajamento, Almeida (2012) reconhece sua precariedade nos dias atuais, ao afirmar que numa sociedade como a nossa, que “individualiza as pessoas, isola-as em grupos [...] e concentra os privilégios nas mãos de poucos, a língua não pode deixar de ser [...] expressão dessa mesma situação” (ALMEIDA, 2012, p. 14.). Contudo, é necessário que o ensino da língua ultrapasse a barreira do dito e o professor enxergue seu fazer como ação social, muito mais do que pedagógica. Assim, “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos [...] do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2012, p. 42).

O ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o diálogo com diferentes textos e contextos, num trabalho de manipulação de linguagem, com criticidade e criatividade (FRANCKEL, 2011). Isso permitirá que as construções realizadas na linguagem se desprendam do papel cerceador que desempenham os livros didáticos, que controlam a sociedade e visam a recuperar os desviantes. Como enfatiza Moscovici (2011),

Seu mecanismo específico consiste em igualar a todos, em bloquear a particularidade e a individualidade das pessoas ou dos subgrupos. Quanto mais longe se leva o processo de identificação e des-individualização, melhor será a adaptação de cada indivíduo aos demais e ao ambiente (MOSCOVICI, 2011, p. 19).

Partimos do princípio de que o poder não é monolítico (MOITA LOPES, 2006), como nos mostrou Moscovici (2011), entendemos que as identidades são construídas socialmente nas relações dialógicas como uma forma de ação no mundo. Os sujeitos/estudantes que estão em uma construção cognitiva e social na escola não possuem identidades pré-estabelecidas, elas se constroem a partir das suas interações com o outro, seja no espaço escolar ou em outros ambientes de interação. Isso justifica a necessidade de reconhecimento do mosaico constitutivo da sociedade, para que a interação com ele permita a (re)construção da própria identidade do (a) aluno (a).

Fica cada vez mais evidente o papel influenciador do professor e da professora nessa pesquisa, pois é ele (a) o (a) mediador (a) entre o que está posto e o que se ouve no silêncio. De acordo com Moscovici (2011), dois fatores agem nesse momento de influenciar: o conflito e a inovação, somente estes são capazes de

fazer com que as minorias tenham força ativa capaz de influenciar no poder hegemônico exercido pela maioria.

O conflito é considerado por Moscovici (2011) como fator fundamental para que as minorias superem a condição de marginalização e adotem uma postura como minoria ativa. Ele, o conflito, é gerado por um mediador, no caso o professor e a professora, que inserem na teia das relações normatizadas pela hegemonia (GRAMSCI, 1981) elementos capazes de desestabilizar o poder da maioria. Com esse conflito, que para essa pesquisa se dá no plano da linguagem a partir da atividade do “Jogo dos Outros” (explicitada posteriormente), cria-se a incerteza nos conceitos adotados como verdades absolutas e unânimes pela maioria e aceita, até mesmo, pela própria minoria.

Em vez de insistir na uniformidade que é própria da maioria, a minoria desviante insiste na individualidade, interessando-se no que divide mais, que no que une. A minoria transforma o que, desde o ponto de vista da maioria, só pode considerar-se como uma negação da lei ou da concepção tradicional da realidade, em uma nova lei, ou uma nova concepção da realidade que oferece uma solução de mudança (MOSCOVICI, 2011, p. 1888).

Investindo sobre esse conflito, as relações são tensionadas e se apresenta um novo conceito, porém este firmado no contrassenso e no diálogo que, por assim se fazer, acreditamos ser mais justo, solidário e plural.

O segundo aspecto que Moscovici (2011) apresentou para propor como um líder poderá influenciar a maioria é a inovação, que só é possível de ser desempenhada por um indivíduo criador de conflitos. A inovação, segundo o autor, é o caráter essencial que exige do líder a desvinculação de antigas normas de controle, introduzindo novas normas que correspondam ao seu grupo, estabelecendo e testando métodos que permitam dar conta do mundo exterior. Assim, o líder será capaz de propor novas práticas em favor das minorias, capazes de ressignificar as ações produzidas na hegemonia e construir um pensamento solidário.

É claro que assumir-se como líder e atuar nessa proposta de propor conflitos e inovar pode levar o sujeito a sofrer retaliações, perseguições, insultos, preconceitos de diferentes naturezas, porém os líderes precisam assumir esse risco e resistir. Essa resistência compõe um dos primeiros e mais importantes

fatores que atestam que a minoria pode também influir a maioria e subverter a ordem hegemônica, pois ela representa um valor moral estimado por nossa sociedade: a fidelidade a si, a necessidade de ser um indivíduo único (MOSCOVICI, 2011), atribuindo prestígio à liderança.

É extremamente valiosa a consideração de Moscovici (2011) para se compreender como é possível a minoria influenciar a maioria. Apesar de algumas fragilidades que o próprio autor reconheceu em sua pesquisa, como a não consideração das crenças e fatores individuais que motivam os sujeitos a se rebelarem, a pesquisa aponta para uma realidade: é possível que um desviante subverta as relações comuns de poder e, conseqüentemente, o controle social.

Nessa mesma proposição de subversão da ordem e controle do poder hegemônico, Mochcovitch (1988) nos apresenta uma análise das considerações de Gramsci (1981) ao afirmar que a escola é um espaço privilegiado para essa discussão.

A constituição de uma concepção de mundo contra-hegemônico passa por uma grande transformação histórica no plano da superestrutura, expressa por Gramsci como a “criação de um novo senso comum” e a “elevação cultural das massas” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 37).

Ou seja, a autora indica, por meio das considerações de Gramsci (1981), que é possível subverter a ordem de controle que prendem as minorias em conceitos firmados em padrões hegemônicos com a criação de uma nova hegemonia, porém essa tecida por ideais solidários e plurais.

Mas a pergunta é: de que forma isso pode ser feito? Ficam as minorias subordinadas os líderes que podem surgir na representatividade social dos subgrupos? De que maneira as aulas, principalmente de Língua Portuguesa, podem contribuir para a dissolução da hegemonia e fomentar o pensamento crítico? Qual o papel do professor e da professora como liderança influenciadora nos discursos constituídos a partir da solidariedade? Nesse momento é que se faz necessário reconhecer papel do professor e da professora como sujeitos instituídos que podem se afastar da norma e provocar a inovação para o desestabilizar o poder das classes dominantes.

O movimento de liderança no espaço escolar deve ser adotado pelo professor, pois é este que possui o *status* privilegiado de autoridade e especialista capaz de representar aqueles que possuem menos privilégios (alunos e alunas). A dependência de um líder, enxergada no professor, se justifica no fato de que quando os indivíduos não conseguem alcançar por si mesmos os objetivos de uma exatidão objetiva de seus problemas, faz-se necessária a representação de um sujeito que valora seus propósitos. Esse movimento não inibe as características individuais dos alunos e alunas, muito pelo contrário, ele permite que os estudantes se manifestem de acordo com sua natureza e cultura e vivenciem uma fase natural de adaptação social. É certo que a liderança a que nos referimos podem recair em um viés perigoso e indesejado, ou seja, corre-se o risco do líder impor suas verdades sem que o sentido seja controlado pela mediação. Um professor ou professora que não se identifica e se sensibiliza com a causa da diversidade dificilmente irá afetar os alunos e alunas para que percebam o outro como um sujeito de igual importância na construção de identidades solidária. Se for ele, ou ela, o sujeito que controla o significado e, por extensão, as referências pessoais dos alunos e alunas, sem articular o pensamento com as lutas de classe e os problemas que afetam o mundo exterior, possivelmente o papel de liderança será exercido na contramão da solidariedade, e incorrerá do uso arbitrário e autoritário (FREIRE, 1987) do poder de líder em benefício da maioria.

Como acrescenta Moscovici (2011, p. 41), o mediador é “impensável quando esta pessoa não é capaz de dar conta da realidade”. Todo o movimento se faz no sentido de intermediar com os sujeitos da interlocução que todos (desviantes e não conformistas) podem e devem ocupar espaços na sociedade, para subverter a hegemonia dos poderes controladores que incutem sobre eles apenas um padrão cultural, estabelecido como correto e virtuoso. Assim, o professor observado como líder diz respeito a sua capacidade mediadora de representação social, manifestado em função de um poder normativo.

O poder do especialista, ou da pessoa bem informada, apoia-se na convicção de que a minoria tem de que as pessoas possuem conhecimentos especializados em situações em que eles são necessários: o médico influencia o paciente, o mecânico o proprietário do veículo, o experimentador, o sujeito etc., porque o paciente, proprietário do carro e o sujeito aceitam a autoridade da

instituição e o valor da formação e das qualificações profissionais que garantem a conduta dessas pessoas (MOSCOVICI, 2011, p. 67).

Faz-se necessário reconhecer que todo o engajamento social do professor e da professora como líderes ativos deve ocorrer nas relações de interação que se dão na escola, no trato com a Língua Portuguesa em textos que possibilitam o estabelecimento de diálogos dentro e fora da sala de aula, já que o significado é construído nesse envolvimento entre enunciadores e coenunciadores, onde os (as) estudantes se envolvem em situações socio comunicativas e constroem suas identidades na interação com o outro.

4.3 LINGUAGEM E OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA

As nossas múltiplas identidades não dependem de nossa vontade, ela é construída socialmente nas práticas discursivas que experimentamos ao longo de nossa convivência com outros sujeitos (MOITA LOPES, 2006). A sala de aula como lugar de pluralidade discursiva não deve primar pela higienização do pensamento, uma vez que as identidades jamais serão monolíticas.

A pluralidade de ideias e identidades decorrerá de um processo intenso de criticidade e dialogicidade (FREIRE, 2001), onde a aula é um evento de contato com diferentes textos, com diferentes facetas devendo possibilitar a expressão da pluralidade da sociedade. Essas situações ocorrem em ações gnosiológicas “em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (FREIRE, 1987, p. 50). De acordo com Freire (1987), tal processo se dá na *pronúncia*, na conversa, no trato com a linguagem, o que Bakhtin (1996) considera como discurso. Essa pesquisa propõe que esse diálogo se evidencie a partir de operações enunciativas (CULIOLI, 1980), como estratégias para o ensino da língua, por meio da manipulação da linguagem como forma de favorecimento das proposições apresentadas sobre epilinguismo e ratificadas posteriormente, a fim de contribuir para a formação de um sujeito crítico, criativo e capaz de atuar e transformar o mundo, nas considerações sobre as minorias e, conseqüentemente, na sociedade plural. Como ressalta Freire (2001),

Os professores não ensinamos apenas os conteúdos. Através do ensino deles, ensinamos também a pensar criticamente, se somos progressistas e ensinamos para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos (FREIRE, 2001. p. 32).

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa parte da necessidade de tratar a linguagem em sua matriz transversal como construção social formada a partir da interação coletiva entre alunos, alunas e seus professores e professoras. As operações epilinguísticas favorecem esse ensino engajado, já que decorre da manipulação dos enunciados através de atividades de desambiguação e parafraseagem, permitindo que os sujeitos se considerem no lugar do outro e observem como a língua se manifesta com essas alterações de posições de poder, gênero e lugar.

A teoria sobre a linguagem que decorre de uma atividade epilinguística (FRANCHI, 2011) é adotada nessa pesquisa como construção social, a partir da compreensão de que as identidades não são fatos dados, mas sim construtos sociais que, negociados entre os participantes e que, fugindo qualquer forma de conformismo, atuam no mundo. Acreditamos que essa consciência permite que os (as) estudantes reconheçam a sociedade a qual eles e elas se inserem e sua pluralidade, passando a adotar uma posição de respeito e valorização dessa característica.

A linguagem é, portanto, o ponto de partida para a intermediação nessa construção, cujo foco está no enunciado, no que é dito, nas intenções, na receptividade, nas interações e na criatividade. Franchi (2011, p. 43) apresenta uma preocupação que se torna latente nessa pesquisa: “como se há de dar conta da relação entre expressões e seu sentido?” Ou seja, de que forma podemos compreender o intercâmbio entre linguagem, o pensamento que processou essa enunciação e ter como fruto de pesquisa o próprio enunciado? Para tanto, nos reportamos a teoria enunciativa que não desconsidera as formas fixas e estruturantes da língua, nem menos que ela é também objeto de comunicação entre os sujeitos, mas considera haver uma relação destas concepções que se “engendram em um processo de derivação potencialmente infinito” (Franchi, 2011, p. 54).

Sobre isso, intui afirmar que a linguagem é um sistema aberto e criativo e que atende a diferentes momentos, instabilidades e estabilidades que produz sobre um homem um instrumento de poder. E nesse processo, envolvem-se, pelo menos, duas vozes: a voz do eu e a voz do outro, já que nessa interação “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros” (MARKÓVA, 1990, p. 3).

Todo esse trabalho caminha na direção de fazer com que o aluno e a aluna se conscientizem de si e do seu contexto, perceba que “não é a cor da pele ou a idade que importa, mas como os participantes de raças e idades específicas são construídos socialmente no discurso” (MOITA LOPES, 2006, p. 52). Esse movimento reforça e alimenta o multiculturalismo, pois não nega as problemáticas vivenciadas pelas minorias em anos de luta por representatividade, pelo contrário, ele as problematiza em sala de aula para que os alunos e as alunas reconheçam a infinidade de culturas e grupos de pessoas existentes na sociedade e, assim, se estabeleça uma relação dialógica e conflitante entre os sujeitos de diferentes grupos.

A perspectiva bakhtiniana de linguagem afirma que “o texto não é um objeto, sendo impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (Bakhtin, 1997). Nesse sentido, a linguagem permite a aceitação de que o processo de entendimento da língua se dá por meio do contexto e do diálogo estabelecido nas interações verbais dos sujeitos, principalmente, quando alunos e alunas tomam consciência de suas elaborações psicossociais. Ao perceber o texto como não-objeto / sistema, torna-se impossível eliminar ou neutralizar a consciência de quem toma conhecimento do texto (BAKHTIN, 1997), por esse motivo, não se podem negar as experiências vividas pelas minorias para o entendimento do texto. Um discurso hegemônico e monológico não permite que os alunos e as alunas compreendam as culturas constituintes da sociedade, nem que se percebam como sujeitos dos construtos sociais. A atividade epilinguística focaliza o ensino nos processos mentais que ocorrem na construção dos sistemas linguísticos, fazendo com que a língua se movimente ao passo que as posições de enunciador e coenunciador sejam constantemente revezadas. Assim o sentido do texto, não é dado, mas constrói-

se nos enunciados (FRANCKEL, 2011) num processo dinâmico e de parafraseagem e desambiguação, fazendo com que os alunos e alunas construam identidades a partir de suas próprias interações.

4.4 ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA, CRIATIVIDADE E MINORIAS SOCIAIS

A teoria das operações predicativas ou enunciativas tem como um dos principais representantes Antoine Culioli, linguista francês, que defende em seus estudos a indissociabilidade da língua e do discurso, bem como indivisibilidade das formas adotadas constantemente para compreensão da linguagem, entre elas a pragmática, a semântica, a morfossintaxe, entre outras. Culioli (1980) indica haver um processo contínuo de compreensão da linguagem e que esse se dá na e pela organização dos sistemas mentais e linguísticos, tendo nas elaborações psicossociais a principal referência para sua construção teórica. Essa teoria tem inspirado inúmeros estudos acerca das ocorrências dos enunciados e servido como fonte balizadora para produção de metodologias de ensino da língua. No tocante a esta pesquisa, acreditamos que a teoria de Culioli e de seus seguidores possa contribuir para tornar o debate no ensino da língua mais democrático e possibilitar um diálogo com outras referências que adotamos nessa pesquisa: as operações que se dão na língua/linguagem como força motriz para o ensino de língua; a manipulação da linguagem engajada na prática de um ensino que evidencie diferentes sujeitos, e a construção social das identidades que se provocam na interação com diferentes personagens e narrativas minoritárias, compondo o fator multicultural da sociedade. Nesse sentido, passamos a problematizar em que consiste a teoria das operações enunciativas ou epilinguística e como seus pressupostos podem contribuir com o objetivo dessa pesquisa.

O ensino da língua nas escolas brasileiras tem adotado uma vertente que quase sempre recai no ato de transmitir as regras da gramática, numa atividade mecânica e quase nada voltada para o uso. Ao fixá-lo na gramática, abole-se toda e qualquer atividade criativa, pois resume-se a aprendizagem ao entendimento de

regras, classificações e atividades repetitivas. Essa prática ainda presente no interior de muitas escolas tem tornado o ensino e o aprendizado da Língua Portuguesa uma tarefa árdua e nada produtiva.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1996), o objetivo do ensino da língua materna é

O domínio da língua, oral e escrita, para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, PCNs, 1996, p. 17).

A reflexão a se fazer é se as aulas de Língua Portuguesa, e gramática, têm auxiliado o exercício de uma vida ativa do sujeito na sociedade. Ou de que forma o conhecimento das regras gramaticais pode auxiliar os alunos e alunas a reconhecerem e assumirem uma postura solidária diante da diversidade. É nesse momento que nossa pesquisa vislumbra as contribuições das operações enunciativas para tentar responder a tal questionamento, afirmando que a manipulação do processo criativo da linguagem, que também é gramatical, e a participação efetiva dos sujeitos na (re)construção da língua/linguagem possibilitam que os enunciadores se vejam representados nas elaborações.

De acordo com Rezende (2008, p. 96), “o ensino de gramática deve ficar subordinado a esse objetivo maior” (a manipulação da linguagem), e isso se fará mais fecundo no processo de conhecimento da língua. Colaborando profundamente com esta pesquisa, a autora afirma que as identidades são formadas no ato discursivo de troca entre enunciadador e coenunciador, nenhuma identidade deve ser negada, nem a do professor e da professora, nem a do aluno e da aluna, visto que há uma identidade que se constrói no momento de ensino e aprendizagem, aquela que corresponde às trocas das experiências dos sujeitos. Num primeiro momento destacamos que a teoria enunciativa ou epilinguística considera que toda linguagem é ambígua, por corresponder a um vazio de significação (léxis) que só será dado pelo outro no ato enunciativo.

A *léxis* é um espaço mental composto por toda materialização que se pode predicar nas relações sociais para que as palavras adquiram sentido e sejam pronunciadas ou escritas. Na *léxis* todas as palavras se encontram em estado ambíguo, pois somente a partir das situações e necessidades de uso que elas

passarão pelo processo de ancoragem (seleção) e, por fim, desambiguação, que se materializa no enunciado já materializado no texto: a representação.

Partindo dessa concepção das teorias enunciativas é importante considerar que tal perspectiva em nada corrobora com a visão mentalista da linguagem, que induz que “extraímos do arsenal dos modelos que existem em outros domínios” (FRANCKEL, 2011, p. 20) o sentido para as coisas, pois compreendemos a linguagem por meio de um olhar construtivista, que afirma que “a mesma coisa não existe”, uma vez que no trabalho de busca por ancoragem das palavras há um processo de ajustamento e aproximação que nunca será o mesmo, pois o tempo, o espaço, a situação de interação e, até mesmo, os enunciadores são outros. Ou seja,

Na medida em que o sentido das palavras dos textos não é exterior à língua e oculta uma ordem própria que não é um decalque de um pensamento e nem de um referente externo, o acesso ao sentido só é possível por meio da atividade de parafraseagem e de reformulação (FRANCKEL, 2011, p. 20).

Podemos afirmar, portanto, que a “linguagem é constitutiva de uma forma de pensamento específica” (FRANCKEL, 2011, p. 16) que se difere no ato de aprender. Portanto, aprender gramática, na perspectiva epilinguística, subentende manipular a linguagem e perceber como ela funciona; trocar de papéis; realizar modulações; predicar e atuar por meio da língua, fugindo de qualquer possibilidade metalinguística, pois esta será consecutiva ao ensino, se abordado de maneira epilinguística.

A teoria enunciativa parte do princípio de que toda palavra é ambígua e que ela sofre um processo de desambiguação ao ser modulada por determinado contexto e situação de uso. Essa percepção implica dizer que o papel do professor é justamente mediar o processo de desambiguação da linguagem, que ocorrerá no ato da enunciação. A palavra dita foi tencionada, desestabilizada, referenciada por diferentes fatores linguísticos, de uma palavra agindo sobre outra, até que se construísse aquele significado específico da enunciação.

Tomemos como exemplo a palavra “mulher” para melhor compreensão. De acordo com a teoria enunciativa, ao ser pinçada pelo aluno ou aluna, esta palavra passou por um processo psicossociológico que elegeu uma possibilidade de

significação, dentre muitas outras, tais como: ser mulher-gênero, ser mulher-poder, ser mulher-dona de casa, ser mulher-mãe, ser a minha mulher, ser a mulher do outro, ser mulherão, ser mulherzinha, ser não-mulher. Ela é estabilizada pelo aluno ou pela aluna por uma predeterminação daquilo que se pode ser mulher, o que não pode ser e o que pode ser não-mulher. Chamamos esse fenômeno de *domínio nocional*. O aluno e a aluna possuem, de acordo com sua experiência, uma série de noções construídas psicossocialmente sobre ser mulher, mas essa noção tem um limite. Dificilmente o (a) estudante alocará no mesmo campo de sentido as noções de ser mulher e ser uma nuvem, por exemplo. Porém, na relação predicativa é que essa palavra ganha sentido, deixando de ser ambígua, uma vez que o sujeito opera sobre a linguagem a partir do que se pretende dizer e do que o outro espera ouvir. Ao dizer ou escrever a palavra, isto é, representar, essa já não é mais ambígua para o enunciador, pois corporificou toda a expressão psicossocial do sujeito, estabilizada pelo contexto enunciativo e determinada por outras palavras do enunciado: esquema A e R, onde A é a noção de ser-mulher e R é a noção de ser não-mulher, considerando todos os gradientes (possibilidades de ser mulher) que abrigam esse domínio nocional.

Franckel (2011) considera que há uma certa regularidade entre as palavras. Embora elas adquiram sentido no contexto, existe um limite que se encerra nas variações possíveis que a palavra admite ser entendida: “a variação de uma palavra se dá em planos de variações regidos por uma organização regular” (FRANCKEL, 2011, p. 25). Sobre esse aspecto o autor apresenta três formas esquemáticas: densa, compacta e discreta. Para tentar explicar essas funções adotaremos um exemplo, mas adiantamos que a teoria se apresenta muito mais complexa do que nossas poucas palavras possam explicar.

Tomemos como ponto de partida o que se sabe/entende como “um cachorro”. Esta compreensão passa pela função esquemática do “ser cachorro”, que é uma noção concebida num espaço/tempo. Já chave passa pela função esquemática de “ser chave”, que é um objeto e, portanto, tem uma função mais **densa**, do que “ser cachorro”, que considera uma possibilidade de sentidos mais ampla. Quando adotamos o enunciado “João é um cachorro”, a palavra cachorro passa pela

função esquemática em que o suporte (João) independe de sua predicação, pois continua em sua função de indivíduo mesmo com a ausência da metáfora, portanto a função é **compacta**. Porém, no enunciado “Totó é um cachorro”, a função de “ser cachorro” determinada a propriedade que depende da predicação, pois só se é Totó se for cachorro, portanto, **função discreta**. Em síntese, as funções esquemáticas nos permitem perceber que a linguagem opera, mesmo que com grandes possibilidades de sentido, sobre uma estrutura limitada a partir de enunciados estáveis.

Vale destacar que, na teoria enunciativa, o contexto é importante para que tenhamos o domínio nocional e entendamos as funções esquemáticas, mas não só ele, pois as palavras também são mediadas por outras palavras.

Isso significa que o contexto não é (ou não apenas) externo ao enunciado: uma dada sequência é interpretável apenas em relação a um contexto, mas ao mesmo tempo a sequência *desencadeia* tipos de contextualizações com as quais ela é compatível (FRANCKEL, 2011, p. 23).

Assim, cabe dizer que o trabalho do professor e da professora, na atividade epilinguística, se faz justamente neste exercício de montagem e desmontagem de cenários e modulações, a fim de que o aluno e a aluna percebam como a língua se manifesta e que esse trabalho antecede o estudo metalinguístico, ou seja, das classes, funções e estruturas da língua, pois acreditamos, tal qual a teoria enunciativa, que a criatividade com que se trata a língua, por meio de modulação e transformações, é que fará com que o aluno e a aluna percebam a língua/linguagem em sua função de uso.

É notório que o sentido da palavra se expressa na polarização do que é e do que não é (ser mulher e ser não-mulher). Porém, importa à atividade epilinguística os *gradientes*, ou seja, o movimento entre os polos. Assim, o professor e a professora são capazes de co-atuar, possibilitando infinitas modulações para a construção dos sentidos, de forma que os alunos e alunas protagonizem o ato enunciativo.

O sentido do texto é, na teoria enunciativa, “é o movimento total da palavra, e é por isso que nosso pensamento demora-se na linguagem” (FRANCKEL, 2011, p. 39). Assim sendo, não devemos conduzir essa teoria por uma ideia que percebe a

língua por suas características estruturantes, mas sim através de um trabalho associativo entre pensamento, enunciado e sentido; que implica num ato contínuo e criativo sobre a linguagem.

A gramática, em sua concepção mais rasa, tem sido demonizada pela escola moderna que sobrepõe a importância da produção de texto e a leitura sobre a gramática. Contudo, é preciso lembrar que estas noções não disputam (produção de texto, leitura e gramática), elas se complementam, já que todas pertencem ao campo da linguagem. Mas os estudos sobre a gramática, que impõem regras e nomenclaturas de palavras, num trato metalinguístico sem que as funções de uso sejam evidenciadas, esse sim, deve ser repensando. Culioli (1980), ao propor a teoria epilinguística ou enunciativa, deixa claro que essa não é uma questão de importância maior ou menor do que outra área da linguagem, mas sim de interação

A epistemologia do compartimentado, do estático e do linear, dada a resistência dos fenômenos, deve ser substituída por uma epistemologia do interativo, do dinâmico e do não linear, e um uma dialética complexa do rígido e do maleável, em que se atam e desatam figuras do estável e do instável, através da plasticidade regulada da linguagem (CULIOLI, 1980, apud FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 100)

Ou seja, o comprometimento da linguagem sempre estará a serviço do sentido, o qual a teoria enunciativa acredita estar não apenas fora no contexto, mas também nas relações entre as próprias palavras e na estrutura da língua, cuja atividade formadora se ancora um trabalho criativo.

É preciso que se entenda que este ato de modular, estabilizar e desestabilizar a linguagem é, em si, criativo. Muito se tem falado da criatividade como algo inerente ao homem como um dom, ou fruto de uma atividade inovadora ou relativa apenas às manifestações culturais; pouco se tem defendido uma teoria que percebe na gramática, e no ato de pensá-la, um fator criativo. De acordo com Franchi (2016, p. 35), “[...] é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora”. Assim, o autor inaugura um conceito pouco explorado de que a atividade psíquica se descreve como um esforço ativo e expressivo, que enxerga o aluno e a aluna por meio do seu desenvolvimento e comportamento criativo, onde eles elaboram seu pensamento em diálogo com os outros sujeitos e constroem suas noções na

experiência que trazem consigo e as que praticam com os demais. Dessa maneira, negar aos (às) estudantes o benefício da experiência com os diferentes textos e, logo, as diferentes culturas das minorias, é subtrair as relações e interações, empobrecer as experiências dos sujeitos e aniquilar o processo criativo,

Pois cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito. – A pessoa irrefletida acomoda-se no erro (BENJAMIN, 2009, p. 23).

Franchi (2016) defende que “a criatividade é sempre um atributo do comportamento verbal que não seja a fala do gramofone e do papagaio” (FRANCHI, 2006, p 12); assim pensamos que o silêncio, o diálogo, a escrita e a fala são eventos criativos e constitutivos de valor semântico. No que se refere ao trato com as minorias sociais já abordadas nesta pesquisa e percebidas como carentes nos livros didáticos do Ensino Fundamental, acreditamos que o trabalho com as atividades epilinguísticas possibilitam que os alunos e as alunas evidenciem suas identidades, abdicando a quaisquer preconceitos, ao se colocarem no lugar do outro e ao modularem seus textos.

Por exemplo, uma atividade na qual um personagem masculino é substituído por um personagem feminino e o professor e a professora solicitam que aos alunos e alunas percebam as implicações que essa alteração provocou na narrativa poderá evocar o exercício da alteridade, e esse exercício é, por natureza, epilinguístico. Em outro momento, uma atividade cujo cenário seja trocado da cidade para o campo e os alunos e alunas são convidados a perceber como os atores daquele espaço se comportariam mediante a esse novo cenário (conflito) traz uma possibilidade de discussão e reflexão sobre a minoria de moradores e moradoras do campo. A discussão e reformulação de conceitos, frases, trechos de músicas e ditados populares preconceituosos, homofóbicos, machistas e racistas podem levar os alunos e alunas a repensarem o uso destes enunciados e alterar sua postura. Assim, acreditamos que a atividade epilinguística é uma alternativa viável e coerente para a inclusão do tema das minorias sociais no espaço da sala de aula.

Para tanto, esta pesquisa apresenta, como instrumento educacional, um jogo com abordagem epilinguística e ancorado nos pressupostos teóricos que tratam das

minorias sociais percebidas no espaço de campo (escola) analisado (mulheres, negros e negras, homossexuais e moradores e moradoras do campo), com o intuito de atestar que, a partir de uma postura consciente e ativa, mediadora pelo professor ou professora como líderes é possível que as aulas de Língua Portuguesa possibilitem uma expressão das minorias sociais na construção de uma sociedade mais solidária.

4.5 O JOGO EPILINGUÍSTICO

A escola tradicional, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, tem constantemente adotado uma metodologia fincada na “pedagogia cognitiva conceitual” (SILVA, 2015, p. 102). Assim, testemunhamos, e muitas vezes compartilhamos, formas fracassadas de abordagem metalinguística, que a desconsideram como fenômeno prático, criativo e, para muitos, lúdico. Esse ensino tem abolido uma das características mais importantes e relativamente explorada por inúmeros autores que superam a arbitrariedade conteudista e tradicional: a experiência.

Essa pesquisa ganha força teórica com o pensamento de Walter Benjamin (1972) sobre esse fenômeno, principalmente nas proposições encontradas em sua obra “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, em que o autor alemão afirma ser a experiência “o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada do espírito de *nos* permanecermos jovens” (BENJAMIN, 2017, p. 21). Ao abordar a experiência como um fenômeno enriquecedor da existência e da aprendizagem dos jovens, Benjamin (1972) lança uma possibilidade para a abordagem criativa da linguagem, em que as relações entre alunos e alunas são vistas como um fator facilitador do conhecimento e determinante para sua identidade, contrariando o ensino tradicional com que nesta pesquisa negamos colaborar.

Ao privilegiar a experiência como fator preponderante para a aprendizagem das crianças e dos jovens, e também para a construção de suas identidades,

Benjamin (1972) nos possibilita perceber que a metodologia adotada por essa pesquisa⁵ pode facilitar que alunos e alunas que experienciem as construções psicossociais plurais, propostas pelo jogo, possam se distanciar de velhos preconceitos e praticar a solidariedade.

Para evidenciar e facilitar tal experiência, construímos um jogo sobre minorias sociais, acompanhado de uma sequência de atividades, onde os alunos e alunas terão que manipular a linguagem por meio de cartas, compondo construções enunciativas e gradientes que farão com que os elementos do jogo evoluam na narrativa. Assim acreditamos que os (as) estudantes possam ser capazes de se tornarem sujeitos críticos que produzam discursos no crivo da generosidade e não da intolerância (BENJAMIN, 1913, p. 25).

⁵ A metodologia adotada desta pesquisa encontra força teórica nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994) acerca da pesquisa qualitativa, que tem como prioridade a investigação e análise do comportamento dos sujeitos mediante instrumentos de observação e análise, que serão esmiuçados posteriormente.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA

A nossa pesquisa terá uma abordagem qualitativa. As pesquisas qualitativas realizadas na área da educação demonstram haver características em comum entre elas, em maior ou menor grau de ocorrência. Apesar disso, nossa proposta metodológica de trabalho lança um olhar sobre os estudos que Moscovici (2011) realizou e se apropriou para provar que as minorias sociais podem influenciar a maioria, desde que estejam empoderadas de papéis sociais e firmadas em uma liderança consciente, o qual extrairemos ser o professor ou a professora. Assim, revisitaremos a pesquisa metodológica do autor, que integra diferentes sujeitos no mesmo espaço e testa seus comportamentos mediante a um elemento fundamental para a dissolução do pensamento hegemônico: o conflito; o qual Moscovici (2011) acredita, e corroboramos, ser a característica propulsora da mudança do comportamento dos grupos sociais majoritários e uma forma de ação, em que a minoria passa a influenciar a maioria, propondo respeito à diversidade e as manifestações contrassensuais à maioria.

Adicionar um conflito nas relações cotidianas dos sujeitos, questionando suas práticas e rompendo a hegemonia declarada socialmente pode fazer com que o poder autoritário e opressor se dissolva mediante a complexidade humana. Para tanto é preciso levar em consideração alguns conceitos já abordados nessa pesquisa e que serão revisitados (desviante, fonte, alvo, resistência, conformismo, líder, inovação, ambiguidade e, principalmente, conflito), os quais estarão em diálogo com a teoria das operações enunciativas (CULIOLI, 1980) e outros apontamentos teóricos sobre a linguagem e criativa propostos por Franchi (2011).

A partir das análises dos livros didáticos realizadas em nossa pesquisa e algumas construções enunciativas colhidas em diferentes meios de comunicação, textos literários, jornalísticos, bem como aqueles encontrados em mídias sociais ou reproduzidos comumente no contexto da escola pesquisada, propomos a construção e utilização de uma sequência de atividade produzida pelos autores desta pesquisa e composta por uma atividade de predição (produção de texto inicial e aula interativa); um jogo de tabuleiro denominado o “Jogo dos Outros” ,

composto por cartas, coringas, pinos, dados, tabuleiro, manual e regras; e uma atividade de encerramento (produção de texto final). Essa sequência, composta por essas três etapas, compõe o produto educacional desta pesquisa, que tem como tema a possibilidade de expressão das minorias sociais discutidas (mulheres, negros e negras, homossexuais e moradores e moradoras do campo) no espaço em que se realizou a pesquisa: a escola.

O jogo em si não é garantia da efetividade da qualidade do resultado desta pesquisa, porém, ao se propor uma abordagem, cujas sequências pré e pós aplicação do jogo, elas contribuem para a análise dos objetivos traçados. A sequência de atividades busca orientar o trabalho docente e é composta por atividades de predição, que introduzem o tema, tais como a leitura e discussão de alguns textos encontrados nos livros didáticos analisados durante esta pesquisa e um questionário que envolve os alunos e alunas nas discussões sobre as minorias. Já o jogo é acompanhado por um manual que auxilia o passo a passo metodológico. Por fim, propomos uma atividade de produção de texto, conforme detalharemos adiante.

Vale o destaque de que todas as proposições do “Jogo dos Outros” bem como as atividades que o envolve, como a produção de texto e a aula interativa, inserem um conflito nas relações normatizadas pela hegemonia e ratificadas pelo livro didático, ora por meio de textos, frases e enunciados problematizantes, ora por imagens, perguntas e sugestões que desestabilizam o senso comum, em um trabalho que se dá por meio da luta travada no plano da linguagem.

5.1 O ESPAÇO DE DISCUSSÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

De acordo com Bogdan e Biklen (1992), o *ambiente natural* é a fonte direta dos dados da pesquisa, assim adotamos como espaço de aplicação da pesquisa uma escola de Ensino Fundamental do município de Itapemirim, região sul do Espírito Santo, em uma sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa, tendo como público alvo estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.

A instituição apresenta uma estrutura física favorável à realização da pesquisa, pois conta com espaço suficiente para a movimentação dos alunos e alunas, com um bom revestimento acústico e climatização. A escola ainda possui outros espaços como auditório e sala de vídeo para a realização dos debates, o que sugerimos serem ocupados para a realização desta atividade em outros momentos. Esses alunos e alunas possuem diferentes condições socioeconômicas, em sua maioria são filhos de trabalhadores de uma usina de cana-de-açúcar, pescadores, comerciantes, e quase todos moradores de vilas ou comunidades periféricas (favelas). Os estudantes da sala de aula pesquisada são autodeclarados pardos, além de haver uma pequena parcela de alunos e alunas autodeclarados negros e outra de brancos. As meninas correspondem a 70% do total de estudantes que, somados aos demais 30% meninos, totalizam um quantitativo de 26 alunos e alunas. A gestão escolar, apesar de não ter sido escolhida por meio do voto direto, favorece o diálogo entre os alunos, alunas e os demais sujeitos da escola, e mostra-se aberta a novas metodologias de ensino que possam contribuir para a qualidade da educação dos (das) estudantes e em sua formação cidadã. A partir de conversas com os professores, professoras e a diretora da instituição pode-se perceber que as minorias mais representadas na escola são negros e negras, homossexuais, mulheres e moradores e moradoras do campo. Os professores, professoras e a diretora declararam ainda que esses grupos são os que mais sofrem preconceito, seja ele declarado, como ocorre com moradores e moradoras do campo e homossexuais; ou velados, como acomete alunos e alunas negros e negras e mulheres.

Retomando as contribuições de Bogdan e Biklen (1992), acreditamos que esse ambiente escolar seja favorável para a coleta dos dados, a integração dos sujeitos na pesquisa e a eficiência dos resultados, porém reconhecemos, como destacam esses autores, a importância do investigador como principal instrumento da pesquisa. Portanto, não pretendemos anular a história desse local de pesquisa com uma proposta de trabalho impositiva e horizontalizada, mas sim reconhecer a herança cultural dos sujeitos que ali estão e a construção social desse ambiente, por isso é preciso sinalizar que

Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por

sujeitos, como no caso dos registros formais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados (BOGDAN; BIKLEN, 1992, p. 48).

Nesse sentido, é necessário que reconheçamos a história dessa instituição de ensino, local de estudos dessa pesquisa. Essa escola foi criada em 1988 para atender a filhos dos trabalhadores da comunidade que então surgia, chamada Campo Acima, que fica a 2km da Sede do município de Itapemirim, mas que também é rota para a ES 490, que dá acesso a uma usina de cana de açúcar que emprega grande parte dessa comunidade. Com o tempo, a comunidade se desenvolveu e hoje apresenta características próprias que lhe dão um pouco mais de autonomia, como comércios, bares, restaurante, academia, escola, creche, posto de saúde, farmácia, etc. Esse desenvolvimento também repercutiu no cotidiano escolar, já que o público da escola cresceu, ultrapassando hoje o quantitativo de 600 alunos, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Junto com essa evolução, do bairro, muitos problemas afetaram a escola, pois o tráfico de drogas, o alcoolismo e a violência também passaram a ser rotina nessa comunidade. Apesar disso, é interessante percebermos que a escola ainda compõe um cenário de possibilidades e de fuga desse contexto, pois muitos dos alunos e alunas que chegam ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) têm expectativas de vida que ultrapassam os limites da própria comunidade, ou as querem melhorar. Nesse sentido, esta pesquisa extrapola um objetivo meramente escolar e aprofunda-se em um desejo de compreender a sociedade local e contribuir para uma vivência mais solidária e participativa das minorias neste espaço comunitário.

As formas como essas produções de alteridade se darão no espaço da pesquisa será por meio da linguagem/discurso, em que o professor assume o papel de investigador, propondo discussões que evidenciem as etapas desta pesquisa. Retomamos o conceito moscoviciano que vê no líder o papel fundamental para que as minorias possam influenciar a maioria; e nos apropriaremos das considerações de Gramsci (1980) que afirma que o intelectual orgânico é capaz de perverter a ordem hegemônica. Desta maneira, acreditamos ser imprescindível

o papel do professor e da professora (investigador / líder / intelectual orgânico) na luta por uma sociedade solidária e sem preconceitos.

O ambiente natural desta pesquisa, a saber, a escola, é o lugar onde foram observadas as ocorrências registradas por meio de instrumentos textos e fotografias, mas as maiores observações serão aquelas que privilegiam o comportamento humano influenciado pelo contexto de produção. Assim adentramos a característica trazida por Bogdan e Biklen (1992) sobre os *instrumentos de investigação* da pesquisa de campo. Embora tenhamos utilizado a máquina fotográfica para registro das atividades discente, sabemos que “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (Bogdan e Biklen, 1992, p. 49). Dessa maneira, as considerações dos alunos e alunas, antes e depois da utilização dos “Jogo dos Outros” foram produzidas em textos escritos que compõem um acervo de grande importância para essa pesquisa. Outrossim, é preciso que o foco do trabalho se volte para o processo metodológico, como veremos a seguir.

5.2 O ENFOQUE NO PROCESSO DA PESQUISA

Outra característica da pesquisa qualitativa que Bogdan e Biklen (1992) nos apresenta é o seu fator processual. Nesse sentido, as considerações dos autores corroboram com o objetivo da metodologia adotada em nosso trabalho, visto que o resultado, a qualidade das produções, a avaliação institucional, a função lúdica do jogo é consecutiva de um processo que se deu democrático, dialógico e solidário. Interessou-nos ainda saber e observar o comportamento dos participantes durante a atividade proposta (o jogo) e como eles construíram suas relações interativas a partir da manipulação dos enunciados que foram propostos a eles por meio das etapas do jogo. Importou-nos também proporcionar uma produção por meio do diálogo que se estabeleceu na alteridade e que os alunos e alunas reconhecessem que suas identidades são construídas no e com o outro. Essas observações nos permitiram analisar, rever e refinar nossa pesquisa para

que, de fato, as construções que se dão na esfera da linguagem/discurso evidenciassem uma atividade dinâmica e, principalmente, fincada nos princípios da diversidade, pois pretendemos reconhecer que “este tipo de estudo foca-se no modo como as definições (as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros) se formam” (BOGDAN e BIKLEN, 1992). Nesse sentido, não se pretendeu que a pesquisa se desse no plano *indutivo*, quarta característica sinalizada por (BOGDAN e BIKLEN,1992), pois queríamos observar o comportamento dos sujeitos e analisar os dados coletados. Para tanto, o produto educacional elaborado foi testado preliminarmente com alunos e alunas de uma sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental, analisado mediante o comportamento desses estudantes e refinado para ser apresentado nessa pesquisa.

Por fim, corroboramos com a proposição de que “o significado é de importância vital na pesquisa qualitativa” (Bogdan e Biklen, 1992, p. 50). Portanto, pretendemos, com a criação e aplicação do produto educativo, “Jogo dos Outros” , perceber e contribuir para que os alunos e alunas deem sentido às suas práticas, compreendendo o outro e a si de forma solidária, em um espaço de discussão onde suas características são vistas como enriquecedoras das relações sociais; o jogo, nesse cenário, surge como mote de um processo que se deu por meio das colaborações que os sujeitos (alunos, alunas, professores e professoras) produziram em sala de aula, buscando sempre um discurso autônomo, cidadão e, principalmente, plural.

6 O JOGO COMO PRODUTO EDUCACIONAL

O “Jogo dos Outros” compõe o produto educacional que foi elaborado como resultante desta pesquisa para ser aplicado, testado com alunos e alunas do 8º ano do Ensino Fundamental. Foi refinado durante o seu processo metodológico, tendo a finalidade de acompanhar o comportamento dos (das) participantes e de propor um debate sobre as minorias sociais recortadas do espaço pesquisado (homossexuais, negros e negras, mulheres e moradores e moradoras do campo). A proposta é que essa atividade se dê durante as aulas de Língua Portuguesa, mas o espaço pode ser diversificado conforme a quantidade de participantes e a dinâmica a ser adotada pelo professor ou professora.

O jogo foi produzido em material impresso, gráfico, e é composto por um tabuleiro (trilha), um manual, um dado, cartas, coringas e seis pinos para que os participantes possam jogar em grupo e favorecer à compreensão do processo dinâmico e criativo da linguagem e, por consequência, contribuir para a formação cidadã dos alunos e alunas participantes da pesquisa. O jogo conta com três etapas, as quais detalhamos a seguir.

6.1 A ATIVIDADE DE PREDIÇÃO

Essa atividade de predição (DUKE e PEARSSON, 2002) é necessária para que os alunos e alunas se envolvam, compreendam e sejam incitados a dialogar sobre as minorias sociais. É durante essa etapa que acionaremos os conhecimentos prévios dos/das participantes sobre as minorias sociais em foco nesta pesquisa, cientes de que essas considerações estarão, de fato, entremeadas por ideologias que afetam suas concepções sobre as minorias. Entretanto, por consideramos que os alunos e as alunas são sujeitos em formação, acreditamos que um trabalho como o “Jogo dos Outros” pode contribuir para a mudança de pensamentos que fundamentam os comportamentos machistas, homofóbicos, preconceituosos e racistas. Para tanto, nessa fase inicial

do jogo, não basta apenas acionar os conhecimentos prévios dos alunos e alunas sobre as minorias pesquisadas, faz-se necessário combater aquelas considerações que se fundamentam na esteira do preconceito. Nesse sentido, o papel do professor e da professora na mediação entre conhecimento prévio preconceituoso – conflito – conhecimento solidário é fundamental para o resultado esperado por esta pesquisa, de forma que o jogo contribua para a construção de pensamentos ancorados na diversidade e em respeito às minorias sociais em questão. Toda a dinâmica de trabalho, individual e em grupo, será gravada para análise dos comportamentos dos participantes e seguirá o seguinte processo metodológico.

6.1.1 Produção de texto diagnóstica

Os alunos e alunas foram convidados a expor suas opiniões sobre o que sabem, ouviram falar ou o que não sabem sobre as minorias sociais, conforme proposta a seguir:

Figura 18

O formulário apresenta um cabeçalho com campos para identificação: Escola, Nome, Série, Idade e Data. À direita, há o logotipo 'O JOGO DOS OUTROS'. O título centralizado é 'PRODUÇÃO DE TEXTO DIAGNÓSTICA', seguido da instrução: 'Conte um pouco sobre o que você sabe ou já ouviu falar sobre as minorias:'. Abaixo, há uma série de linhas horizontais para a escrita. No rodapé, estão os logos do Instituto Federal Espírito Santo - Campus Vitória e do projeto PROFLETRAS.

6.1.2 Aula interativa

No próximo passo da pesquisa, foi reproduzida para os alunos e alunas uma aula interativa (disponibilizada em mídia) apensada ao encarte do guia didático. Na aula, partir de uma projeção, o professor ou professora discutirão os conceitos sobre minorias, com destaque para homossexuais, mulheres, negros e negras, moradores e moradoras do campo. Isso deve ser feito de forma clara, consciente e objetiva, preparando os alunos e alunas para experienciarem o “Jogo dos Outros”.

A atividade deve se dar com a participação de todos os alunos e alunas em forma de aula expositiva-interativa, em que o professor ou professora agirá como líder do processo, sendo que os alunos e alunas devem ser convidados(as) a problematizar os conceitos firmados na hegemonia sobre as minorias sociais exploradas pelo jogo, geralmente recortados de textos presentes em livros didáticos e, em seguida, aciona-se um elemento de conflito, que busca questionar a ideia pré-estabelecida que muitas vezes é preconceituosa. Durante as discussões, o professor ou a professora deve assumir sua posição de líder e defender as minorias sociais em prol de um discurso solidário e em favor da diversidade.

Essa atividade de predição é apresentada por meio da sequência das seguintes proposições que retratam as minorias na seguinte ordem:

a) Homossexuais: os (as) estudantes observarão imagens e responderão a perguntas sobre a visão heteronormativa reproduzida pelo livro didático. Feito isso, conflita-se com imagens sobre a homossexualidade e questionamos o porquê dessas imagens não estarem presentes nas discussões em sala de aula, mesmo que elas estejam presentes no cotidiano.

b) Mulheres: os(as) estudantes são convidados(as), por meio de perguntas a partir de propagandas e tirinhas encontradas no livro didático, a pensar sobre o machismo presente nas relações sociais, que apresentam a mulher numa visão romântica, sexualizada ou mesmo doméstica. Na sequência, acrescentemos o

elemento de conflito quando apresentamos imagens de mulheres ocupando espaços análogos àqueles que geralmente a sociedade apresenta. Por meio de perguntas, os(as) estudantes são convidados(as) a pensar nesta imposição social e no preconceito que essa minoria sofre.

c) Negros e negras: os(as) estudantes observarão imagens que contêm frases racistas e são estimulados(as) a pensar sobre o preconceito presente nelas e se já ouviram essas frases sendo ditas na escola ou no meio em que ele(a) vive. Após essa discussão, são apresentadas imagens de negros e negras que se destacam na sociedade brasileira. Na sequência, pergunta-se aos(às) alunos se eles acreditam se ainda há preconceito na sociedade onde vivem, já que apresentamos frases utilizadas cotidianamente, mesmo com tantos exemplos de negros e negras que se destacam na sociedade.

d) Moradores e moradoras do campo: os(as) estudantes são convidados (as) a refletir sobre a visão estereotipada acerca do morador e da moradora do campo. Para tanto, apresentam-se duas imagens e pergunta-se qual delas retrata de melhor forma o(a) cidadão(ã) campesino(a). A proposta é desmitificar a visão obtida no livro didático, também confrontada na entrevista, e apresentar o morador e a moradora do campo como um sujeito comum, sem estereótipos que os delegam o lugar de marginalização, seja na forma de vestir e comportar, seja na fala desprivilegiada. Por fim, acionamos o elemento de conflito apresentando dados sobre o (a) cidadão (ã) do campo, tais como cultura, economia e educação, para que os (as) estudantes pervertam a ordem estabelecida para a manutenção do controle social.

Espera-se que os alunos e as alunas, após o diálogo estabelecido pela aula interativa, mostrem-se preparados para dialogar com a proposta do “Jogo dos Outros” e, dessa maneira, sejam capazes de assumir posturas mais solidárias.

6.2 O “JOGO DOS OUTROS”

O “Jogo dos Outros” é a ação coletiva que envolve todos e todas nas atividades propostas para sala de aula, tendo os alunos e alunas como participantes e o professor ou a professora como líderes, são fundamentais para o alcance do objetivo do jogo: estimular uma consciência solidária sobre a diversidade.

Para jogar é necessário haver pelo menos dois participantes, caso haja mais estudantes na sala de aula, eles e elas podem ser agrupados em até 6 equipes.

O jogo é composto por 1 trilha; 1 dado; 8 pinos coloridos; 80 cartas; 80 coringas, sendo 20 de cada minoria; 1 guia didático; e 1 manual de regras:

a) Tabuleiro: é uma trilha impresso em material gráfico contendo casas (blocos) onde os jogadores e jogadoras posicionarão os pinos avançando e recuando conforme as regras do jogo, guiados pelo dado.

b) Pinos: são peças que representam os grupos formados pelos alunos e alunas para participar do jogo.

c) Dado: cubo de seis faces contendo indicações numéricas de 1 a 6, que será utilizado para definir a quantidade de casas que os pinos percorrerão.

d) Cartas: são apresentadas 80 cartas com perguntas e alternativas que os alunos e alunas deverão responder, com a condição de continuarem jogando naquela rodada. Estas cartas possuem perguntas relacionadas à diversidade, retratando as seguintes minorias sociais: homossexuais, mulheres, negros e negras e moradores e moradoras do campo, cujas perguntas problematizam enunciados que atuam na contramão da diversidade, com frases machistas, homofóbicas ou preconceituosas, sendo que os (as) participantes do jogo deverão escolher, entre as opções dadas entre alternativas de a) a d), qual delas apresenta uma reformulação da frase tornando-a possível numa sociedade solidária e alicerçada nos princípios da diversidade. Todo este movimento de manipulação da linguagem por meio de reformulações, retomadas e modulações evidenciam o trabalho epilinguístico (Culioli, 1980) e criativo (Franchi, 2011) a que se propõe o “Jogo dos Outros”.

e) Coringas: conjunto de 80 cartas divididas em 4 blocos de acordo com as minorias retratadas no jogo. Essas cartas serão utilizadas quando os (as)

jogadores (as) pararem na casa sinalizada com uma das 4 figuras que representam as minorias evidenciadas no jogo, como se vê a seguir:



Para representar a minoria homossexuais;



Para representar a minoria negros e negras;



Para representar a minoria mulheres;



Para representar a minoria moradores e moradoras do campo.

Em seguida o jogador ou a jogadora deverão escolher uma carta coringa, de acordo com a figura em que parou na trilha e que representa a minoria. As cartas coringa estarão separadas em quatro blocos, de acordo com cada minoria, sendo que perguntas destas cartas são sempre sobre uma personalidade que representa aquela minoria. Serão dadas dicas para que o grupo tente acertar quem é a personalidade e o grupo terá três chances para responder a cada dica dada. Caso acerte na primeira dica, avançará 3 casas; acertando na segunda dica, andará 2 casas; e acertando na terceira dica, andará 1 casa. Caso não acerte, passará a vez.

O jogo ainda é composto por:

- a) Regras do jogo: material em forma de livreto contendo as indicações de como jogar.
- b) Manual do líder: Contido dentro deste guia, o manual do líder ficará de posse do(a) professor(a), pois é ele(a) quem será o(a) líder do jogo, acompanhando a leitura das cartas para indicar se houve acerto ou erro. O manual contém todas as respostas das cartas do jogo e dos coringas.

6.3 PRODUÇÃO DE TEXTO FINAL

Corresponde a uma proposta coletiva de produção de texto, em que os alunos e alunas deverão registrar suas impressões sobre as minorias sociais, após terem experienciado o “Jogo dos Outros”. O objetivo é analisar os resultados da aplicação do produto e verificar a repercussão da atividade na construção de sujeitos mais críticos e solidários.

Figura: 19



O formulário apresenta o logo 'JOGO DOS OUTROS' no topo central. Abaixo dele, há um campo de entrada com as seguintes rotulagens: 'Escola: _____', 'Nome: _____', 'Série: _____', 'Idade: _____' e 'Data: ____/____/____'. O título principal do formulário é 'PRODUÇÃO DE TEXTO FINAL'. O texto de instrução diz: 'Depois do **Jogo dos Outros**, conte um pouco sobre o que você entende por minorias e como tornar possível uma sociedade mais solidária:'. Abaixo do texto, há 15 linhas horizontais para a escrita. No rodapé, há os logos do 'INSTITUTO FEDERAL Espírito Santo Campus Vitória' e do 'PROFLETRAS'.

BRAZ, Cleidson Frisso; GOMES, Antônio Carlos. **O jogo dos outros**. Vitória: Ifes, 2019

6.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O “Jogo dos Outros” é um produto educacional elaborado no Mestrado Profissional em Letras, Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória. O jogo tem como objetivo apresentar uma possibilidade de expressão das minorias sociais (negros e negras, mulheres, homossexuais e moradores e moradoras do campo) nas aulas de Língua Portuguesa. Ele foi desenvolvido e, posteriormente, aplicado em uma sala de aula de uma escola de Ensino Fundamental, do município de Itapemirim, no Espírito Santo; partindo do pressuposto teórico de que a linguagem em seu funcionamento dinâmico e criativo possibilita que os sujeitos interajam, compartilhem e produzam sentidos. Vislumbramos, com o jogo, a possibilidade de um trabalho que motivasse os alunos e alunas a terem atitudes solidárias, fundadas nos preceitos da diversidade.

A pesquisa foi desenvolvida no espaço da sala de aula, durante dois dias em 10 aulas de 50 minutos cada. Inicialmente cogitou-se a possibilidade de um tempo menor, contudo, as discussões produzidas em sala de aula, principalmente na primeira etapa da atividade (a predição) necessitou de um tempo maior (3 aulas) mais do que o estimado (1 aula). Porém, em nada a atividade foi prejudicada, muito pelo contrário, o envolvimento dos alunos e alunas superou a expectativa inicial sobre o “Jogo dos Outros” e possibilitou uma interação entre todos.

Os temas retratados no jogo, como é de conhecimento público e notório, requer um trato cuidadoso para não fortalecer preconceitos, já que o direito das minorias parece ser abrandado e silenciado na escola e, permitir que essas vozes sejam ouvidas, parece um desafio e um risco, uma vez que também incorremos de fortalecer preconceitos, quando nosso objetivo é justamente combatê-los. Assim, durante a aplicação da aula, foi notado que o assunto, tratado com cuidado pelo líder/professor suscitou nos alunos e alunas um grande interesse, já que eles e elas participaram ativamente da aula, respondendo as questões apresentadas em slide e também produziram textos sobre suas convicções sobre as minorias. É claro que muitos alunos e alunas declararam não saber ou ter uma opinião sobre

quem são as minorias, ou mesmo, não souberam dar exemplos delas, contudo ao apresentarmos a aula interativa, os estudantes demonstraram conhecimentos prévios sobre o assunto. Muitos relataram casos, outros lembraram de cenas de filmes, novelas ou músicas, e houve os que se calaram.

Na leitura dos textos iniciais dos alunos e alunas (diagnóstico), foi possível constatar uma visão produzida na malha hegemônica, como se pode notar em alguns fragmentos reproduzidos a seguir:

Texto 1

Eu acho que as minorias são, é provocada por pessoas que tem preconceito uma com as outras por causa da aparência, do sexo ou da cor.

Nisso as pessoas que são “normais” se acho superior.

Texto 2

Eu entendo que aprendi no Futebol que minorias e quando falta atletas no treino quando o Professor que fazer um reduzido e falta muita gente.

Texto 3

Eu não sei muito bem o que e minoria, mas no Brasil a uma minoria de ricos e uma maioria de pobres.

Texto 4

Na minha opinião é a diferença de classes sociais como se fosse uma divisão de pessoas que podem ter uma certa oportunidade de ir a faculdade e outras de classes mais baixas que infelizmente não podem nem ir a escola.

Muitos alunos e alunas demonstram não conhecer as minorias, ainda que muitos deles pertençam a elas. Isso é muito cômodo para uma perspectiva de ensino que condiciona tais sujeitos na situação de dominados. O comodismo não possibilita a libertação dessa condição subalterna. A liberdade, acreditamos, só será possível por meio da tomada de consciência sobre a posição desprivilegiada que ocupam.

Na atividade que envolveu o “Jogo dos Outros” foram formados seis grupos, divididos conforme a quantidade de alunos e alunas na turma, e foi preciso um tempo de 6 aulas para que pudessem concluir a partida. Isso nos levou a crer que esse tempo poderia ter sido reduzido caso o jogo possibilitasse que os (as) participantes avançassem mais casas (blocos do tabuleiro) ao acertarem ou não ficassem uma rodada sem jogar, quando errassem a questão. Outro fator que contribuir para a prorrogação do tempo foram os enunciados das perguntas. Alguns enunciados por serem longos necessitavam que os alunos e alunas os

lessem mais de uma vez. Dessa forma, o produto foi aperfeiçoado, a regra de ficar sem jogar quando errasse foi alterada e os enunciados reescritos para facilitar a compreensão e otimizar o tempo.

Após a aplicação do “Jogos dos Outros” os alunos e alunas produziram textos, durante 1 aula, para a elaboração da análise comparativa desta pesquisa entre a visão inicial, diagnóstica, e essa última. Após ler e comparar as produções foi notória a mudança de concepção acerca das minorias, os alunos e alunas passaram a se interessar mais pelo assunto e a considerar o outro em sua prática social, como podemos verificar nos fragmentos de textos transcritos a seguir:

Texto 1

Eu ouvi falar de minoria, mais não imaginei que este assunto seria ouvido falar na escola. Mais agora que eu estou sabendo mais um pouco acho muito importante sabe as minorias.

Texto 2

Agora que discutimos na escola sei que minorias são pessoas que precisam ser ouvidas sem preconceito na escola.

Texto 3

As minorias são pessoas que são negras, gays, mulheres que sofrem preconceito. Eu acho um absurdo. Todos merece respeito.

Vale destacar que os alunos e alunas que mais participaram da atividade foram aqueles que se sentiam em condições desprivilegiadas, principalmente negros e negras, mulheres e homossexuais. Assim, podemos deduzir que as questões que afetam essas minorias precisam ganhar destaque na escola, no sentido de combatê-las por meio de atividades que visem permitir que as vozes desses sujeitos sejam evidenciadas.

O receio inicial de tratar o tema, devido a sua natureza política, foi superado facilmente, visto que os alunos e alunas se mostraram dispostos a discutir e interagir sem amarras ideológicas, isso nos levou a crer que o jogo pode ser aplicado em outros espaços (dentro e fora da escola), por outros líderes (professores, professoras, líderes comunitários, militantes pelos direitos das minorias, pais, entre outros) e em diferentes disciplinas. Por fim, compreendemos que discutir e expressar as vozes das minorias sociais nas aulas de Língua Portuguesa não é uma tarefa utópica, mas sim um debate possível.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a contribuição que se pode obter na relação com o outro a partir de suas práticas, experiências e manifestações. Podemos e devemos fortalecer relações dialógicas, a fim de perceber esse outro como alguém importante para a construção de práticas humanas solidárias e sem preconceitos. Com essa máxima, chegamos ao final deste trabalho convictos de que as minorias sociais cooperam nesta construção de identidades plurais, em que todos os sujeitos percebem suas diferenças e as dos outros como características que em nada desmerecem ou ofendem a sociedade, pelo contrário, elas endossam a concepção de uma vivência plural e enriquecida pelas identidades construídas solidariamente.

É preciso, porém, trazer para as pautas de discussões públicas a luta entre as classes, a fim de que se tire da invisibilidade os preconceitos sofridos pelas minorias e as diferentes formas de silenciamento que a classe dominante insiste em manter sobre elas, sonogando-lhes espaços e liberdade de manifestação, criando padrões estereotipados de representações e produzindo sobre a sociedade uma imagem concebida na hegemonia, onde o branco, o heterossexual, o homem, o morador da zona urbana, geralmente são protótipos privilegiados em prol da manutenção de um controle perverso que delega às minorias o lugar de marginalização.

A escola, espaço privilegiado de produção de saber científico e lugar de interação de diferentes sujeitos, insiste em manter práticas que afastam dela o princípio plural que a constitui, como bem preconizam as frentes legais e pedagógicas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Escolares. Ainda hoje, professores e professoras subestimam a capacidade de os alunos e alunas perceberem a diversidade. É flagrante a presença dos padrões ideológicos formados na esteira do preconceito e alicerçados, muitos deles, pela igreja e por organizações sociais pseudomoralistas que incutem sobre as minorias a característica do mal, do herege, do pecador e do adverso, ou até mesmo as culpa pela condição de marginalizada. Por muitas vezes, vivenciamos uma escola

que, ainda, inibe os corpos de se manifestarem e controlam as afetividades, por não saber, ou querer, lidar com elas de forma dialógica.

Mesmo com discursos progressistas e bandeiras ditas “democráticas”, convivemos com enunciados que ofendem, maltratam e ferem muitos alunos e alunas negros, negras, homossexuais, mulheres, moradores e moradoras do campo; muitas deles estão enraizados em nosso repertório linguístico e dificilmente são problematizados. Isso nos leva a crer que é parte de um projeto de aniquilamento da diversidade, onde muitos alunos e alunas passam a adotar frases, letras de músicas, palavras, apelidos, sem que haja uma reflexão sobre os problemas que se produzem ao utilizarem estes termos.

Depreendemos, ainda, após as análises dos livros didáticos de Língua Portuguesa à luz das teorias que tratam da diversidade, que a escola continua produzindo uma visão de sociedade hegemônica que dificulta a expressão das minorias sociais pesquisadas (negros e negras, mulheres, homossexuais e moradores e moradoras do campo), pois os livros didáticos ainda as percebem ora com estereótipos sociais que prendem e predeterminam o espaço de produção de uma determinada cultura minoritária (negros e negras), ora produzem visões estigmatizadas pela mídia, igreja e cultura machista (mulheres), outras vezes reproduzem a supervalorização de uma cultura urbana sobre qualquer outra (moradores e moradoras do campo), ora se calam sobre as diferentes relações e manifestações de afetividades humanas (homossexuais). Este triste padrão social produzido a partir do livro didático pressupõe um projeto preconcebido na malha hegemônica (GRAMSCI, 1981) para manutenção do poder e do controle da maioria sobre as minorias e sobre qualquer tipo de manifestação que se dê na diversidade.

Neste sentido, é que propomos, com este trabalho, que a sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, torne-se também um espaço de discussão e expressão das minorias sociais analisadas, de forma que os enunciados preconceituosos sejam problematizados durante as atividades do “Jogo dos Outros”, a fim de que os alunos, alunas e, até mesmo, professores e professoras, percebam que determinadas construções ofendem e dificultam a realização de um trabalho sobre a diversidade na escola. Ao laçarmos esta proposta de

trabalho, encontramos força teórica nas contribuições de Gramsci (1981), que sugere que a escola seja o espaço de discussão e subversão das práticas hegemônicas na construção de uma nova hegemonia, porém essa nova produzida na esteira da luta de classes, da qual pode ser evidenciada a diversidade e a percepção do outro na construção de uma sociedade enriquecida pelas diferentes identidades dos sujeitos.

Ao sugerirmos que a luta de classes seja problematizada no espaço de sala de aula, não nos referimos ao embate panfletário - embora em muitos casos seja necessário - mas sim, que essa luta se trave no plano da linguagem, no confronto que se dá na dinâmica e criatividade da língua (FRANCHI, 2016) e que desse conflito possamos construir identidades solidárias, em que o outro seja observado em um prospecto de valor e de importância para nossa coletividade, individualidade e para uma vivência social afetiva, tendo a escola como *locus* produtor dessa expressão das minorias.

Por assim se fazer, as minorias a partir das atividades propostas em sala de aula podem abandonar o espaço do marginalizado (produzido pela maioria) e passar a também influenciar nas decisões da maioria, repudiando sua condição de dominado e assumindo uma postura de minoria ativa, ou seja, capaz de também influenciar a maioria (MOSCOVICI, 2011). É neste sentido, que encontramos nas atividades epilinguísticas do “Jogo dos Outros” uma real possibilidade de subversão de preconceitos enraizados em muitos enunciados ouvidos na escola pesquisada, pois, a partir da teoria enunciativa (CULIOLI, 1980) os alunos e alunas foram capazes de reconstruir/construir e manipular a linguagem em uma proposta de trabalho criativo, no qual eles e elas puderam perceber a importância de utilizar a linguagem em favor de uma sociedade plural.

Assim, a linguagem, o epilinguismo e o “Jogo dos Outros” se fundiram em uma proposta de trabalho sobre a diversidade, que evidenciou o engajamento dessa pesquisa em contribuir para a formação de sujeitos críticos, sem preconceitos e mais solidários.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBOSA, Marcele Cristina Teixeira. **Escola: lugar de igualdades ou diferenças?** 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/bitstream/handle/ufjf/2956>>
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação para democracia. **Seminário direitos humanos na sala de aula**. Rio de Janeiro, v. 79, p. 1-2, mai. 2007.
- _____. Cidadania e direitos humanos. **Caderno acadêmico do instituto de estudos avançados da universidade de São Paulo**. São Paulo. v. 3. 2011. Disponível em <www.iea.usp.br/artigos> acesso em 15 out. 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.
- BENVENISTE, Émile. **Categorias de pensamento e categorias de língua: problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1976.
- BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Trad. Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini. Brasília:1998.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN. Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1996a. 436 p.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. 164 p.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 592**, de 06 de junho de 1992. Dispõe sobre o Pacto Internacional sobre direitos civis e políticos. Brasília, 06 jul.1992.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Brasília.

CANDAU. Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**. Rio de Janeiro. v. 46, n. 161, p. 802-820 jun/set. 2016.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro. v. 13, n 37, jan/abr. 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista currículo sem fronteiras**. Rio de Janeiro. v. 11, n. 2, p. 240-255, jun/dez 2011.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista comunicação e política**. Rio de Janeiro, v. 25. p. 91-107, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015.

_____. **Português: linguagens**, 7º ano: língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015.

_____. **Português: linguagens**, 8º ano: língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015.

_____. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 6. ed. São Paulo: Atual, 2015.

CHARTIER. Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Tome 1, Paris: Ophrys, 1980.

CURY, Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**. Minas Gerais, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. Direito à educação: direito à diferença, direito à igualdade. **Cadernos de pesquisa**. Minas Gerais, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

_____. Educação e Ideologia. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 35, p. 80-83, nov. 1980.

DALVI, Maria Amélia. Escola e leitura: Carlos Drummond de Andrade no livro didático. **Revista ALB**. v. 1, n. 11, p. 1-8, 2011.

_____. Literatura nos livros didáticos. **Revista eutomia**. v. 11, p; 386-406, jan/jun, 2013.

DUCROT, Oswald. **Argumentação e “Topoi”**: argumentativos em guimarães, história e sentido na linguagem. Campinas: Pontes, 1995.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Revista educação & realidade**. Rio Grande do Sul, v. 25, p. 163-177, jul/dez. 2016.

DUKE, N. K. & PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.). **What research has to say about reading instruction**. 3 ed. Newark: International Reading Association. p.205-242, 2002.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 8.627**, de 25 de fevereiro de 2014. Dispões sobre toda e qualquer forma de discriminação, prática de violência ou manifestação que atente contra a orientação sexual da pessoa homossexual, bissexual, travesti ou transexual. Diário Oficial Legislativo Municipal, Poder Legislativo, Vitória, ES, 26 fev. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCHI, Carlos; **Linguagem**: atividade constitutiva, teoria e poesia. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Mas o que é mesmo “gramática”?** 3. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

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

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUCHS, Catherine. O sujeito na teoria enunciativa de Antonie Culioli: algumas referências. Tradução de Letícia M. R. Robert. **Cadernos de estudos linguísticos**. n. 7, p. 77-85, 1984.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do cárcere**. Galícia, Espanha: Editora Estaleiro, 1966.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

GRETA, Marchetti; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirela L. **Para viver juntos**: português 6º ano. 3. ed. São Paulo: SM, 2015.

_____. **Para viver juntos**: português, 7º ano. 3. ed. São Paulo: SM, 2015.

_____. **Para viver juntos:** português 8º ano. 3. ed. São Paulo: SM, 2015.

_____. **Para viver juntos:** português 9º ano. 3. ed. São Paulo: SM, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico.** Revista Espaço do Currículo, Paraíba, v. 2, n. 2, p. 208-230, set. 2009 /mar. 2010.

KELLEY, H. H & THIBAUT, J. W. Group problem-solving. IN: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, cap. 2, p. 29.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: uma (quase) manual de usuário. **Revista em foco.** Brasília, v 16, n. 69, p. 2-9, jan/mar, 1996.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARKÓVA, Ivana. Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. cap. 1, p. 32.

MARTINS, Argemiro Cardoso Moreira; MITUZANI, Larissa. Direito das minorias interpretado: o compromisso democrático do direito brasileiro. **Doi.** Santa Catarina, v. 63, p. 319-352, dez. 2011.

MARTINS, Maria de Esperança de Oliveira; SÁ, Cristina Manuela. Ser leitor no século XXI: a importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. **Revista saber (e) educar.** Aveiro, v. 13, p. 235-246, 2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. (Trad.) Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identities fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo:** políticas e práticas. 10. ed. Campinas: Papirus, 1999.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1988.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da alteridade**: para viajar a Cosmópolis. Brasília: Liber Livro, 2014.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista GEL**. São José do Rio Preto. v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A dimensão ética da aula**: ou o que nós fazemos com eles. Campinas: Papyrus, 2008.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Leonardo Bis dos. O conflito social como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica. **Revista ciências humanas**. Belém, v. 9, p. 541-553, mai/ago, 2014.

SANTOS, Milton. **Técnica espaço tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SHOTTER, John. **Conversational realities**: constructing life through language. Londres: Sage, 1989.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Revista diversa**. Ceará, v. 1, p. 51-66, jan/jun. 2008.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. (Orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. **Revista lua nova**. São Paulo, v. 67, p. 263-269, 2006.

VOGÜÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação**: representação referência e regulação. Org. de trad: Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. **Revista em foco**. Brasília, v 16, n. 69, p. 16-29, jan/mar, 1996.