

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG  
Faculdade de Letras  
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Giuliano César dos Santos

**SABER DIREITO: leituras e escritas a partir do ECA no ensino fundamental II**

Belo Horizonte

2020

Giuliano César dos Santos

**SABER DIREITO: leituras e escritas a partir do ECA no ensino fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriane Teresinha Sartori.

Belo Horizonte

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Israel José da Silva - CRB/6-2128

S237s

Santos, Giuliano Cesar dos.

Saber direito [manuscrito] : leituras e escritas a partir do ECA no Ensino Fundamental II / Giuliano Cesar dos Santos. – 2020.

118 f., enc. : il., fots., color.

Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Produção de textos – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFLETRAS

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**Saber direito: leituras e escritas a partir do ECA no ensino fundamental II**

GIULIANO CÉSAR DOS SANTOS

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MESTRADO PROFISSIONAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovada em 13 de agosto de 2020, pela banca constituída pelos membros:

**Prof<sup>a</sup>. Adriane Teresinha Sartori - Orientadora**

UFMG

**Prof. Leandro Rodrigues Alves Diniz**

UFMG

**Prof. Walter Ernesto Ude Marques**

UFMG

Belo Horizonte, 13 de agosto de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 22/06/2021, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 22/06/2021, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Francisco Dias, Membro**, em 24/06/2021, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0797173** e o código CRC **3B970789**.

---

*“Todos os seres humanos têm direito ao reconhecimento de uma  
identidade do saber” Pierre Lèvy*

## RESUMO

Por viver em sociedade, o homem tende a lidar com conflitos, discordâncias, que, via de regra, deveriam ser discutidos e sanados pelo direito, o que é dificultado pela circunstância de inacessibilidade a que é imposta a boa parte da população, no que se refere ao conhecimento e participação nas leis. Apesar da existência de discursos moralistas associados ao jovem na contemporaneidade e das recentes discussões acerca da redução da maioria penal, esse discurso jurídico ainda é muito distante desse público, sobretudo do adolescente pobre, muito associado à criminalidade, principalmente por setores do jornalismo investigativo. Respalhada em uma perspectiva bakhtiniana a respeito da linguagem enquanto processo interacional, no qual falantes e ouvintes são considerados na sua condição de sujeitos, a presente pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental II, onde alunos de 9º ano responderam a dois questionários, que lhes foram apresentados antes e após projeto de ensino desenvolvido em 20 aulas, por meio de 3 etapas. A primeira se referindo a reflexões sobre a condição do sujeito enquanto jovem, a segunda, busca aproximar o aluno do gênero lei e a terceira, mais diretamente vinculada à produção dos textos. Aplicando a perspectiva indisciplinar da LA (MOITA LOPES, 1996), e de concepções de Freire (1979 e 1996), abordamos o ensino de língua por meio de uma postura crítica em relação ao meio, à sociedade na qual ela é produzida, o que inclui a aproximação, compreensão das leis pelo aluno. Dessa forma, utilizando como instrumento o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e por meio de uma concepção de linguagem sócio-histórica, objetivamos identificar conhecimentos prévios e também analisarmos as leituras e a produção de textos vinculados à temática legal. Tal produção foi publicada em forma de memes no *Instagram*. Essa pesquisa teve como resultados a importância da ressignificação a respeito do que venha a ser juventude, uma postura crítica em relação à legalidade e também a confirmação de que a produção de textos voltada a um contexto discursivo real colabora para um maior engajamento do aluno.

**Palavras-chave:** Linguagem legal. ECA e a Escola. Juventude. Leitura e produção de textos.

## ABSTRACT

By living in society, man tends to deal with conflicts, disagreements, which, as a rule, should be discussed and remedied by law, which is hampered by the inaccessibility circumstance imposed on a good part of the population, in what concerns knowledge and participation in laws. Despite the existence of moralistic discourses associated with young people in contemporary times and recent discussions about reducing the age of criminal responsibility, this legal discourse is still a long way from this audience, especially from the poor teenager, very associated with criminality, mainly by sectors of investigative journalism. Supported in a Bakhtinian perspective regarding language as an interactional process, in which speakers and listeners are considered in their condition as subjects, this research, of a qualitative-interpretative character, was developed in a public elementary school II, where students of 9th year answered two questionnaires, which were presented to them before and after a teaching project developed in 20 classes, through 3 stages. The first refers to reflections on the condition of the subject as a young person, the second seeks to bring the student closer to the law genre and the third, more directly linked to the production of texts. Applying the interdisciplinary perspective of LA (MOITA LOPES, 1996), and of Freire's conceptions (1979 and 1996), we approach language teaching through a critical posture in relation to the environment, to the society in which it is produced, which includes approximation, understanding of the laws by the student. Thus, using the Child and Adolescent Statute (ECA) as an instrument and through a concept of socio-historical language, we aim to identify previous knowledge and also analyze the readings and the production of texts linked to the legal theme. Such production was published in the form of memes on Instagram. This research resulted in the importance of reframing about what may be youth, a critical stance towards legality and also the confirmation that the production of texts aimed at a real discursive context contributes to a greater engagement of the student.

**Keywords:** Legal language. ECA and the School. Youth. Reading and production of texts.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Meme selecionado da internet 1 .....	74
Figura 02 – Meme selecionado da internet 2 .....	75
Figura 03 – Citação de material pesquisado .....	86
Figura 04 – Opinião de aluno sobre democracia na sociedade.....	88
Figura 05 – Esboço do meme 1 .....	91
Figura 06 – Esboço do meme 2 .....	92
Figura 07 – Primeira versão do texto de S.....	95

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO: UMA ABORDAGEM INDISCIPLINADA</b> .....	16
1.1 Direitinho: a criança e o adolescente como sujeitos de direito.....	29
1.2 Leituras legais.....	32
1.3 O ECA e a escola.....	35
1.4 Aula de língua portuguesa: leitura e produção textual.....	44
<b>2. UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA: pesquisa qualitativa-interpretativista</b> .....	54
2.1 Estudo de caso.....	54
2.2 Escola.....	56
2.3 Alunos.....	58
2.4 Professor-pesquisador.....	59
<b>3. UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA: projeto de ensino</b> .....	61
3.1 Questionário 1.....	61
3.2 Aulas.....	64
3.2.1 <i>Primeira etapa: reflexões a respeito da condição de jovem</i> .....	65
3.2.2 <i>Segunda etapa: aproximação do gênero lei</i> .....	71
3.2.3 <i>Terceira etapa: produção de textos</i> .....	88
3.3 Questionário 2.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>ANEXOS</b> .....	111

## INTRODUÇÃO

Para Foucault (1971, p.2), “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos.” A essa assertiva do filósofo Michel Foucault podemos enquadrar o assunto sobre o qual trataremos neste trabalho. O silêncio deliberado, o silêncio planejado, devidamente arquitetado para que setores da nossa sociedade possam se distanciar daquilo que trata sobre seus direitos, sobre sua regulamentação enquanto cidadãos de um tempo e de um lugar: as leis, que deveriam organizar o homem enquanto ser social.

Tal fator comprova a necessidade humana de viver em sociedade e legitima a urgência de um Estado Democrático de Direito plenamente efetivado. Este que tem suas bases muitas vezes solapadas por uma estrutura social que constrói um Direito não apenas elitista e excludente, mas fundamental para se manter um *status quo* dentro de meio social que deveria prezar pela interação.

E por viver através da interação, conforme apregoaria Nader (2007), o homem tanto convive com a cooperação, ou seja, movido por ideias de conjunção de esforços, quanto com o conflito. Sempre haverá divergência entre pontos de vistas, seja em ambiente familiar, no trabalho, nas interações em ambientes digitais e até na vida afetiva, sendo assim, estaria na natureza humana o fato de discordarmos, de criarmos litígios e de argumentarmos, posto que estamos o tempo todo, direta ou indiretamente, em situação interacional. Interação esta que nos legitima enquanto sujeitos, enquanto seres humanos e nos aproxima, nos permite a vivência inclusive dos afetos.

Porém, as normas positivadas que supostamente deveriam orientar ao bem-comum, sendo fundamentais para um ser humano que essencialmente se programa a conviver em sociedade, organizando-se, inclusive, ao redor de um núcleo familiar, em uma sociedade de consumo, regida por uma ética individualista e, sobretudo, pelos interesses do capital privado, muitas vezes são instrumentos de legitimação da desigualdade e da injustiça. As leis não estão dissociadas do poder, que, como afirma Foucault (2015, p.12), “[...] não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.”

Por isso, ainda que o Direito ultrapasse as leis e os processos, ainda que esteja indissociável à organização social humana, que esteja vinculado a nossa própria essência interacional, é visto no país como inacessível. Seja pela série de símbolos que a essa área se vinculam; trajes, formalidades excessivas nos ritos judiciários, o uso do pronome “doutor(a)”,

seja pela própria elitização da linguagem jurídica. Dessa forma, há uma significativa parcela populacional que se desconhece enquanto cidadã, que se vê distante das normas que regem suas próprias vidas.

Essa língua, em contextos que envolvem o Direito, muitas vezes foge de sua função comunicacional tradicionalmente esperada por vislumbrar uma motivação do silenciamento. Gnerre (1985, p. 69) afirma que “[...] nossa ideia de língua foi constituída historicamente como resultado de uma longa tradição escrita e de usos específicos da linguagem por parte das elites políticas e culturais”. E o Direito, que deveria ser instrumento de discussões e debates, posto que envolve concepções, quereres, valores diferentes e tão necessários a uma democracia, torna-se um “biscoito fino” inacessível à grande parcela da população.

Signorini (apud MOITA LOPES, 2006, p. 170) relaciona o fato dos falantes não estarem em condições plenas de comunicação com a expressão “legitimidade dos usos linguísticos”, o que se vincula com as relações sociais vigentes e coloca em questão a efetividade de nossa democracia. Sendo assim, tanto o conhecimento das leis, quanto a capacidade de opinar, endossar e questioná-las são restritos a uma parcela não aleatória, mas historicamente escolhida e mantida enquanto cidadãos “de bem”, ou seja, nossa elite branca.

E isso não ocorre por acaso. Trata-se do exercício do poder, do domínio e da exclusão tão presentes na sociedade brasileira e que destoaria do ordenamento jurídico, envolvendo a criança e o jovem (Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA), que em seu artigo 16, II, garante a esse público a liberdade à expressão e à opinião. O Direito, pela linguagem hermética, pelo contexto solene em seus ritos e discursos diversos, legitima esse exercício de poder contra aqueles que dele não se aproximam. Em específico, o ECA, igualmente inacessível à maior parte da população, além de pouco ser apresentado ao jovem, carrega consigo um estereótipo de protecionismo, de impunibilidade. É o poder dos que sabem, contra os que desconhecem.

Pelo fato de a juventude estar em processo de formação, inclusive, gerando-lhe a condição de vulnerabilidade (o que justifica a criação de estatutos como o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente), é fundamental que esse direito à opinião não lhe seja ceifado, o que inversamente ocorre, sobretudo por esta ação do silêncio ao cidadão; seja através da linguagem, seja através de uma escola fechada às discussões e ao aluno enquanto sujeito ativo, participativo.

Esse exercício do poder, que, de acordo com Foucault (1971), determina as condições da produção discursiva, se multiplica, efetiva-se através de uma educação desvinculada com o próprio meio, uma educação do distanciamento, que pouco se aproxima da realidade social do

indivíduo. A essa lógica, Paulo Freire (1979) referir-se-ia sobre a existência da “morte em vida”. Uma vida sem o exercício pleno da cidadania. E é na escola que nossa pesquisa ocorre, seu laboratório máximo.

A escola não é somente o lugar onde se discute, onde se analisa os discursos, é sobretudo existente através dos discursos, materializada por meios discursivos e suas intenções, ideologias. Esse sujeito de direitos estará frente a texto normativo que a ele diz respeito (o ECA). Geralmente como única possibilidade de conhecer os mecanismos interpretativos da lei, a escola muitas vezes se furta de aproximar seu aluno de textos que realmente façam sentido a seu dia a dia prático. Por esse motivo, este trabalho tem por pretensão estreitar os laços entre o estudante e a linguagem das leis, por meio de projeto de ensino que, em um primeiro momento, busca facilitar a interpretação do ECA.

E quais lógicas e discursos permeiam o universo dos alunos quando o assunto é a juventude? Vivendo em um momento politicamente complexo, muito se tem discutido sobre coações em sala de aula, a exemplo, a chamada Escola sem Partido: movimento que defende abolir discussões envolvendo gênero, além de carregar consigo valores dogmáticos, associados a correntes religiosas, sobretudo, neopentecostais. Como se não bastasse, há constantes discursos defendendo maior punibilidade especialmente ao jovem pobre, inclusive através de propostas como a redução da maioria penal para 16 anos, além disso, conquistas do Direito, como a proteção integral ao menor, agindo, por exemplo, contra o trabalho infantil, vêm sendo contestadas (em diversas esferas sociais, inclusive nas redes sociais) sem uma discussão mais atuante em ambiente escolar.

Esses exemplos justificam uma tendência dentro do nosso meio em lidar com as questões envolvendo a juventude sob égide oposta a uma postura analítica, educacional. Ou seja, preocupa-se excessivamente em punir infratores sem uma abordagem profícua a respeito da socialização desse jovem. Inclusive por meio de nossos representantes legislativos. É bem comum vermos posturas aparentemente rígidas em defesa desse público, por exemplo, em decorrência de exposições artísticas envolvendo nudez ou homoafetividade (como a Queermuseu, cancelada em Porto Alegre no ano de 2017), mas em uma perspectiva mais moralizadora do que crítica. O próprio adolescente geralmente não tem espaço nem para se posicionar a respeito, nem mesmo para se informar devidamente.

Tais posturas demonstram setores sociais que se preocupam mais em omitir do que em discutir questões historicamente tratadas como tabu e extremamente presentes no meio escolar, como gênero e orientação sexual. Temos estes inclusive recentemente retirados, pelo Conselho Nacional de Educação, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Sendo assim,

o adolescente que atravessa momentos de descobertas (mudanças físicas e psicológicas), e até mesmo rejeição, passa a ser tolhido à discussão sobre sua própria condição. A abordagem de temas como homoafetividade e o machismo, em contexto escolar, talvez não apenas diminuísse a ocorrência de *bullying* dentro da instituição como também colaborasse à sociedade como um todo, já que prezaria por princípios ligados à pluralidade e à efetivação de um Estado materialmente democrático.

Ainda sobre a BNCC, por ser instrumento normativo público, com força inclusive de lei, é regido por poderes, interesses, acordos políticos. Porém, ao mesmo tempo em que silencia discussões relevantes dentro de nossa sociedade, inclui, na habilidade 17 (8º e 9º anos), o texto legal:

(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). (BRASIL, 2017, p.180)

Enquanto os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), e mesmo CBC (Currículos Básicos Comuns), no caso de Minas Gerais, por exemplo, citavam o exercício da cidadania como valor dentro do ensino de língua portuguesa, a nova Base Curricular aborda explicitamente o texto legal, inclusive citando o ECA. Isso demonstra novas preocupações no que tange à aproximação do cidadão às leis. Sendo assim, mais uma justificativa para que esse vínculo, esse “casamento” língua (discurso)/Direito possa ser efetivado, principalmente através da argumentação, por ser esta uma ferramenta indissociável tanto à linguagem, quanto ao setor jurídico.

Outro ponto levantado pela BNCC é o porquê dessa abordagem. Utilizando-se da expressão “ética da responsabilidade”, o documento se refere a uma postura mais altruísta do cidadão, este deve se enxergar enquanto parte de um todo, dependente desse coletivo, portanto, submetido a normas e, inclusive, punições. Um aluno ciente dessa circunstância é um aluno mais aberto a discussões, a pontos de vista diversos, a posturas sustentáveis e, principalmente, à inibição de ações intolerantes e, sobretudo, individualistas que tanto trazem problemas dentro e fora da escola.

Em síntese, o desconhecimento dos nossos alunos em relação a direitos e deveres e a não inserção de textos jurídicos na escola, embora seu estudo seja previsto na BNCC, justificam a necessidade de um projeto de ensino relacionado à questão. Como a esfera jurídica abarca muitas leis e estamos trabalhando com meninos do ensino fundamental, escolhemos o ECA para ser objeto de estudo na nossa sala de aula.

E será com a motivação de colaborar à promoção da autonomia desses sujeitos presentes na escola que este trabalho vislumbra não apenas aproximar o aluno da linguagem jurídica, mas também colaborar para que opine, expresse-se sobre ela. Expressão esta que se concretizará através de postagens no *Instagram*, com a temática jurídica, sobretudo baseada no ECA. Para isso, os alunos serão convidados a se expressarem ao longo do desenvolvimento do projeto de ensino, através de aulas dialogadas, e, no final do processo, através de postagem na rede social mencionada.

A escolha da veiculação da rede social citada vem da real necessidade de que este aluno se comprometa com a palavra por ele produzida, agindo como cidadão de direito, discutindo sobre elementos do seu dia a dia, fazendo o texto na escola e não para a escola, conforme preceituaria Geraldini (2013). Ou seja, esse espaço, cumprindo sua função social de ensinar para um sujeito vivo, concreto, dentro de um meio igualmente vivo e composto por mecanismos e lógicas próprios. O sujeito agindo enquanto ser interacional e a linguagem dentro de sua instância prática.

Para que isso se efetive, será desenvolvido projeto de ensino contendo 3 etapas (que serão apresentadas e detalhadas no capítulo 7). Antes e após as 20 aulas utilizadas para seu desenvolvimento, um questionário (ANEXO 2) será usado como instrumento investigativo, nele teremos a dimensão do conhecimento prévio e posterior às aulas a respeito de assuntos vinculados aos direitos e deveres do jovem.

Nossa pesquisa terá como base o modelo qualitativo-interpretativista (LUDKE e ANDRÉ, 1986), ou seja, em sua essência não terá como abordagem uma perspectiva puramente vinculada a causas e efeitos, configurando uma postura positivista. Sendo assim, o pesquisador atuará enquanto indivíduo inserido em um meio social e nele interpretando os fatos e principalmente os atores neles envolvidos – no nosso caso, eu, enquanto professor e os meus alunos analisados, sob a égide de sua interpretação e produção textuais.

Sendo assim, será desenvolvido projeto de ensino que conduza à aprendizagem da leitura do texto jurídico, representado pelo ECA, além disso, que propicie à compreensão da produção de textos em instância virtual, a serem publicados no *Instagram*. Logo,

analisaremos tanto o ensino da leitura quanto da produção textual. Definem-se, assim, os seguintes objetivos para a pesquisa:

- Objetivo geral: analisar o desenvolvimento de um projeto de ensino, focado no discurso jurídico do ECA e na produção de textos com a mesma temática.
- Objetivos específicos:
  1. identificar conhecimentos prévios e alcançados pelos alunos de nono ano do ensino fundamental II, por meio de instrumentos de pesquisa;
  2. identificar ações profissionais que favoreçam o processo ensino/aprendizagem de língua materna;
  3. identificar aspectos constitutivos e problemáticos de um projeto de ensino que favoreçam o processo ensino/aprendizagem de língua materna.

Para a realização deste trabalho, recorri à seguinte organização: no primeiro capítulo, defino a linguística denominada de indisciplinada (MOITA LOPES, 2006) como o pilar no qual este trabalho se ancora. Também busco abordar a leitura das leis, especificamente do ECA, na escola, sob uma perspectiva freireana de educação, a qual determina uma postura crítica do professor frente ao processo educacional.

Em seguida, baseio-me em concepções bahktinianas de linguagem, as quais depreendem que falantes e ouvintes são considerados enquanto sujeitos dentro de uma perspectiva dialógica. Também me fundamento no conceito de letramento defendido por Street (2014), por ele denominado de ideológico, ou seja, que considera o meio social como fator a ele determinante. Esse capítulo traz as bases teóricas nas quais se assentam este trabalho.

No segundo capítulo, exponho a abordagem qualitativo-interpretativista, a qual determina o indivíduo (tanto o professor-pesquisador quanto o aluno) enquanto sujeitos envolvidos em um determinado meio social e, portanto, influenciadores no processo deste trabalho.

No terceiro capítulo, registrei e analisei projeto de ensino de 20 aulas realizado em uma turma de nono ano do ensino fundamental, o qual se desenvolveu em 3 etapas: a primeira se refere a reflexões sobre condição do sujeito enquanto jovem; a segunda busca aproximar o aluno do gênero lei e a terceira, mais diretamente vinculada à produção dos textos.



## 1 REFERENCIAL TEÓRICO: UMA ABORDAGEM INDISCIPLINADA

*“É nunca fazer nada que o mestre mandar  
Sempre desobedecer, nunca reverenciar”*

*Belchior*

Neste capítulo, trabalhei com teorias que foram fundamentais para embasar teoricamente o trabalho. Como se trata de uma abordagem que envolve a relação entre áreas distintas, o que é próprio ao enfoque “indisciplinada” a que nos referiremos a seguir, busquei separar assuntos deste referencial em subseções que, juntas, serão o referencial teórico desta dissertação.

“A visão tecnicista da educação, que a reduz à pura técnica, e mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento ‘instrumental’ de educando.” (FREIRE, 2012, p. 129). A observação do pedagogo Paulo Freire em muito se aproxima à persistente tradição do ensino de língua materna no nosso país. Ainda que as colaborações da linguística percorram o Brasil por décadas, inclusive sendo fartamente utilizadas nos diversos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Currículos Básicos Comuns (CBC), documento norteador da educação básica do estado de Minas Gerais, como espectros de um passado prescritivista, as gramáticas tradicionais ainda são vistas como patamar perfeito a ser alcançado a toda uma gama de cidadãos supostamente ignorantes e desconhecedores do próprio idioma.

Não apenas a tradição gramatical, mas a abordagem sobre a língua e educação que despreze sua condição ideológica igualmente estaria na contramão de uma educação mais crítica, que possa permitir que os indivíduos tenham a condição de compreender o quanto de sociedade e de poderes existe na linguagem e, igualmente, o quanto de linguagem existe na sociedade. Uma em comunhão à outra, uma em consonância à outra; linguagem e sociedade.

Ao contrário disso, somos condenados a um ensino de língua fortemente apartado da realidade daqueles a quem se destina, o que decorre de uma tradição denominada por Paulo Freire de “bancária”, ou seja, seria como se, enquanto professores, depositássemos conteúdos aleatoriamente em alunos desprovidos de sua subjetividade, indivíduos acrílicos e distanciados do lugar de onde vêm e do tempo em que estão. Dessa forma, abordar a língua de maneira a desconsiderar a vida sociocultural, política e histórica é enxergá-la como mero código e é desconsiderar as circunstâncias reais de utilização dos seus usuários.

Bakhtin (2017a) afirma que a linguagem é, em essência, dirigida ao interlocutor, sendo a situação social quem orientará a construção dos enunciados. Portanto, não existe língua fora das relações sociais e compreendê-la é, acima de tudo, penetrar em campos diversos da linguagem propriamente dita. “Parece essencial que a linguística aplicada (LA) se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história.” (MOITA LOPES, 2006, p. 96), portanto, é preciso reconhecer a inexistência de discursos neutros, isolados do meio e de interesses próprios que motivam a população e se utilizar da linguagem. Quais seriam as práticas sociais que determinam os diversos discursos do nosso dia a dia?

Tal postura questionadora é defendida em relevante publicação organizada por Luiz Paulo da Moita Lopes<sup>1</sup>. A obra no próprio título já se mostra provocativa ao sugerir uma abordagem “indisciplinar” à linguística aplicada, ou seja, além de percorrer outros campos das ciências humanas, caberia ao linguista aplicado transgredir a ideia de mundo homogêneo, reconhecendo-o múltiplo e diverso. Isso sem abandonar as diferentes e relevantes teorias das linguagens, pelo contrário, utilizando-as para desconfiarmos das construções linguísticas e discursivas amparadas na normalidade, o que muitas vezes caminha a uma ideia de dominação dos prestigiados frente aos ofendidos.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, Aronowitz e Giroux (apud Moita Lopes, 1996, p. 181) afirmam:

[...] o que o professor deseja é que o aluno aprenda a se engajar e a envolver outros em práticas discursivas, tanto na modalidade escrita (literária e não literária) quanto na oral para poder participar da construção social do significado. (ARONOWITZ E GIROUX, 1996, p. 181)

Sendo assim, pouco adianta que ensinemos aos alunos modelos supostamente universais de uso da língua, sem que estes estejam vinculados às realidades sociais e seus poderes próprios e definidores de cada situação específica. Se a língua só tem existência em sua prática discursiva, estaria eu, professor, equivocado se desconsiderasse toda a peculiaridade de se tratar de leis em uma escola como a Dr. José Maria Lobato, na qual leciono; por ser uma instituição educacional pública, com alunos provenientes de realidades muitas vezes distantes dos padrões de prestígio econômico e social estabelecidos e firmemente cimentados na cidade de Oliveira, em Minas Gerais.

---

<sup>1</sup> Obra denominada *Por uma linguística aplicada indisciplinar*.

O papel do professor de línguas, assim, é um papel de reconhecimento do efeito dos discursos na realidade específica de cada sala de aula. Trata-se de um posicionamento crítico fundamental à linguística aplicada, se pensarmos nesse professor enquanto pesquisador, pois, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 18), nessa área, dentre outros aspectos, a pesquisa deve considerar uma natureza aplicada às ciências sociais, que seja interdisciplinar, mediadora e que foque a linguagem em um ponto de vista processual. Ou seja, enquanto professores ou pesquisadores, ao lidarmos com a linguística aplicada, não podemos nos furtar de considerar as práticas linguísticas em sua condição concreta, real e não, ao contrário, de maneira ampla, neutra e abstrata.

Pennycook (apud Moita Lopes, 2006, p.81) questiona a visão sobre a língua que vê o sujeito escolhendo sua posição assumida perante o discurso, sendo este “pré-dado”, definido. Porém, o meio é o responsável pelos juízos de valor atribuídos inclusive aos “menores de idade”, expressão que será melhor abordada no decorrer desta dissertação. São atribuições morais normalizadas em um seio conservador que os julga previamente como infratores ou “menores infratores” pela cor da pele, jeito de se vestir, de falar e de andar. Não que sempre haja uma escolha tácita de rejeição a valores burgueses, mas há a rejeição burguesa tácita aos valores da ralé.<sup>2</sup>

Sendo assim, considerando o caráter responsivo da língua, certamente há um quê de rejeição aos falares, gírias próprias das periferias e das camadas menos escolarizadas da população no discurso empolado e erudito do direito e das leis. É a manutenção de termos arcaicos e em desuso que contrasta com a língua geral dos não doutores, é a necessidade de diferenciação das classes médias brasileiras se aclarando no discurso jurídico.

Ignorar, nesse sentido, o direito enquanto esfera de um discurso ultraconservador, dotado por um caráter altamente moralizador e elitista é ignorar uma análise minimamente ética frente àqueles que não apenas não podem usufruir desse direito, mas fatalmente são condicionados a aceitá-lo e até mesmo por ele ser prejudicado, como ocorre com os diversos presos que sequer têm conhecimento sobre suas condições penais, sobre seus direitos e se

---

<sup>2</sup> Jessé Souza (2018) utiliza o termo para designar indivíduos desprovidos de capital cultural e econômico suficientes para que obtenham significativo reconhecimento social e moral na maior parte das esferas da sociedade. Trata-se de uma abordagem, segundo o autor, provocativa, com a finalidade de suscitar maior visibilidade a uma categoria já invisibilizada, além disso, estaria o sociólogo buscando se esquivar de eufemismos que mais atrapalham a compreensão do problema. A partir de agora, utilizaremos o termo com referência a este autor e a esse uso. “Essa é a classe, que compõe cerca de 1/3 da população brasileira, que está abaixo dos princípios de dignidade e expressivismo, condenada a ser, portanto, apenas ‘corpo’ mal pago e explorado e por conta disso é objetivamente desprezada e não reconhecida por todas as outras classes que compõem nossa sociedade.” (SOUZA, 2018, p. 137)

tornam, muitas vezes, deliberadamente esquecidos nas penitenciárias do país. Portanto, aproximar o discurso das leis, de forma crítica e contestadora, sobre o jovem é colocá-lo a par da existência de normas que regulam e regularão sua vida.

Para se compreender as leis, deve-se, antes de tudo, reconhecê-las como formadoras de um gênero. Bakhtin (1997) afirmou a respeito:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo, à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Logo, a redução de um texto a sua materialidade suposta e puramente linguística seria uma ação tanto inadequada quanto artificial pelo fato dele só ter existência enquanto materialmente ligado ao gênero e à vida. Os textos não se separam da sua condição contextual, social, cultural, política para que sejam analisados em âmbito escolar. Do contrário, estaríamos lidando com as leis fora de sua existência real, que está exatamente na interação humana, construída, arquitetada a partir de valores e poderes próprios.

Os gêneros não nasceram prontos, nem tampouco estão acabados; ao contrário, são moldados e modificados conforme o decorrer da atividade humana, conforme os diferentes interesses e circunstâncias os constroem. Portanto, não há como compreendê-los sem analisarmos tais condições criadas dentro da sociedade. No caso das leis, há questões intrinsecamente associadas a interesses políticos convenientemente criados.

Em se tratando do ensino de língua, a abordagem tradicional do próprio processo comunicativo o restringe à ação direta e mecânica de uma mensagem que sairia de um emissor, em direção a um receptor. Tudo isso desconsiderando que essa mensagem jamais será neutra, nem tampouco os agentes envolvidos no ato. Sempre haverá um propósito, sempre haverá especificidades que inclusive se associam ao gênero em questão. Não há linguagem que independa dos gêneros, pois é através dele que recebemos aquilo que nos chega de outros indivíduos.

Compreender o gênero enquanto elemento próprio da interação humana é desconsiderar a linguagem enquanto código acabado, pronto e ideal. A contribuição de Bakhtin ao fato é a de considerarmos o aluno enquanto um autor do processo de interpretação das leis, enquanto gênero discursivo próprio, dotado de visões de mundo e estereótipos progressivamente elaborados em nossa cultura. Portanto, compreender o gênero lei é,

sobretudo, compreendê-lo além de suas características majoritariamente linguísticas, por todo enunciado ser o fruto de uma resposta a discursos anteriores.

Sendo assim, o direito à voz de fala, à participação ativa desse aluno na sociedade é o direito legitimado inclusive pela própria condição dialógica da língua. O jovem que lê a lei e que emite sua voz perante esse texto está exercendo função que lhe é legítima e necessária a um Estado que se faça verdadeiramente democrático. Logo, enxergar a língua, a mensagem, a lei enquanto produtos acabados e perfeitos, é enxergar seu usuário, enquanto membro passivo de uma condição deveras política, como desassociado a uma realidade que só existe por meio de ações subjetivas.

Segundo Rey (2017, p.24), “A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade.” Dessa forma, percebemos que a sociedade só possui existência através de ações subjetivas, inclusive, não sendo o bloco monolítico acabado. Visão essa que muitas vezes justifica o discurso de muitos setores, por exemplo, através de juízos de valor excludentes ou mesmo rejeição a políticas afirmativas concernentes a algumas diversidades. O mito da normalidade, da isenção e dos valores enquanto algo pronto colabora para que a escola seja vista muitas vezes como errônea, instituição que estaria destruindo princípios e não os discutindo, reelaborando-os naquilo que se faça necessário para que estejam mais próximos da promoção de um bem-estar coletivo menos distante.

Essa mesma sociedade só existe, consciente ou inconscientemente, por meio das relações humanas, através de valores que atribuímos aos comportamentos, às obras de arte, às leis etc. O gênero, assim, só existe enquanto fruto de um processo interacional, pois é a própria conjuntura concreta do dia a dia, é a expressão real da interpenetração entre a vida e a língua. Porém, esse processo é determinado pelas circunstâncias do uso. Estas que se enquadram no que Bakhtin denomina de campo de criação ideológica, segundo o filósofo, “Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social.” (BAKHTIN, 2017a, p. 44).

Para Rajagopalan (2003, p.104), “É preciso, com urgência, encarar a dimensão política da linguagem, sob pena de sermos ultrapassados pela marcha dos acontecimentos ao nosso redor.”. Portanto, é encarando o direito em suas condições e suas especificidades que consigo interpretar e dialogar de uma maneira mais eficiente com os textos legais, sobretudo, possibilitando que meus alunos compreendam que estão lidando com uma esfera cujas características lhe são peculiares.

Max Weber elabora relevante obra da sociologia ocidental que associa o nascimento do capitalismo com o advento de uma moral burguesa advinda, sobretudo, do que chama de ética protestante. De acordo com o autor, “[...] o capitalismo atual, que veio para dominar a vida econômica, educa e seleciona os sujeitos de quem precisa, mediante o processo de sobrevivência econômica do mais apto.” (WEBER, 2001, p.48). Dessa forma, cria-se a noção daquele que será convidado ao reino divino, que será aceito por Deus enquanto digno vinculada supostamente à lógica do trabalho, do mérito e do esforço.

Trata-se de uma maneira de separar o correto do errado por meio de um discurso da técnica, que percorreria o mundo dos negócios e do trabalho. Terreno este fértil a uma postura positivista da racionalidade frente às instituições e ao mundo do direito. Dessa forma, a ideia das perfeições morais e formais domina o campo jurídico como forma de balizar a sacralização do trabalho racional e as transações econômicas.

Portanto, convenientemente visto como restaurador da moralidade, quando os afetados são figuras públicas, influentes ou vinculadas às estruturas do capital, o direito é reflexo perfeito de uma sociedade moldada por uma estrutura desigual por históricas dominações políticas, que legitimam indivíduos com posturas autocontroláveis.

Dessa forma, ao reconhecermos o direito enquanto ideológico, não nos referimos necessariamente a uma vocação deliberada de seus operadores ou mesmo dos legisladores, trata-se de uma condição inata a um indivíduo imerso em um meio social, composto por valores próprios e por regras de conduta, assim como juízos de valor definidos.

Tal visão só colabora para que construamos indivíduos e não ações puníveis, e, com isso, tendamos a focar mais no simples encarceramento dos inadequados do que nas discussões a respeito das condições que promovem essa criança e esse adolescente futuramente condicionados ao cárcere.

Inclusive, a ideia de uma suposta liberdade nas relações humanas, amparada por um conjunto de normas justo e imparcial, justificaria o cerne da sociedade capitalista, que é exatamente o direito à posse. Trata-se de uma legitimação ao acúmulo e à propriedade sobre bens e até pessoas. Prova disso são recentes manifestações de direita, compostas por cidadãos supostamente ávidos por justiça, criticando uma corrupção que, segundo eles, viria de apenas um partido. Ou seja, comovemo-nos excessivamente pela perda patrimonial e o direito seria, contra o mal da usurpação, o grande moralizador. Portanto, o direito atual é composto em um cenário autenticamente capitalista, imerso em uma perspectiva apropriadamente vinculada aos diversos interesses e poderes da sociedade. A esse ponto de vista assevera Jessé Souza:

Na verdade, não se pode separar a ‘cultura’ das ‘instituições’ e das práticas institucionais e sociais que lhes correspondem. São, ao inverso, as práticas institucionais e sociais que condicionam todo o comportamento individual, mesmo aquele que tem a ver com mudança, e não apenas com a mera reprodução do mundo como ele é. (SOUZA, 2018, p. 118)

Dessa forma, compreender o direito é reconhecer seu vínculo institucional com as diversas práticas que decorrem na sociedade, sendo inclusive orientado por normas elaboradas, sobretudo, por representantes eleitos por uma população convenientemente condicionada a se enxergar como cidadã apenas no exercício pífio (por sua condição cíclica) da votação. Somos testemunhas de um formato que conduz o cidadão a se ver como tal apenas no ato de apertar uma tecla; e essa estratégia tende a isolar o indivíduo de participações coletivas.

Um exemplo são as diversas forças de silenciamento ao professor e principalmente ao aluno em ambiente escolar. Ações como as tentativas de descredenciamento de disciplinas tais quais sociologia e filosofia, inclusive com a diminuição de aulas semanais, assim como da empresa Brasil Paralelo (grupo de alinhamento vinculado à ultradireita e com produções cinematográficas descredenciando, sobretudo, as discussões das ciências humanas), que, no atual momento, ainda insiste em penalizar o profissional da educação que discuta temas voltados ao universo político são exemplos de forças que pretendem manter uma grande parcela da população brasileira distante de sua própria condição cidadã.

Não é de se estranhar que a visão sobre as leis permaneça vinculada à ideia de que elas são feitas para seres distantes, presentes nos fóruns, vestidos de forma tão distanciada quanto a própria linguagem jurídica. É essa postura que impede uma grande parcela social brasileira de se ver enquanto pertencente a um todo, a uma coletividade regida exatamente por normas distantes e desconhecidas.

Os desafios à compreensão do gênero lei também são endossados pela falsa associação de acesso à justiça com o acesso ao judiciário, falsa pelo fato deste nem sempre levar àquela e um dos motivos para que esse problema não se resolva é a complexidade interpretativa deliberada, característica da maioria das nossas leis e que tanto afasta a compreensão de uma população que delas necessita. O artigo 3º da lei de introdução às normas do direito brasileiro<sup>3</sup> colabora ainda mais a essa situação: “Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece.” Apesar de uma lei relativamente antiga, ainda vigora em nosso atual ordenamento,

---

<sup>3</sup> Decreto-Lei número 4.657, de 4 de setembro de 1942.

determinando que o cidadão conheça um texto mesmo, muitas vezes, nunca tendo tido a oportunidade de discuti-lo.

Esse é o ponto central para que possamos perceber as leis encarnadas em uma perspectiva ideológica que se constrói enquanto verdade única e universal e que, na verdade, não enquadra ou não permite ser tocada<sup>4</sup>. Conforme observado pelo filósofo Jorge Larossa (2017):

Ao ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Não se trata de revelar um saber sobre o texto, mas sim de fazer a experiência do texto. (LAROSSA, 2017, p.142)

Se a experiência é, para o autor, “aquilo que nos passa” (2017, p.18), ler as leis não se resume a decodificar suas palavras, como se estas não fossem intimamente vinculadas à ideologia a elas associada, mas, sobretudo, vivenciar o caráter normativo do gênero. E isso ocorre quando o que formalmente é estabelecido nas leis, materialmente se efetive. Quando temos artigos constitucionais que determinam amparo em direitos fundamentais como saúde e lazer, e isso pouco se percebe no dia a dia de milhões de brasileiros, as leis, por consequência, passam a fazer menos sentido.

Portanto, a lei sendo um gênero que não toca uma grande parcela da população, por dela se fazer distante a não ser em seu âmago punitivo e disciplinador, é uma lei que não colabora para que a representatividade seja desempenhada naquilo que deveria nos unir enquanto nação, enquanto Estado – esse contrato social que nos condiciona a uma pretensa democracia. Porém, quais serão os fatores que excluem uma parcela dos cidadãos à maior aproximação às leis e inclusive à compreensão?

Talvez o primeiro deles seja o fato da inexistência da lei escrita nos locais de grande circulação do dia a dia. Não apenas o ECA, mas a maioria das leis de âmbito nacional pouco estão presentes no cotidiano do cidadão não vinculado com o direito. Agências bancárias, hospitais, prontos-socorros e inclusive as escolas não contemplam esses textos em seus documentos obrigatórios e, principalmente, não disponibilizam a quem de fato se referem.

Dessa forma, a criança e o adolescente já crescem em uma realidade na qual as leis se distanciam inclusive sob uma perspectiva física, presencial. O ECA, que deveria ser instrumento de conhecimento e debate a esse indivíduo em formação escolar, surge não

---

<sup>4</sup> Para Jorge Larossa (2017, p. 18), a condição da experiência é exatamente nos passar, nos tocar, chegar até nós.



raramente nos discursos punitivos dos próprios colegas professores e demais funcionários, sob forma de ameaça, apontando os Conselhos Tutelares como aplicadores de uma pretensa lição severa, ou mesmo sob forma de crítica, atribuindo a esta lei uma característica permissiva.

Portanto, o leitor, ao se deparar com o ECA, já tende a se encontrar naturalmente em uma situação de estranhamento que inicia uma espécie de distância prévia. De um lado, o mundo cotidiano que estaria distanciado das normas e leis tão discutidas e mencionadas em circunstâncias como jornais televisivos e audiências jurídicas. De outro, o mundo daqueles que elaboram e modificam as leis, a despeito do conhecimento da maioria da população.

Há também uma especificidade do gênero, pelo seu caráter coercitivo, ao transferir da esfera jurídica toda uma ideologia moralizadora. E isso, na linguagem, por ser o mecanismo máximo da interação social, é manifestado através da erudição excessiva, de termos arcaicos, em desuso, de expressões próprias do meio e até de expressões em latim. Tudo isso confere uma espécie de prestígio àquele que domina as leis, que as compreende e as elabora. Estas, dessa forma, deliberadamente, são colocadas em um patamar ao mesmo tempo de distanciamento e coercitivo, impondo, acima da população, as diversas normas de comportamento em meio social.

Como vivemos em um ordenamento que proíbe a justiça com as próprias mãos e que supostamente determina padrões de comportamento e de punição aos seus transgressores, o Estado, teoricamente, agiria como uma espécie de voz justa, “direita”, que asseguraria um tratamento isonômico a seus cidadãos. Para isso, a linguagem neutra e universal das leis representaria a vontade desse Estado e, conseqüentemente, de toda a população.

Além disso, os próprios operadores do direito, os próprios responsáveis pela gestão do sistema jurídico, são sujeitos imersos em uma realidade cultural definida também pelas instituições, articuladas com nossos valores culturais. Um grande exemplo atual desse vínculo são as reiteradas decisões judiciais fortemente influenciadas pelo calor da mídia. Estariam réus pré-julgados pela opinião pública em condições semelhantes àqueles que se dispõem do anonimato?

Sendo assim, escapam das punições aqueles que detêm o maior poder de controlar a opinião pública, o que é histórico e persistente em nosso país, tendo apenas tomado rumos específicos devido às novidades trazidas pelo advento das redes sociais. Estas agindo como eficazes instrumentos de propagação em massa dos mesmos estereótipos que outrora foram difundidos nas outras mídias; além disso, autores dos mais diferentes crimes são com isso igualados à revelia, simplesmente vistos como inadequados. A essa indagação, pondera Mascaro:

O jurista não é o operador primeiro da avaliação ideológica. É mais um receptáculo perpassado por um maquinário de constituição de avaliações que se impõem como inexoráveis socialmente. O horizonte geral do agir jurídico é pautado pela mídia. Peculiarmente, acaba por dar à própria mídia, a verdade que esta gestou, agora com chancela pela decisão do direito. (MASCARO, 2018, p. 160)

As mudanças tecnológicas advindas da internet e das comunicações virtuais, portanto, tendem a exercer forte influência no setor jurídico, a ponto de seus operadores se tornarem ainda mais influenciados pelo julgamento popular. São as influências culturais ressaltadas por Souza (2018) agindo de forma ainda mais evidente. Sendo assim, o direito, em tempos contemporâneos, se afasta ainda mais de uma concepção ligada à justiça, à promoção do bem-estar.

Porém, a internet não pode ser encarada como um ente autônomo, dotado de vontades próprias e inatas. É, antes de tudo, utilizada, especialmente nas redes sociais, por homens e mulheres dotados de influências culturais próprias de seu tempo, agindo muitas vezes como divulgadores em massa de concepções repletas de preconceitos. Ainda que dotadas de valores diversos, heterogêneos, as redes sociais colaboram para que estereótipos fortemente fomentados, institucionalmente ou não, se dissipem em uma velocidade inédita frente a mecanismos de imprensa tradicionais.

O discurso reconstrói no ciberespaço as estruturas de dominação, legitimando a ideologia de dominação da sociedade, particularmente as estruturas de violência simbólica<sup>5</sup>. Um dos motivos pelos quais muitos autores consideram o espaço *online* como democrático em termos de mídia é justamente o fato de ele permitir a publicação de discursos não hegemônicos e a pluralidade de formações discursivas. (ARAÚJO, LEFFA, 2016, p. 20)

Ou seja, da mesma forma que os espaços virtuais servem para perpetuar peculiaridades de dominação presentes fora do ciberespaço, também podem perfeitamente receber discursos de questionamento, embora minoritários. Ainda que haja bolhas e comunidades específicas, por exemplo, nas redes sociais, a internet é um campo relativamente aberto para a multiplicidade discursiva.

---

<sup>5</sup> O conceito de violência simbólica foi desenvolvido por Pierre Bourdieu na obra *O Poder Simbólico*, em que o filósofo discorre sobre sua condição mais sutil dentro da sociedade, essa sutileza, de acordo com o autor, não se refere necessariamente a um menor poder de lesividade, mas a características muitas vezes distanciadas do que tradicionalmente percebemos como violência, sobretudo por não se enquadrar em atos físicos e explícitos. Geralmente, a violência simbólica é produzida pelas ideologias das classes dominantes.

Quer dizer que as mídias não criam sozinhas as visões de mundo dissipadas na sociedade, mas funcionam como intermediadoras na construção de valores e discursos. Uma das suas funções é de acomodar, atribuindo ideia de normalidade àquilo que elege como correto ou bom, geralmente o que favorece as mesmas camadas de prestígio que muitas vezes patrocinam direta ou indiretamente seu funcionamento; seja através dos anúncios, seja através da posse direta de emissoras, canais e outros veículos.

Por fazerem parte, em sua maioria, de uma classe média pouco sensível e interessada nas condições de vida dos setores marginalizados e também por seguirem a lógica empresarial solicitada na maioria dos meios de comunicação, muitos jornalistas omitem a grande quantidade, por exemplo, de homicídios cometidos contra moradores de vilas e favelas e ressaltam esses setores enquanto transgressores, focando apenas nas notícias em que agem enquanto infratores.

Conforme falado anteriormente, no caso das novas tecnologias, não se trata de abordá-las em uma amplitude maniqueísta, demonizando-as por trazerem novidades e por serem canais pelos quais visões de mundo mais massificadas percorrem. Trata-se de se questionar a respeito dos papéis, sobretudo da escola frente a essa inovação. Novas formas de letramentos e de construção de conhecimento estão em jogo com as redes sociais, ainda que tais ferramentas estejam sendo vistas nas últimas décadas por muitos profissionais da educação, assim como legisladores, como um entrave à aprendizagem. Exemplo disso são os projetos de lei PL 2246/07 e PL104/15, que legislam a respeito do uso dos celulares em ambiente escolar, julgando-os simplesmente como inadequados.

Sendo assim, em muitos contextos, a escola não caminha pareada aos avanços tecnológicos fortemente entranhados no dia a dia da sociedade, mas cumprindo uma função unicamente disciplinadora, o que faz dela, em muitos casos, uma instituição dispensável e ainda menos valorizada em nossa sociedade. O que se aprende ali muitas vezes não ultrapassa seus muros, e principalmente, não atinge o aluno por estar distante do que experiência. A escola que não se abre às necessidades da sociedade, ainda que as questionando e não meramente as reproduzindo, é uma escola que não se aproxima do indivíduo enquanto ser social.

Portanto, a instituição escolar compreender o aluno enquanto produtor e leitor de textos em esferas digitais é uma condição para que esteja subjetivamente mais próxima desse sujeito de direito. Sujeito este imerso em uma realidade cultural que propõe e, muitas vezes, impõe suas verdades a respeito do direito, das leis, deveres e julgamentos sociais. Um exemplo das consequências desses estereótipos são números como do Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada (IPEA) – 75% das vítimas de homicídios no país são jovens negros<sup>6</sup>. Estes essencialmente associados à ideia da delinquência, visão fortemente endossada nas rodas de conversa, nos bares, salões e, sobretudo, nas próprias redes sociais e escolas. A esse respeito, a revista *Carta Capital*<sup>7</sup> publicou reportagem detalhando pesquisa realizada pela Fundação Abrinq. De acordo com os dados desta, nos últimos 20 anos, a morte de jovens negros aumentou 429%.

Há séculos, o país criou momentos de forte exclusão à parcela miserável da população, o que ocorreu, por exemplo, com o abandono estatal frente aos escravizados no momento pós-abolicionista, além disso, de acordo com Napolitano (2014, p. 166), a década de 1970, em momento do dito milagre econômico, foi responsável por migração de grande contingente de mão de obra desqualificada, advindo de regiões com condição ainda mais desfavorável, incluindo o meio rural. Essa realidade, após a queda dos empregos formais, advinda do efeito do “milagre”, colaborou para que principalmente os bairros periféricos e suburbanos das grandes cidades convivessem ainda hoje com imenso déficit social.

A partir da década de 1980 e do processo de democratização, ainda que formalmente, pequenos avanços começaram a se iniciar no campo do direito e a discussão a respeito do excluído passa a percorrer a grande mídia, intensificando-se com os governos de Lula e Dilma. Paralelamente, o déficit social acima mencionado também mostra seus efeitos na violência urbana que incomoda os setores mais conservadores da sociedade, ou seja, o momento em que os furtos, roubos e assassinatos passam a envolver uma classe média branca e distante dos subúrbios. Termos como “trombadinha” e expressões como “moleque de rua” passam a povoar os discursos jornalísticos, fomentando ou reafirmando a ligação do negro pobre com a ilicitude.

Mas qual seria a raiz dessa associação brasileira da pobreza com a transgressão? A questão por si só já apresenta alto grau de complexidade, sobretudo pelas condições sócio-históricas do país, que há menos de 150 anos ainda convivia formalmente com o sistema escravocrata. Porém, um fator poderia explicar o problema. Para Souza (2018, p. 373), não

---

<sup>6</sup> [https:// https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30253](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253)

<sup>7</sup> <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/assassinatos-de-jovens-negros-no-brasil-aumentam-429-em-20-anos/>

seria necessariamente a pobreza que justificaria a associação a alguns crimes, mas o *habitus*<sup>8</sup>. Ou seja, um conjunto de peculiaridades ligadas as nossas ações nos diversos âmbitos da vida.

De acordo com o autor, elementos vinculados a uma vida mais ou menos disciplinada, trabalhados desde os primeiros contatos com a família, estariam fortemente vinculados àquilo que julgamos como adequado ou inadequado na sociedade. A forma como nos portamos frente aos desconhecidos, a maneira com que nos cumprimentamos, a forma como lidamos com as atribuições do dia a dia, tudo isso são signos que passam pelo crivo avaliativo não somente daquele com quem convivemos, mas também por nós mesmos.

Isso significa que a visão de marginalidade associada a classes sociais específicas é cultivada não só por uma elite conservadora, mas transcende até o âmbito institucional e inclusive necessita da aquiescência consciente ou não do próprio marginalizado, posto que nós mesmos nos avaliamos dentro de um comportamento dito adequado ou inadequado frente à sociedade. Isso significa que a ideia de adequação tende a moldar perfis prototípicos à visão de criminalidade, elegemos quem vemos como puníveis ou não pelas leis e como não existem estratégias concretas para modificar a situação, ainda que o quiséssemos, a saída encontrada é separar quem nos incomoda, prender, segregar todo aquele visto como inadequado. Daí discursos fortemente radicais e punitivos frente aos criminosos socialmente desajustados e daí a convivência tácita frente às transgressões provenientes dos indivíduos prestigiados.

E como essa desigualdade valorativa em relação à transgressão é perpetuada senão com o auxílio de diversos signos que nos cercam silenciosamente no dia a dia? Onde residem? Como se trajam? Como falam? Como se comportam aqueles que estampam diariamente as capas de jornais nas seções policiais e percorrem as diversas redes sociais às quais temos acesso? Prejulgamos com isso os agentes ao invés das ações. Da mesma forma, grandes empresários e políticos renomados são noticiados em seus crimes nas seções de política, associados à ideia de escândalo, ou seja, aquilo que foge à norma, o que transgride a posição de normalidade.

Em se tratando do indivíduo marginalizado enquanto não adulto, podemos perceber indícios de diferenciação produzidos não apenas pela mídia – posto que esta tende apenas a materializar uma série de discursos presentes em meio social – mas por diferentes outros contextos. Sobre isso, comentam Njaine e Minayo (2002, p. 290), “Tratar um adolescente

---

<sup>8</sup> Termo criado por Pierre Bourdier e definido por Souza (2015, p.198) como “[...] a instância que explica como todo um sistema de estruturas cognitivas e motivadoras, ou seja, um sistema de disposições duráveis inculcadas desde a mais tenra infância, pré-molda e pré-decide possibilidades e impossibilidades, oportunidades e proibições, liberdades e limites de acordo com as condições objetivas.”

como ‘menor’ significa negar a história dele como pessoa e subsumir o sujeito de direitos proclamado no ECA, que a sociedade adultocêntrica teima em não reconhecer.”.

Em uma perspectiva bakhtiniana, a internalização é interacional, ou seja, é através do diálogo, do contato com o outro que internalizamos e julgamos os mais variados conceitos, muitas vezes atribuindo-lhes juízos de valor construídos dialogicamente. E é através da interação, da convivência e da repetição com que termos como “menor” se associam ao jovem marginalizado que se cria a noção de normalidade frente a visões de mundo concretizadas com o uso. E a associação do adolescente com o termo menor é a redução a sua condição frente à punibilidade, uma espécie de desprezo aos outros aspectos de sua subjetividade.

Bakhtin também afirma que “[...] a palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas.” (2017a, p. 106), ou seja, ela seria um forte indício de mudança ou persistência de uma determinada visão, sobre determinado assunto. No caso específico do termo “menor”, temos a persistência da utilização comprovada em instância normativa, já que a primeira lei dedicada ao tema criança e juventude, datada de 1927, foi denominada como *Código de Menores* (decreto 17943-A). Em 1979, a lei 6667 igualmente foi nomeada da mesma forma. E até os dias de hoje, a palavra é utilizada com a finalidade de especificar o jovem, sobretudo, em páginas policiais.

Portanto, a realidade social não é um conjunto de dados pronto, objetivo e acabado, é construída por meio de perspectivas morais, visões de mundo próprias, sendo a linguagem instrumento de compartilhamento dessas perspectivas. Logo, muitas de nossas convicções, inclusive enquanto professores, frente ao que venha a ser um indivíduo perigoso e inadequado são frutos de leituras estereotipadas ainda mais difundidas com as tecnologias virtuais e igualmente alastradas no corpo da sociedade, atingindo as diferentes instituições do país, como a própria escola.

### **1.1 Direitinho: a criança e o adolescente como sujeitos de direito**

*Queria ser criança normal que ninguém pune  
Que pula amarelinha, joga bolinha de gude  
Cansei de só olhar o parquinho ali perto  
Sentir inveja dos moleques fazendo castelo*

*Facção Central*

Tradicionalmente, a criança e o jovem carregam consigo forte conotação de descrédito e mesmo descrença quanto a uma condição de semelhança ou paridade de direitos em relação

aos adultos. Termos como imaturidade e infantilidade são comumente atribuídos a atitudes que merecem reprovação ou são dignas de desprezo em nosso dia a dia.

A visão da criança e do adolescente enquanto indivíduos autônomos faz com que a expressão, que tanto acompanha documentos normativos atuais, “sujeito de direito”, dê lugar a uma espécie de indivíduo que virá a ser, de pessoa desprovida parcialmente da própria personalidade e da individualidade inerente a todo ser humano, prova disso são as instituições e dispositivos legais anteriormente criados no nosso país<sup>9</sup> e que focavam muito mais na exclusão e na punição do “menor infrator” do que realmente na proteção e na formação do indivíduo.

Essa lógica um tanto quanto tradicional foi fundamental para que os jovens apenas tardiamente fossem contemplados em nosso ordenamento jurídico com uma legislação que os abarque, ainda que em uma perspectiva apenas formal e enormemente dissociada de uma realidade marcada pela exclusão e pelo abandono, como pode ser visto em meios urbanos periféricos e outros contextos, predominantemente habitados pela ralé.

Para Castro (2001, p. 25), “[...] entre crianças e adultos se estabelece uma relação de dependência que é recíproca e intensa, e não pode ser considerada atributo exclusivo da criança.” Ou seja, a visão de que o infante é um ser inferior, dependente exclusivamente do aval e da aquiescência do chamado indivíduo maduro é um fator contestado. Inclusive, não são incomuns casos de estruturas familiares que emocionalmente se ressignificam a partir da chegada de uma criança. Porém, não que essa visão endosse ou reproduza discursos retóricos, carregados de estereótipos, como ocorre em diversos setores sociais.

Nos dias atuais, discursos fortemente influenciados por setores religiosos, mais especificamente neopentecostais, retomam, por conveniência política, a associação da criança e do adolescente com uma falsa pureza, o que colabora ainda mais para o distanciamento de discussões profícuas a respeito do tema. Um grande exemplo desse discurso vem da atual ministra da mulher, família e direitos humanos, Damares Alves, que, apesar de supostamente defender, a partir de seu cargo, incondicionalmente, as crianças<sup>10</sup>, posiciona-se contrária à intervenção escolar no assunto, por exemplo, criticando o que denomina “ideologia de

---

<sup>9</sup> Por exemplo, o Código de Menores, criado por Mello Matos, Decreto N° 17.943 de 12 de outubro de 1927 e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, criada em Lei 4513/64.

<sup>10</sup> [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/12/interna\\_cidadesdf.781941/brasil-e-cruel-com-as-crianca-diz-ministra-damares-alves.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/12/interna_cidadesdf.781941/brasil-e-cruel-com-as-crianca-diz-ministra-damares-alves.shtml). De acordo com a ministra, o Brasil é cruel com as crianças, principalmente se referindo aos números de violência sexual.

gênero”, e até mesmo prejudicando deliberadamente órgãos de defesa do público infanto-juvenil<sup>11</sup>, como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Situações em que crianças aparentemente são utilizadas para amenizar a rejeição popular, ou mesmo para diminuir a visão de negatividade de alguns políticos são comuns no decorrer da nossa história. Temos o caso de Rachel Clemans, que, em 1979, inclusive rejeitou o aperto de mão do ex-presidente João Batista Figueiredo e, mais recente, um garoto de 9 anos que desfilou em carro oficial com o atual presidente Jair Bolsonaro. Os mesmos governos que se autodenominam de conservadores e protetores da infância e da juventude são responsáveis por silenciá-las; seja através de propostas educacionais pautadas na militarização, também na disciplina e controle de docentes e alunos, seja por colaborarem com a visão apenas punitiva a adolescentes<sup>12</sup>. Portanto, o público infanto-juvenil está presente nos discursos de nossos representantes ou em uma visão eleitoreira, supostamente pura e idealizada ou enquanto transgressor, devendo, por isso, ser separado e excluído.

Nesse sentido, pouco esforço tem sido feito para se efetivar a proposta de reconhecimento subjetivo às crianças e adolescentes. Ainda para Castro (2001, p. 29), “[...] um sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é a priori considerada válida e manifestação singular do seu ser, em que pesem as diferenças entre os diversos agentes.” Dessa forma, é fundamental a implantação, não apenas dentro dos muros escolares, como nas diversas esferas sociais, de uma mudança efetiva sobre o olhar à criança e ao adolescente. Não uma mudança que se ancore e se petrifique nas lajes das leis, mas a implantação de uma nova postura que permita a esse público principalmente ser visto como sujeito legítimo de opinião e de ação.

Tal restrição de se enxergar a escola como única esfera de mudanças sociais talvez se justificaria se esta fosse o marco zero do indivíduo que dela se aproxima pela primeira vez. Logicamente, há fatores diferenciadores em nosso meio que possibilitam mais a uns do que a outros a se “adequarem” às normas e até aos anseios da escola. Não sendo esta, portanto, a esfera única de uma releitura a respeito da visão sobre crianças e adolescentes.

Dessa forma, reais alterações sobre essa visão devem sim suplantam os muros escolares, mas é nesta instituição que, em muitos contextos, uma nova relação com o jovem pode ser semeada, por ser ela seu espaço de convivência mais efetivo, muitas vezes

<sup>11</sup> <https://www.brasil247.com/geral/sob-damare-governo-enfraquece-conselho-da-crianca-e-do-adolescente>. A ministra vem cortando verbas do órgão, de acordo com a reportagem.

<sup>12</sup> O atual presidente já fez declarações diretamente contrárias ao ECA e também defendendo a diminuição da maioria penal e a legalização do trabalho infantil.



comparado ou até mesmo suplantando a família. É na escola que o adolescente e a criança muitas vezes se expressa e interage de forma a se ver e se portar enquanto voz permitida. É nos projetos escolares, nos trabalhos em grupo ou simplesmente num breve diálogo com nós, professores, que o jovem se expressa dentro de sua individualidade, fugindo assim do estigma indiscriminado de sujeito sem voz, *infante*.

## 1.2 Leituras legais

Para Bakhtin (2017b, p.117), a vida não pode ser compreendida por meio de uma realidade dada, natural, posto que criada a partir de eventos. Nessa ótica, qualquer início à leitura das leis deve obrigatoriamente perpassar por uma condição construída através de agentes vinculados ao texto e às relações sociais a ele subjacentes.

Quais seriam as especificidades das normas jurídicas? Quais seriam as matrizes ideológicas vinculadas a esse campo que denotariam uma falsa concepção de verdades absolutas e que principalmente selecionam quem dele participará efetivamente? Compreender o gênero lei é, antes de mais nada, compreender as peculiaridades ideológicas que envolvem sua criação.

Outro ponto a ser considerado a respeito da leitura dos textos jurídicos é a pretensa neutralidade por trás das leis. Como vivemos em um ordenamento que proíbe a justiça com as próprias mãos e que, supostamente, determina padrões de comportamento e de punição aos seus transgressores, o Estado, teoricamente, agiria como uma espécie de voz justa, “direita”, que asseguraria um tratamento isonômico a seus cidadãos. Para isso, uma linguagem neutra e universal representaria a vontade desse Estado e, conseqüentemente, de toda a população.

Uma visão de que a codificação jurídica tem a solução para todos os problemas da sociedade, alinhada a uma linha de pensamento do direito associada ao positivismo, vê a regras de conduta como algo a ser observado, fazendo com que o sujeito se coloque em uma posição passiva perante seu meio.

Tais questões explicariam inclusive a manutenção de diversos termos e expressões próprios à prática jurisdicional, presentes nas leis e distantes das outras esferas comunicacionais, tais como *direitos fundamentais (art.5º)*, *oitiva (art.28)*, *tutela (art. 36)*, *prenome (art.47)* etc. A confirmação que surge a partir dessa utilização léxica do ECA é a de que a pretensa neutralidade do discurso jurídico se mostra como uma balela e que o texto do estatuto está longe de ter sido produzido para as crianças e os adolescentes e inclusive para

pais e até mesmo educadores sem maiores contatos com a área do direito. Sobretudo, considerando que foram extraídos do livro I desta lei, ou seja, parte nomeada como geral, que explicitaria elementos distantes, por exemplo, de uma prática processual sobre a matéria.

Vocábulos em latim, como *caput*, siglas como STF (Supremo Tribunal Federal), STJ (Superior Tribunal de Justiça), CC (Código Civil), CF (Constituição Federal), abreviações como art. (artigo), sum. (súmula), uso dos numerais em romano para identificar os incisos e do símbolo § para indicar o parágrafo referente ao artigo são outra especificidade do discurso das leis e presente no ECA.

Outros termos e expressões como *autoridade competente* (art.101), *curador* (art.142), *portaria* (art. 149), *recurso* (art.134) terão em comum a ambiguidade que pode gerar em circunstâncias distantes das esferas jurisdicionais. Tal fato igualmente dificulta a compreensão daqueles que não se enquadram em um dia a dia próximo dos processos legais. Sendo assim, a ideia de neutralidade do discurso jurídico nada mais é que a concepção de um Estado neutro, justo, mas distante da realidade da maioria da população. Saber as leis, assim, é algo visto como desnecessário e até distante de uma realidade palpável.

A abstração dos termos e expressões no discurso das leis também é uma característica comum e igualmente se alinha a uma construção de sentido associado à moralidade e à construção de um *ethos* da correção, contrário às transgressões daqueles que a ele desconhecem ou não seguem. Supostamente, expressões, como *proteção integral* (art. 1º), *sujeitos de direitos* (art. 100), levariam o leitor a supor realmente em uma integralidade de apoio do Estado e da sociedade à criança e ao adolescente, que seriam dotados da capacidade de exercer ativamente sua condição subjetiva, o que já vimos ser falso em diversos contextos do nosso país. Igualmente, a expressão *idoneidade moral* (art.133) tenderia a classificar pessoas como adequadas e inadequadas, sob uma perspectiva única e invariável. Ou seja, trata-se da visão positiva das leis, como detentoras de uma visão de mundo soberana.

A abstração dos termos, assim, produz o sentido de que julgamentos sobre o certo e o errado estão distantes da participação daqueles a quem as leis deveriam amparar e representar. Sendo estas uma abstração remota, dotada de uma voz invisível e justa, por ser aparentemente soberanas. Além disso, dissipa-se aos aplicadores do direito a ideia de uma divisão exata entre idôneos e não idôneos, os mesmos aplicadores que, majoritariamente advindos de uma classe média conservadora, reproduzem estereótipos como a conhecida nomeação dos “cidadãos de bem”.

Até mesmo termos como “direito” e “justiça” carregam consigo sentidos que percorrem o corpo social e trazem com eles uma ideia de imparcialidade, de boa-fé, de

positividade. Não apenas por isso, mas por estarem presentes em um contexto de grande distanciamento à maior parte da população, colaborando para que a devida compreensão do setor como elemento ideológico seja mascarada. A presença do adjetivo direito (a), acompanhando homens e mulheres com reputação adequada a alguns setores sociais é exemplo disso.

É nesse sentido que Bakhtin (2017a, p.95) afirma que “Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais.” É através da interação humana, nos diversos diálogos, nas falas implícita ou explicitamente vinculadas ao contexto jurídico que construímos e reiteramos valores e concepções morais intimamente associadas a uma ideologia própria que tende a nos afastar do conhecimento e da compreensão das leis.

Sendo assim, a norma jurídica tende a apartar o que muitas vezes denomina Estado do bem-comum de sua população. É como se houvesse em textos como o ECA uma preocupação com a criança e o adolescente, na utilização de expressões como “proteção integral”, mas que não se reproduz em uma vivência concreta, principalmente daqueles mais desassistidos e vulnerabilizados por uma realidade capitalista desigual e injusta. A seguir, artigo 4º (*caput*) do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2010)

Sabendo que o sentido de um texto não se encontra apenas em sua materialidade linguística, implicando aquele inclusive na especificidade de seu leitor, não é de se estranhar que uma parcela da população que só tenha contato com a ação estatal através da repressão policial, como ocorre na maioria das vilas e favelas, principalmente das metrópoles brasileiras, pouco vai enxergar de efetivo nesse artigo em seu dia a dia. Materialmente, como pensarmos na efetividade de todos os direitos acima mencionados em circunstâncias de vulnerabilidade social tão denunciadas, por exemplo, nas nossas canções de *hip-hop*? Como pensarmos na “absoluta prioridade” à efetivação de direitos à criança e ao jovem que não encontram sequer vagas nas creches públicas tão desassistidas? Como relacionarmos o direito à profissionalização a jovens imersos no narcotráfico pela absoluta impossibilidade de obterem profissões de prestígio e inclusive de escolher sua própria profissão?

Talvez não seja a indisponibilidade de leis como o ECA nas residências, nas escolas e nos demais órgãos públicos o que mais afasta os jovens à compreensão de seus direitos e deveres, mas a distância do que ali é apregoado e do que é praticado nas relações sociais. Por que se esforçar à compreensão daquilo que não nos passa<sup>13</sup>? Por que compreender uma lei que pouco se efetiva no dia a dia? E essa postura é de grande agrado àqueles que mais se interessam por uma população avessa aos seus direitos e deveres e é por isso que leis como o ECA devem sim ser não apenas “compreendidas” passivamente, mas serem utilizadas como meio de constante questionamento e denúncia.

De acordo com Rajagopalan (2003, p.125), a linguagem não pode ser vista como um simples espelho, um reflexo espontâneo do pensamento, portanto, apenas um instrumento de uso. Nessa perspectiva, por mais que nesta seção apontamos predominantemente aspectos linguísticos característicos do gênero lei, não finalizamos nossa análise nesses apontamentos textuais descritivos, mas precisamos compreender a linguagem, antes de tudo, como uma ação interacional. Assim, a seguir, abordaremos com maior afinco, outros aspectos relacionados ao campo do direito e seus vínculos com os jovens e a escola.

### **1.3 O ECA e a escola**

A partir da década de 1920, inicia-se em alguns países da América Latina, a criação de direitos a grupos tradicionalmente excluídos dos ordenamentos, incluindo o da criança e do jovem, posto que passam a ser vistos enquanto vulneráveis socialmente. A ideologia norteadora de tal criação foi amparada pelo que os juristas denominam princípio da proteção máxima.

No Brasil, um marco para a criação de um estatuto voltado a esse público foi a convenção internacional sobre os direitos da criança, acordada pela ONU, realizada em 1989 e aqui ratificada em 1990. Esse instrumento trouxe como uma das maiores mudanças à legislação, o reconhecimento da criança e do jovem enquanto sujeitos de direito.

Internamente, na década de 1980, o Brasil passava por situações econômicas preocupantes. A ditadura militar trouxe consigo, além de forte desigualdade social, altos quadros de fome e mortalidade infantil. Além, é claro, dos reflexos econômicos advindos de uma dívida externa repressora. Segundo Napolitano (2017, p. 284), “Em 1982, o custo da

---

<sup>13</sup> Alusão a Jorge Larossa (2017), referindo-se ao conceito de experiência, abordado anteriormente.

dívida (juros + amortização) consumia mais de 90% das exportações brasileiras.” Reflexos de um milagre econômico nada iluminado aos mais pobres.

Essa condição colaborou para que grupos de resistência pressionassem a aprovação de uma Carta Magna que minimamente amparasse os anseios da população, inclusive, com a presença de juristas progressistas, formando o chamado grupo “direito alternativo”. Mascaro (2018), a esse respeito, assevera:

[...] entre as décadas de 1980 e 1990, maiores ganhos institucionais foram obtidos por meio de legislações de conteúdo social e mesmo com a Constituição Federal de 1988. Nesse momento, a proeminência jurídica progressista esteve também no campo legislativo, e não apenas no judiciário. Ocorre que tais ganhos surgiram em um momento de véspera da chegada do neoliberalismo ao cenário político, econômico e social nacional. (MASCARO, 2018, p.140)

Portanto, uma contradição se dá no período da aprovação da Constituição Federativa da República Brasileira (CRFB) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ao mesmo tempo que um horizonte de esperança se abre frente a uma população fortemente afetada, pelos militares, em seus direitos civis e individuais, governos como os de Sarney, Collor, Itamar e Fernando Henrique Cardoso endossam políticas neoliberais, amparadas pela postura ideologicamente conservadora de setores inclusive jurídicos. Essa postura de conservadorismo talvez tenha forte vínculo com repetidas críticas às supostas “regalias” normatizadas na Constituição Federal. Talvez também seja um dos fatores que colaboram para que julgamentos preconceituosos alvejem o ECA até nos dias de hoje. Ataques estes que fatalmente miram o adolescente pobre, constantemente estereotipado, inclusive, tal fato podendo ser comprovado pelas constantes propostas de lei para a redução da maioria penal.

Investidas contra pautas como as da mulher, do homossexual, do negro, do miserável e da criança e adolescente que carecem de uma abordagem estatal em prol de uma redução ainda que mínima das desigualdades são apenas parte de um todo. É o direito na mira de grupos conservadores, que se utilizam desde ferramentas legais, como flexibilizações de leis trabalhistas, até extrajudiciais, como o ativismo virtual, propagado em redes sociais e que tanto tem influenciado o quadro político atual.

Portanto, é um erro vermos o direito como fenômeno isolado da sociedade, elemento cumpridor de medidas éticas em prol do bem comum. O campo jurídico se efetiva por seres humanos que agem por meio de ações sociais, estruturando-se exatamente a partir das mesmas normas e muitas vezes contradições presentes fora do setor. A maior delas é a falta de

políticas públicas que garantam inclusive diversos preceitos formalmente positivados na carta magna. Podemos observar o exemplo do artigo 227 (*caput*), inclusive o norteador da criação do ECA e já citado anteriormente:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010)

Podemos perceber, pela leitura do artigo, que o Estado e a sociedade como um todo passam a se responsabilizar pelas crianças solidariamente com as famílias. Uma das mudanças mais significativas, amparadas constitucionalmente, e asseguradas mais tarde pelo ECA foi a visão menos coercitiva na recuperação do adolescente infrator; a proposta de uma rede integrada entre governo, instituições, família e sociedade passa a vigorar com o novo dispositivo, fazendo com que, pelo menos formalmente, a lei buscase a recuperação desse indivíduo.

Diversos outros direitos humanos também passam a ser vistos como assegurados, justificando, como dito, ações de rejeição até os dias de hoje de grupos conservadores do país. Por outro lado, apesar de a criação do ECA ter permitido maior acompanhamento estatal, por exemplo, por meio dos conselhos tutelares, e ainda, a regulamentação de programas como o Jovem-Aprendiz, pouca eficiência a lei trouxe quando se fala em uma conjuntura mais ampla no país.

Um dos motivos para isso é que as ações afirmativas dependem intrinsecamente do intermédio das instituições, estas que também são regidas por homens imersos em uma ideologia própria. O direito, a segurança pública e a escola são setores que derivam de um mesmo solo capitalista, focado em um conservadorismo sistêmico que normaliza a exclusão e a violência contra setores marginalizados da nossa sociedade.

Um grande exemplo dessa relação entre a marginalização e os meios institucionais está nas unidades socioeducativas. Apesar de o ECA dispor de prerrogativa que determina a função das internações mais distantes do âmbito penal e mais próximas do caráter social e educativo, vemos que a realidade nessas casas é diferente. De acordo com recente levantamento feito pelo jornal Folha de São Paulo, ao menos 11 estados da federação contam com superlotação no setor, além disso, apresenta relatos de graves problemas estruturais,

como presença de ratos, escorpiões e também denúncias de outras sérias transgressões aos direitos humanos e à dignidade do jovem, como condições insalubres à alimentação.<sup>14</sup>

Uma outra pesquisa relevante à discussão foi feita pelo Instituto Sou da Paz<sup>15</sup>, que analisou o perfil de jovens infratores no estado de São Paulo. De acordo com o documento, 66,3% são reincidentes. Ou seja, as instituições socioeducativas pouco êxito estão obtendo na função pedagógica ditada pelo ECA. Não que sejam exclusivamente culpadas pela situação. Falta de verba, isolamento na execução das funções, fatores pregressos à internação, contexto sociocultural do jovem e principalmente a estereotipação sobre esses indivíduos certamente são fatores que colaboram para esse fracasso.

A escola também está presente na pesquisa do Instituto Sou da Paz. No estado de São Paulo, 67,7% dos jovens não frequentavam a escola no momento da última internação. Fatores diversos foram apontados como motivadores da evasão; dentre eles, a expulsão, o envolvimento com o tráfico e a necessidade de se trabalhar precocemente. Trata-se de uma comprovação de que não são apenas as casas ressocializadoras as únicas responsáveis pelo problema da delinquência juvenil, mas um sistema mais amplo, envolvendo mídias, Estado, sociedade e família.

Mas importa-nos saber os porquês da escola ser o motivo da evasão de tantos jovens, ou ainda, ser um ambiente tortuoso e visto como desnecessário a tantos outros, a ponto de ser suportada por muitos alunos em nome da manutenção de direitos assistenciais ou mesmo por temor de represálias dos conselhos tutelares; estes vistos mais como inimigos coléricos e repressores do que órgãos incumbidos de zelar pelo cumprimento dos direitos e deveres do público infante-juvenil. Freire (2012) afirma que a evasão na verdade se trata de uma expulsão escolar, pois a escola, enquanto instituição imersa em ideologias conservadoras, reproduz todo esse processo, inclusive na forma com que conduz as linguagens.

Ou ainda, que fatores estariam por trás de uma escola com altos índices de evasão e diminuição de matrículas?<sup>16</sup> As instituições talvez não sejam adaptadas a todas as camadas sociais? A resposta a essas perguntas surgiria a partir de uma reflexão acerca do que viria a ser o aluno esperado e “adaptado” para lograr êxito em meio escolar. Que fatores estariam por

<sup>14</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/07/doze-estados-tem-sistema-socioeducativo-lotado.shtml>

<sup>15</sup> <file:///C:/Users/alesa/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Disserta%C3%A7%C3%A3o/sou%20da%20paz%20dados%20menor%20sp.pdf>

<sup>16</sup> <https://novaescola.org.br/conteudo/15467/censo-escolar-educacao-basica-perde-13-milhao-de-alunos-em-quatro-anos>

trás daquilo que enxergamos como característica do estudante ideal e necessário a estar em uma sala? Quais seriam aqueles alunos que estariam selecionados a frequentarem as “melhores” turmas do colégio, enquanto outros são alocados em salas estigmatizadas enquanto ruins e previamente perdedoras?

A presença de turmas denominadas homogêneas mostra a insistência de adaptar as crianças e os adolescentes a um modelo pré-estabelecido pela escola como ideal – geralmente associado ao “bom comportamento” e ao maior aproveitamento nas provas. Essa realidade talvez colabora a reconstruir um quadro de exclusão que já se perpetua devidamente em outros setores da sociedade, pois os significados que chegam aos indivíduos são construídos socialmente, ou seja, a visão expressa sobre eles quando relacionados a turmas piores, ao fracasso, ao desajuste no meio escolar talvez já seja um ponto de partida para que esses sujeitos se vejam de antemão inadequados ao ambiente escolar.

Um primeiro ponto a ser abordado sobre tal segregação escolar é a normalização com que muitas diferenças ocorrem no seio da nossa sociedade, o que não seria diferente na escola. Teses como a da meritocracia consideram que todos os indivíduos nascem sob as mesmas condições, estando aptos a “lutar”, uns contra os outros, em busca de um lugar ao sol do mundo capitalista. Assim, uma falsa competição justa é criada na mente de muitos indivíduos que tendem a descartar causas mais profundas que justificariam o fato de alguns alunos se mostrarem mais aptos do que outros para a escolarização.

É a meritocracia que cria a falsa concepção de que as classes média e alta só estão em tal condição por não serem ociosas, por terem se esforçado e conquistado suas vitórias através de uma luta justa e equânime. Não apenas essas classes, mas a própria ralé tende a justificar sua derrota a partir da mesma ótica, ocorrendo assim, uma espécie de incorporação do discurso opressor. O que, por outro lado, mostra a força ideológica da visão meritocrática e ao mesmo tempo a necessidade da existência dos discursos de resistência dentro e fora do meio escolar.

Afinal de contas, por qual motivo uma elite conservadora iria buscar uma mudança de panorama que modificasse as raízes da desigualdade, se a ela interessa não apenas obter os meios materiais para se perpetuar na sua posição, mas também justificá-la? E essa justificativa vem principalmente através do discurso do mérito, o meio aparentemente ético de legitimar uma realidade tão incômoda se encarada em sua materialidade e principalmente em suas causas mais profundas e implícitas.

Além da meritocracia, outros fatores farão com que se seja construída a ideia de fracasso, incidindo na escola. De acordo com Souza (2018), *pensamento prospectivo*



*organizado, disciplina e autocontrole* estão no cerne dessa visão, sendo estes elementos adquiridos ou não, desde o seio familiar. Souza (2018) também relaciona essas características como fundamentais ao desenvolvimento de uma espécie de condição para se associar à ideia de prestígio em uma realidade capitalista.

Como abordado anteriormente, Max Weber (2001) já asseverava a respeito das condições imanentes a um enquadramento à perspectiva capitalista. O controle pulsional, a contenção do gozo, a organização prospectiva do pensamento acumulativo e a disciplina principalmente voltada à lógica laboral são elementos indissociáveis à ética ascética que, em continente americano, se incorporou inicialmente nos países anglo-saxônicos e se dissipou até os latinos. Essa ética tão necessária ao mercado e à engrenagem industrial também se mostra como signo de forte exclusão àqueles que por algum motivo não a alcançam, pois o capitalismo, enquanto lógica econômica predominante, divide os sujeitos quanto à aptidão, selecionando aqueles que se enquadram e rejeitando os supostos inaptos, os desajustados, a ralé.

Portanto, essa lógica que normaliza uma ideia de desajuste àqueles que não se mostram dotados dessas características não traz reflexos apenas no campo do direito, mas também da educação. Ciclicamente, pensamento prospectivo organizado, autocontrole e disciplina tendem a se afastar dos valores apregoados no meio familiar da ralé pela própria condição de desajuste que os acompanha nos diversos contextos em que vivem. A necessidade de serviços informais socialmente desprestigiados é um exemplo de uma barreira que impede muitos dos brasileiros de projetarem na profissão um motivo de orgulho.

E essa busca pelo meio mínimo de se prover materialmente é também desafio ao adolescente das classes pobres. Endossado por um discurso moralizador, quase ascético, o trabalho precoce é grande causa de evasão escolar e mesmo da piora de rendimento, posto que, além da redução do tempo hábil para o adolescente se preparar para as atividades escolares, família, mídia e outras esferas tendem a associar o ofício à grandeza de caráter e à dignidade.

Especificamente em relação à escola, tal desprestígio se inicia na vivência familiar. Quando o estudo não é encarado pela família como algo positivo, importante, a tendência é de que o próprio aluno o veja como desnecessário e havendo menor relação afetiva com o ato de estudar, menor será sua qualidade. Sendo assim, a ideia de que todos chegam às nossas salas de aula com as mesmas condições é quimérica e mesmo cruel, pois estaríamos com isso fechando os olhos a uma circunstância fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem

e conseqüentemente da promoção de uma menor justiça social. Jessé Souza (2018) nos alerta quanto às minúcias dessa exclusão:

Todo processo de dominação social se baseia em formas de ‘violência simbólica’, ou seja, em mecanismos que obscurecem e ‘suavizam’ a violência real e a tornam ‘aceitável’ e até ‘desejável’ inclusive para suas maiores vítimas. (SOUZA, 2018, p. 433)

Se são através de símbolos e de atribuições de valor que encaramos o mundo, não é de se estranhar que uma grande parcela de crianças e adolescentes já chega à escola como previamente derrotados. Essa visão é sistematicamente construída pelos próprios colegas, por muitos de nós, professores e funcionários, e até mesmo pelo próprio sujeito vitimado pela exclusão. Fatores como variantes linguísticas, roupas e hábitos são muitas vezes condicionantes a um etiquetamento que muitas vezes se torna explícito, como mencionado anteriormente, nas chamadas turmas homogêneas. Sendo assim, a escola, que inicialmente poderia ser vista como caminho à mudança, como o instrumento de ascensão, torna-se, na verdade, reprodutora de toda uma lógica injusta e segregacionista presente no corpo social como um todo.

E essa “violência simbólica”<sup>17</sup> pouco é notada ou mesmo discutida em ambiente escolar ou mesmo fora dele, pois a violência que preocupa a maioria dos indivíduos e se multiplica nas diversas mídias, juntamente a críticas rasas e moralistas, é a violência associada a perdas patrimoniais. Sendo o jovem pobre, negro e de preferência residente nos bairros periféricos o mais alvejado nos telejornais e mesmo nas mídias sociais. É esse jovem o apontado como culpado por todo um sistema e que encanta o público conservador ao ser fisicamente punido e espancado frente às câmeras.

Sendo assim, percebemos que a criação de categorias derrotadas e vencedoras na sociedade não faz da escola uma exceção. E, ainda, toda uma rede de poderes colabora para que aquelas sequer desconfiem da violência a que são submetidas. Se, para Bakhtin (1997), somos dotados pela *atitude responsiva ativa*, de que forma a instituição tem permitido que crianças e jovens não apenas tenham conhecimento do que lhes sucede, mas principalmente se expressem e tenham a condição de se manifestar efetivamente enquanto sujeitos de direito, exercendo, assim, uma cidadania menos artificial que a propagada pelos principais meios de comunicação?

---

<sup>17</sup> Expressão utilizada pelo filósofo Pierre Bourdier.

Se nossa CRFB (Constituição da República Federativa Brasileira) apregoa o princípio da proteção máxima ao público infanto-juvenil, de que forma o meio escolar tem servido para desconstruir e principalmente permitir a desconstrução, a partir das vozes de seus alunos, de discursos de setores que deveriam auxiliar, conforme positivado no artigo 227 dessa mesma norma, na proteção e na formação desses indivíduos, ou seja, a sociedade e o Estado? Estamos diante de uma dura realidade do nosso país: as leis estabelecidas formalmente nos instrumentos normativos pouco se aplicam na realidade material. Assim, mantém-se reconhecidas como assuntos distantes, feitas para aqueles que não estão no dia a dia do “cidadão comum”, aqueles que supostamente devem criá-las, conhecê-las, modificá-las e aplicá-las.

Um exemplo dessa distância entre a lei positivada e sua aplicação nas práticas sociais está no artigo 53, do ECA, que trata a educação como um direito de pleno desenvolvimento ao indivíduo, sendo instrumento de preparo à cidadania e de acesso ao mercado de trabalho. Porém, de acordo com o IBGE<sup>18</sup>, enquanto 80,1% dos alunos pertencentes à rede privada ingressaram no ensino superior, 33,8% da rede pública tiveram o mesmo destino. Ou seja, a igualdade e a isonomia prescritas em nossos documentos normativos ainda possuem aplicabilidade falha, fazendo com que condições dessemelhantes colaborem para que a manutenção da ideia de vencidos e vencedores permaneça, ainda no âmago escolar, e, sobretudo, que as desigualdades sociais se perpetuem.

Dessa forma, Estado e sociedade caminham distanciados. As instituições que deveriam representar e servir à população, em alguns casos, nem a ela se aproxima ou talvez seria melhor se não se aproximassem<sup>19</sup>. Além disso, como afirmado anteriormente, muitos agentes públicos são regidos ideologicamente por uma perspectiva conservadora que os distancia de uma postura mais sensível a uma camada desprestigiada da nossa população que não encontra meios de sair de sua condição, principalmente, por trazer de sua formação familiar atributos que os impedem de se integrar devidamente em uma sociedade vinculada a valores disciplinares obstinadamente cultuados por uns e desconhecidos por outros.

De acordo com Paulo Freire (1996), é necessidade humana se complementar no outro e com o outro. Logo, tirar-se a voz de alguém é impedir que esse cidadão se reconheça em sua

---

<sup>18</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) – 2017 (segundo trimestre)

<sup>19</sup> <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/14/em-2018-policias-do-rio-mataram-mais-do-que-na-guerra-das-malvinas-diz-delegado/> De acordo com a reportagem, no ano de 2018, a chamada “guerra ao tráfico” matou 1520 pessoas. Um alerta em relação a isso é o uso indevido da força policial, alvejando predominantemente a população periférica da cidade.

incompletude e em sua condição de se fazer autor. Portanto, a necessidade da materialização do jovem enquanto sujeito não se trata apenas de uma preparação para quando se tornar adulto, mas um requisito para se reconhecer subjetivamente naquele mesmo estágio atual, que inclusive colaborará para que se torne um adulto criticamente capaz de se inserir e de se enxergar enquanto cidadão.

Conforme afirma Abdalla (2017, p. 27) “A ideia de autonomia é consequência do conceito de imanência.” Sendo assim, o protagonismo frente às normas legais de um país é essencial para que estejamos vinculados à ideia de pertencimento tão necessária a um Estado democrático, o que não significa o desrespeito às leis. Ao contrário, é respeitando a condição subjetiva e ativa em uma sociedade que devemos nos portar de forma a questionar o que nos é posto, algo convenientemente fomentado em muitos contextos como transgressor e errôneo.

Inclusive, na atualidade, diversas autoridades políticas endossam discursos nessa linha, por exemplo, a atribuição às universidades públicas como locais de promoção de “balbúrdia”. Tais visões se justificam exatamente pela tradição de movimentos estudantis universitários promoverem manifestações de desagrado frente aos constantes ataques não apenas à educação pública, como aos diversos programas sociais e políticas afirmativas. Posicionamento esse dos acadêmicos que deveria fazer parte de setores mais amplos na sociedade. Do contrário, permanecemos dotando apenas a algumas classes o poder de escolha e participação, o que efetiva uma democracia falha e excludente.

O conhecimento das leis, assim, é uma necessidade que não pode ser postergada até à fase adulta. Se o adolescente necessita de uma postura ativa, enquanto protagonista de seu processo educacional, é salutar que não apenas esteja ciente das normas que o regem, mas também que tenha a condição de criticá-las, de opinar enquanto protagonista de uma trama própria. Além do mais, o discurso jurídico por si só já possui características, principalmente linguísticas, que a ele impossibilitam o acesso a uma gama de brasileiros. Torna-se, assim, fundamental que a escola e que nós, professores, possamos possibilitar a aproximação, muitas vezes inédita, do adolescente com leis como o ECA.

Ao contrário disso, continuaremos com problemas graves como a evasão, nomeada de “expulsão escolar” por Paulo Freire (2012), que afirma:

A solução deste problema passa pela formação científica do educador, que implica uma compreensão crítica da linguagem, de sua aquisição, de sua produção social e histórica, mas também passa por uma compreensão política e ideológica da linguagem que perceba por isso mesmo o caráter de classe da fala. (FREIRE, 2012, p. 77)

Nesse sentido, é por meio da linguagem, na sua concepção mais ampla, que todo um processo deliberadamente pré-estabelecido é construído. Muitos de nós, educadores, que seríamos os agentes para promover uma mudança possível na situação, perpetuamo-la pela incompreensão frente às especificidades decorrentes de questões ideológicas, políticas e sociais do país. Esse desconhecimento é o mesmo que se traduz em certezas quanto ao mérito individual do aluno que se adapta e quanto à suposta insolência daqueles que “não servem para estudar”. Retomando as palavras de Freire (2012, p. 63): “O próprio desinteresse é expressão ideológica.”, assim como é ideológico o fato de não buscarmos compreender aquilo que dirige normativamente nossas relações sociais, portanto é ideologicamente responsável uma pedagogia que traga indagações acima de tudo aos alunos-leitores de mundo. Porém, o grande desafio, sobretudo aos setores marginalizados, conforme Moita Lopes (2006, p.95, 96), “não se trata de levar a verdade/conhecimento a esses grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los.

#### **1.4 Aula de língua portuguesa: leitura e produção textual**

*“Quase tudo que aprendi, amanhã já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi”*

*Gabriel o Pensador*

Anteriormente, já definimos um viés a respeito de língua no capítulo 1, porém, quis acrescentar novas concepções sobre leitura e produção de textos, elementos estes mais pontuais ao meu trabalho.

De acordo com Ruiz (2010, p.183), a concepção de linguagem é o início de uma mudança no que se refere ao ensino da leitura e da produção de textos. Nesse ponto de vista, não há como iniciarmos uma abordagem a respeito de ensino de língua materna sem nos atermos às concepções, aos princípios e correntes científicas e filosóficas a respeito dos assuntos leitura e produção de textos. Eixos de ensino que serão trabalhados conforme perspectivas teóricas abordadas nesta seção.

Entendo que refletir e abordar a educação conforme uma perspectiva sócio-histórica (explicada a seguir) se trata de uma ação antes de tudo política, por envolver, sobretudo, as

oportunidades ou os bloqueios, em relação ao acesso aos letramentos, a que serão submetidos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Geraldi (1984, p.43) sintetiza as concepções a respeito de linguagem, classificando-as em três possibilidades. A primeira sendo a linguagem como expressão do pensamento; nessa linha, esta seria a reprodução fiel do que o sujeito pensa. A segunda concepção é a da linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, uma ferramenta à disposição de indivíduos que dela necessitam. A terceira concepção, à qual nos basearemos, enxerga a língua como forma de interação.

Nessa perspectiva, nossa concepção de língua terá como base o dialogismo, lidaremos com a palavra escrita, estreitamente atrelada aos indivíduos vinculados a um contexto particular e também a um histórico de usos reiterados desses sentidos. Esse último aspecto é denominado por Bakhtin (2017a, p.228) como significação, ou seja, “[...] aspectos dos enunciados que são repetíveis e *idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências.”.

De acordo com Bakhtin (2017a, p.204), um enunciado sempre será definido pela situação social na qual ocorre. Essa afirmação, de certa forma, evidencia uma postura de compreensão da linguagem com base em uma abordagem sócio-histórica, que é a utilizada neste trabalho, ou seja, as circunstâncias sociais determinam o sentido de um ato comunicacional, que se materializa em enunciados existentes somente por meio da interação dialógica.

Assim, ao dizer e ao ouvir, os sujeitos serão sempre ativos, agindo por meio de interpretações próprias e também se expressando em função de um histórico condicionado ao seu contexto, as suas experiências e aos seus valores. Compreender essa lógica é crucial para se abordar os letramentos enquanto presentes e vinculados às práticas culturais que os sustentam, assim como a leitura e a escrita, posto que dialogam, estão interpenetrados.

Lemke (2010, p.456) define letramento como “[...] conjunto de competências culturais par construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. Essa visão amplia a concepção usual do termo, por este não estar necessariamente vinculado à palavra escrita, nem mesmo às práticas associadas e aos saberes acadêmicos.

Sendo assim, ao utilizar esse conceito, procurei trabalhar em uma linha cuja postura em relação ao sujeito rompesse com a tradição de diferenciação entre os cultos eruditos e os ignorantes analfabetos, o que, no Brasil, inclusive remonta de nossas raízes históricas, seja pelo descaso frente a saberes de grupos étnicos de menor prestígio, seja na violência frente a escravizados e indígenas, fartamente retratada na nossa literatura.

Esse estigma dicotômico (escolarizados/ não escolarizados) muitas vezes colabora com uma educação do distanciamento entre professor/instituição e aluno. A desconsideração dos saberes próprios de uma comunidade pode servir para construir uma escola pouco atraente a uma grande parcela da população.

Street (2014, p.29) nomeia dois modelos de letramento. O autônomo, ou seja, uma visão do letramento distante do contexto social e dos papéis exercidos por ele naquela cultura e pelos indivíduos que dele se utilizam. Também trata do letramento ideológico, ou seja, ao contrário do anterior, influenciado pelo meio em que ocorre.

A abordagem que fiz neste trabalho a respeito do letramento é a ideológica, por não acreditar que a instituição escolar e os discursos que nela existem, embora naturalizados, são frutos de um meio com ideologias próprias. Assim, os saberes vinculados à disciplina de língua portuguesa estão associados a práticas próprias daquele contexto, com seus valores característicos e suas peculiaridades que tendem a ser julgadas e apreciadas como adequadas, inadequadas, boas ou ruins etc.

O mesmo ocorre com os sujeitos envolvidos nas práticas de letramento. A maneira como eles se colocam frente a elas, os valores historicamente atribuídos a elas por familiares, professores, comunidade em geral são fatores que interferem ideologicamente no ensino da língua materna, pois esta somente se manifesta entre indivíduos e não isoladamente.

Porém, reconhecer a heterogeneidade e as diferentes práticas letradas dos indivíduos não impede que o professor, conforme preceitua Kleiman (2007, p.18-19), organize a participação dos alunos em eventos letrados vinculados às instituições e aos discursos de prestígio. Do conhecido ao novo, cabe ao professor aproximar-se desse aluno, evitando com isso ares de superioridade, como mencionado, muito próprios da escola (sobretudo quando o público discente advém de camadas de menor prestígio), e aproximá-lo de leituras de textos, por exemplo, provenientes dos campos jurídicos ou científicos.

É através do uso e da reflexão da linguagem que se aprende a participar de papéis sociais dentro ou fora da escola. Dessa forma, o ensino de língua materna cumpre papel de construção da cidadania, de ocupação de lugares sociais que permitam a voz ativa e a participação mais democrática do sujeito em seu meio, em seu contexto. Engajar-se nos discursos e nas práticas letradas é, dessa forma, a ação do sujeito no próprio mundo.

Para a efetivação dessa autonomia, vejo a escola e a sala de aula como lugares de ocupação de um aluno agente, participante em seu próprio processo de aprendizagem, não como uma figura passiva que receberia um conteúdo. A sala é o local da prática e da interação entre os estudantes e entre o estudante e o professor, devendo, para isso, estender seus limites,

à medida que dialoga com o meio, com a realidade do aluno, ultrapassando os muros escolares.

Um outro ponto a respeito dos letramentos é a realidade multimidiática na qual estamos mais próximos nos dias de hoje. Para Lemke (2010, p.460-461), “Toda nova comunidade, toda comunidade transformada, potencialmente representa um novo letramento. Todo novo sistema de práticas convencionais para comunicações significativas já é um novo letramento, englobando em novas tecnologias.”.

Por enxergar o letramento associado às relações sociais, estas, por se modificarem constantemente, naturalmente condicionam-no a transformações periódicas, sendo uma das mudanças marcantes no nosso tempo, a presença de tecnologias da informação que nos convidam a repensar os textos a serem trabalhados em ambiente escolar. Significados novos aparecem com leituras e escritas mais interativas, que requerem habilidades tradicionalmente não trabalhadas em contexto escolar, expondo-nos a urgência de ensinarmos letramentos que acompanhem as mudanças sociais e os valores provenientes destas.

Um letramento que permita ao aluno contemporâneo explorar o ciberespaço é fundamental para que o sujeito saia de uma posição pretensamente passiva frente às informações que lhe chegam da internet e possa agir de maneira mais crítica, proeficiente e autônoma, condicionando-o a uma postura interativa com as diversas possibilidades textuais que lhe rodeiam.

Surgidas nas últimas décadas, as abordagens sócio-históricas sobre a leitura em muito se baseiam na concepção de linguagem que mencionamos anteriormente, aliás, embora leitura e letramentos sejam termos diferentes, a essência sócio-histórica não deixará de fazer sentido tanto ao outro e até à escrita, que será abordada mais adiante.

De acordo com Kleiman (2004, p.15), nessa linha de pensamento, “O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas sociais das diversas instituições e visa, ainda, a problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder.” Nesse sentido, em consonância com a abordagem nomeada neste trabalho de indisciplinada (capítulo 1), nossa forma de ver a leitura será sempre como frutos de um determinado contexto, criado com base em poderes e visões próprios.

Ao defender os usos da leitura vinculados com a situação, à história dos participantes, ao nível de escolaridade dos envolvidos, às instituições vinculadas ao ato linguístico e assim por diante, Kleiman (2004, p.14) também aponta que, para se chegar a essa visão, muitas mudanças ocorreram no decorrer das décadas. Por exemplo, concepções de leitura como a



simples verbalização das palavras e frases, a posição passiva do leitor diante de um sentido pronto, acabado.

Portanto, é no direcionamento de Kleiman que abordaremos a leitura, aproximando-a, assim, do educador Paulo Freire, em conhecida citação sobre o ato de ler:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1983, p.10-11)

Não há como todos lerem da mesma forma, posto que, se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, não pode aquela se finalizar nesta, já que concepções de mundo, visões e valores não estão necessariamente nas letras e vocábulos, mas são construções embasadas em poderes próprios de cada época e de cada lugar. Poderes estes que, através da própria interação, são (ou deveriam ser) constantemente desconstruídos, ressignificados e questionados.

Lendo o mundo e suas nuances, lendo os valores e os poderes do mundo, o indivíduo passa a compreender preconceitos e verdades prontas a respeito do que lhe circula. Essa posição crítica frente ao que é imposto e naturalizado no dia a dia permite ao sujeito desempenhar com maior autonomia uma postura indagadora frente ao que é determinado e legitimado. Tal postura só é possível quando vemos a leitura além das palavras e além do que aparentemente sejam os textos.

Esse posicionamento crítico só é possível quando o leitor analisa as pessoas que estão por trás daquele discurso. Por qual motivo dizem algo, em um determinado momento e lugar? Quem são essas pessoas e como são vistas por aqueles que a elas estão próximas? O discurso foi produzido institucionalmente? Foi direcionado a quem? Todas essas perguntas balizam uma abordagem sócio-histórica sobre a leitura.

Bakhtin (2017a, p.91) afirma que tudo o que é ideológico, possui uma significação, não se bastando em si mesmo, existindo, assim, enquanto signo. Sendo assim, o leitor age e interage com o que lhe é apresentado. Mas principalmente, o leitor, sendo um ser social, morador de um espaço geográfico definido, em uma época específica, formado em uma determinada escola, advindo de uma família com valores religiosos próprios etc. É nessa concepção que concebo a leitura de leis feita pelos meus alunos, estes agindo no texto e vice-versa. Sendo assim, não apenas os autores dos textos lidos nas escolas, em uma perspectiva

sócio-histórica, precisam ser analisados. Mas deve-se considerar também quem os lê e em que circunstâncias essa leitura ocorre.

Barbosa e Simões (2017, p.84) afirmam:

Operar sobre o desenvolvimento dos letramentos midiáticos de nossos alunos, nesse sentido, significa formá-los para a leitura reflexiva, para a elaboração da contrapalavra crítica, da réplica consciente e ativa, de modo que não seja persuadido e manipulado sempre para o consenso[...] (BARBOSA E SIMÕES, 2017, p. 84)

Uma leitura que permita um posicionamento frente ao excesso de informações que nos chegam, sobretudo através da internet, somente ocorrerá se o aluno estiver apto, por exemplo, a emitir julgamentos a respeito da confiabilidade das fontes, a fazer associação com fatos políticos, sociais, culturais decorrentes daquele momento. Tudo isso será fundamental para que visões consensuais, hegemônicas não se tornem tão facilmente naturalizadas no imaginário desse leitor.

Costurando leitura e escrita, enquanto práticas comuns, interdependentes, torna-se relevante mencionarmos Bakhtin:

[...] a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. (BAKHTIN, 2017a, p.180)

Tal pensamento nos aclara a importância de não apenas sugerir-se gêneros ao aluno, mas também trabalhar-se suas especificidades discursivas, desenhar-se seus contornos reais de circulação, explorar-se suas intimidades e inclusive seus silêncios, seus não ditos que percorrem todas as esferas sociais. Ensinar a se produzir textos é ensinar a se impor no universo enquanto ser dialógico, enquanto ser real e comunicacional.

Leitura e escrita dialogam nesse sentido, mesmo que inicialmente um texto possa parecer impenetrável ao indivíduo, os assuntos ali tratados, ao serem abordados em sala, ao serem devidamente discutidos, referindo-se a todos, ganham maior possibilidade de serem significativos, portanto, compreendido. De acordo com Geraldi (1984, p.46), “[...] é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos.”, ou seja, é através da linguagem e pela linguagem que há chances de se romper com todo um bloqueio cuidadosamente fomentado na elaboração de certos textos, como os legais. É trazendo o texto

ao indivíduo e o indivíduo ao texto que faremos com que haja uma melhor compreensão por parte dos estudantes.

Para Bakhtin (2017b, p.79), “Somente do interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta [...]” Dessa forma, para o autor, a existência não pode ser apenas pensada ou refletida, mas sim, vivida de forma ativa para a efetivação do ato, irrepetível, único, dotado de seu próprio tom emocional e volitivo.

A essa perspectiva bakhtiniana que Geraldi (2013, p.161) afirma que todo locutor somente tem existência enquanto tal em uma situação interlocutiva, ou seja, não se propõe uma produção textual sem que o autor esteja colocado diante de uma situação concreta (real ou imaginária), sem que este tenha o que dizer, sem que haja razões para se dizer, sem que esse dizer se enquadre em um gênero e sem um interlocutor para quem se direcionará esse texto.

Essa seria uma condição inicial para que a educação, em se tratando de produção textual, não se aproxime do que Freire (1979) chamaria de bancária, definição explicada anteriormente. Para que haja esse indivíduo autônomo, senhor de seu próprio conhecimento e da sua própria necessidade, é fundamental que deixe de fazer redações e passe a produzir textos, conforme perspectiva de Geraldi (2013). Produzir textos seria lidar com uma realidade viva.

Em relação ao ensino de língua materna, Geraldi (2015) critica exatamente a postura da atual BNCC ao determinar o trabalho com grande quantidade de gêneros nos currículos, o que insinua uma preocupação dos órgãos públicos com o número e não necessariamente com o aprofundamento e com a reflexão gerados a partir desse trabalho. Ao utilizarmos 20 aulas com um projeto de ensino sobre as leis e sobre os memes, o resultado, com isso, não foi o simples conhecimento das suas características, mas principalmente os saberes construídos por meio dessa ação.

De acordo com Cavalcante e Oliveira,

O meme constitui-se a partir de textos publicados na internet com propósitos essencialmente humorísticos e/ou críticos em relação a uma situação ocorrida no cotidiano, que mantêm relações intertextuais com textos de situações diversas dos usuários da internet. (OLIVEIRA, 2019, p.9)

Com o advento da internet, as interações humanas tomaram dimensões diferentes, sobretudo pela multiplicação das redes sociais, com isso, as relações intertextuais passaram a

desempenhar funções muito apropriadas nos memes, posto que estes, conforme explicitado acima, buscam dialogar pelo viés humorístico, muitas vezes satírico, através de ácidas paródias que necessitam de alta capacidade de inferência ao leitor.

O fluxo de informações, com o mundo globalizado e com a internet, de acordo com Cavalcante e Oliveira (2019, p.13), tende a ganhar dimensões inéditas se comparadas à circulação na imprensa tradicional. Sendo assim, o que se denomina de “viralização” torna textos-base reconhecidos por uma quantidade grande de leitores, o que permite que sejam produzidos memes com a intenção de dialogar com esses assuntos virais. Essas são algumas das características discursivas que permitem a compreensão desse gênero no contexto atual da nossa sociedade.

Habilidades de leitura e de escrita puderam ser aprofundadas a partir dessas aulas, concepções de mundo e posições perante verdades aparentemente inabaláveis puderam ser questionadas e verbalizadas, uma profícua dessacralização da lei foi realizada. Assim, em se tratando do ensino de língua portuguesa, o gênero não é a finalidade e sim o meio. Os gêneros são os meios pelos quais a língua penetra na vida, sendo que essa língua se organiza exatamente por meio deles, daí a tamanha relevância não de se tecer listas de gêneros ou de se elencar apenas suas características centrais, mas de se explorar sua natureza complexa, ora estável, padronizada, ora mutável, fluida.

Os memes, enquanto gênero, não seriam diferentes, por carregarem consigo toda a complexidade imanente às relações sociais e seus poderes, sendo, assim como as leis, fundamentais a um processo de letramento mais crítico, pois, a despeito de uma tradição escolar mais engessada em relação a gêneros de menor circulação social (presentes na conhecida trilogia – argumentação, descrição, dissertação), estão mais próximos do dia a dia do aluno. Assim, trabalhar com gêneros que circulam em ambientes não escolares é uma forma de aproximar o adolescente do seu processo de aprendizagem em língua materna.

Os gêneros, assim, enquanto recurso de expressão discursiva, enquanto elemento condutor dos próprios saberes deve ser visto como instrumentos reais de uso, favorecendo, com isso, o aluno a se expressar para alguém, e se posicionar como alguém frente a um discurso real, presente em um mundo concreto e presente no dia a dia desse sujeito que muitas vezes é colocado na escola como simples transmissor de uma função delegada pelo professor.

Porém, nesta pesquisa, o gênero não será abordado de maneira normativa. A função aqui não se resumirá a descrições de características estáveis dos gêneros, estes não são a finalidade das aulas, mas, conforme afirma Bakhtin (1997), “tipos relativamente estáveis”, através dos quais se organizam enunciados reais, concretos, portanto, ideológicos, dotados de

intenções próprias ligadas a cada discurso, a cada contexto, a cada época, a cada circunstância. Uma abordagem sócio-histórica da língua se preocupará, sobretudo, com todas essas nuances que envolvem, sobretudo, os sujeitos do enunciado.

Nessa lógica, os gêneros também são objetos de apreciação e de valores, posto que produzidos no seio de uma sociedade, composta por indivíduos sujeitos constantemente a julgamentos. Agindo contrariamente a essa postura, veríamos a escrita como fixa, imutável, pronta e acabada, conforme já criticamos anteriormente.

Como é formulado um projeto de ensino onde a escrita possa ser encarada em sua condição processual? “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.” (ANTUNES, 2003, p.54) Ainda que essas etapas se interpenetrem, podemos visualizar a escrita como indissociável a elas, pois tanto o planejamento quanto a revisão sugerem um autor que pensa no texto não como um produto pronto (o que estaria, nessa visão, em uma perspectiva fictícia, presente apenas na fase operacional, conforme preceitua Antunes), mas como uma necessidade social e histórica, portanto, dependente de uma postura ativa e analítica do autor.

Sendo assim, os discursos estão sempre em construção, assim como os próprios textos, sobretudo em sua modalidade escrita, pois nela as retomadas e as modificações são mais abundantes e mesmo necessárias, havendo mesmo maior espaço para reflexão. Tal construção foi nomeada como “reescrita”, ou seja, “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis, visando um texto terminal.” (FIAD, 2009, p. 138).

A reescrita solidifica a produção textual enquanto uma atividade processual; nela se discute o tema, o gênero solicitado, o destinatário do texto etc. Este, dessa forma, é um elemento de negociação, o autor prevê o(s) leitor(es), prevê as condições de circulação desse objeto, elaborando, com isso, estratégias de interlocução da forma que melhor se adapta as suas pretensões e quereres. Ou seja, uma escrita essencialmente vinculada ao tu, a quem se dirigem os textos.

De acordo com Fiad (2006, p.36), a reescrita poderia ser utilizada a qualquer momento do processo, tecnicamente pelo autor poder perceber a todo tempo melhores estratégias para se dirigir a seu interlocutor, porém, é necessário que uma primeira versão seja feita para que, provisoriamente, o professor possa agir enquanto “leitor privilegiado”. Sendo assim, durante o projeto de ensino, a sala de aula será transformada em um verdadeiro laboratório, exatamente para a concepção processual do texto poder ser enxergada.

Com essa postura, quebra-se um tradicional conceito a respeito do professor de língua portuguesa enquanto único leitor das “redações”, único leitor para quem são direcionados os textos, sendo o indivíduo com exclusividade para gerenciar a escrita dos alunos e direção singular para onde vai a escrita. Tal conceito acaba por apagar marcas de autoria próprias do aluno, condição esta fundamental para que os posicionamentos possam ocorrer de maneira mais eficiente.

Trata-se de um processo de difícil execução, posto que vivemos em um momento histórico em que o silenciamento e mesmo as visões positivistas sobre a língua e a escrita são dominantes em contexto educacional, mas fundamental para que possamos modificar um quadro que interessa apenas a instâncias de poder de nossa sociedade que desejam deliberadamente a manutenção de uma ordem injusta e desigual.

## **2 UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA: Pesquisa qualitativo-interpretativista**

Inicialmente, classificamos nossa pesquisa como interpretativista-qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja, em sua essência não terá como abordagem uma perspectiva puramente vinculada a causas e efeitos, que configuraria uma postura positivista. Sendo assim, o pesquisador atuará enquanto indivíduo inserido em um meio social e nele interpretando os fatos e implicando-se como ator envolvido, por ser o professor de uma turma de alunos analisados, sob a égide da interpretação e produção textuais.

Logo, os dados obtidos serão encarados como uma produção humana, repleta de idiossincrasias específicas dos sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa, por isso, o caráter descritivo das aulas no projeto de ensino. Buscamos, com isso, registrar especificidades e detalhes que possam trazer à tona peculiaridades dos alunos envolvidos no trabalho.

Trata-se de uma pesquisa de caráter indutivo, pois somente chegamos a conclusões que vão além da singularidade a partir dos sentidos individuais expressos nas respostas das atividades em sala, dos questionários e das produções de texto. Sendo assim, o sujeito cumpre papel fundamental para esse trabalho.

Ainda que tenhamos definidas todas essas características da pesquisa qualitativa, esta se subdivide em várias formas possíveis, mas escolhemos por pesquisar uma sala de aula específica, o estudo de caso.

### **2.1 Estudo de caso**

De acordo com Ludke e André (1986), o estudo de caso, ainda que similar a outros, tem interesse próprio, é específico, portanto o interesse do pesquisador deve incidir naquilo que é único e particular. No caso da presente pesquisa, nosso foco está em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, localizada na Escola Estadual Doutor José Maria Lobato, do município de Oliveira, Minas Gerais, onde estudam 36 alunos. Analisamos como um projeto de ensino, de 20 aulas, sobre a temática dos direitos e deveres dos jovens colaborou para os estudantes lerem o ECA e produzirem textos multimodais sobre a mesma temática.

Por visar à ampliação de um conhecimento, nosso estudo de caso partiu do desconhecido ao conhecido, ou seja, valeu-se das múltiplas informações e pontos de vista vindos dos próprios alunos em contato com o texto legal e com suas próprias produções

textuais. O que antes era pouco claro ao professor, no que se refere às habilidades dos estudantes frente à leitura do texto jurídico e à produção de textos igualmente focados no mesmo assunto, passa a se tornar mais nítido, posto que experienciado. Para isso, estivemos atentos aos diversos dizeres que o contexto nos propiciou, contexto este naturalístico, pois não foi criado especificamente para a pesquisa.

Yin (apud, Paiva, 2019, p. 69) propõe, para os estudos de caso, três princípios basilares: o uso de fontes de evidência diversas, criação de banco de dados e o encadeamento de evidências. Procuramos utilizar todos eles em nossa pesquisa. Em relação ao primeiro, diversificamos nossas fontes ao considerarmos na pesquisa relatos, produções textuais, participações ante ao palestrante, questionários etc<sup>20</sup>. O banco de dados foi elaborado com todos os instrumentos utilizados na pesquisa, como questionários, projeto de ensino, anotações do diário de campo do pesquisador e atividades. Sobre o terceiro princípio, o encadeamento de evidências, buscamos, sobretudo, analisar situações de antes e depois do projeto de ensino, assim como a associação de preconceitos a respeito dos direitos e deveres com as respostas advindas dos alunos.

Na fase exploratória, partimos da observação empírica sobre alunos dessa mesma escola, em anos anteriores, sobre o desconhecimento de seus direitos e deveres. Em seguida, delimitamos os contornos do problema para que este pudesse se transformar em uma pesquisa acadêmica, para isso foi fundamental o leque teórico que utilizamos para amparar nossas concepções, sobretudo de educação, de língua e de direito. Em seguida, a geração dos dados ocorreu por meio de questionários e do próprio projeto de ensino, que posteriormente foram analisados.

Mais especificamente, para a efetivação deste trabalho, foram utilizados instrumentos que colaboraram para que pudéssemos realizá-lo: questionário (anexo 2) e um diário de bordo.

Utilizamos o questionário antes e após o projeto de ensino. O principal objetivo do uso desse instrumento é construirmos sentido por meio da expressão dos alunos. Para isso, escolhemos tanto perguntas de múltipla escolha, quanto abertas, perguntas que possibilitassem uma expressão mais livre dos sujeitos.

Reconhecemos que toda resposta é dotada de uma carga de subjetividade que impede uma visão imparcial ou objetiva em relação a esses dados, já que todo indivíduo é carregado pelas próprias crenças e visões de mundo, que colaboram inclusive para sua condição

---

<sup>20</sup> Todas as atividades do projeto de ensino serão melhor apresentadas e explicadas no decorrer deste trabalho



humana. Porém, interessa-nos, em uma pesquisa qualitativo-interpretativista, exatamente essa subjetividade que constitui todos os atores sociais.

Outro relevante instrumento para a efetivação da pesquisa foi o diário de bordo de pesquisa. Trata-se de um caderno, onde foram registradas as informações principais de cada aula do projeto de ensino. Além disso, foram registradas minhas principais impressões referentes à pesquisa como um todo, descrevendo comportamentos, atividades, reações e as mais diversas ocorrências que surgiram no campo de pesquisa.

Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008, p.47), “os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes.” Sendo que, dentro desses textos, registrei detalhes que fatalmente seriam negligenciados ou alterados em momento posterior.

O diário de bordo de pesquisa foi de grande importância, pois, sem ele, muitas observações poderiam inclusive ter sido perdidas, pelo fato de eu estar no campo de pesquisa no momento de sua realização. Afinal de contas, não deixei de ser o professor, com as atribuições pedagógicas vividas em uma sala de aula. Muito pelo contrário, pois conforme assevera Bortoni-Ricardo:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. (BORTONI, 2008, p. 32-33)

Portanto, vou discorrer sobre o meu lugar de fala, minha perspectiva sobre as leis, sobretudo o ECA, concepção de educação, de língua e leitura e produção textual. Serei também pesquisador, enquanto professor e professor, enquanto pesquisador.

## **2.2 Escola**

Segundo Rey (2017, p.100), “[...] o dado é inseparável do processo de construção teórica no qual adquire legitimidade.”. Os discursos, tanto relativos aos jovens, às leis e ao próprio ensino de língua materna circulam em um ambiente escolar, quanto em uma

perspectiva geral, quanto específica (a escola onde será desenvolvido o trabalho), legitimados por características próprias.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, os elementos são mais considerados pelos valores atribuídos a eles do que necessariamente a uma pretensa objetividade neles imanente, conhecer o contexto e os dados referentes ao local onde ocorrerá a pesquisa é fundamental, até mesmo para compreendermos com mais profundidade as leituras feitas a respeito dos diversos fatos, dados e opiniões presentes no trabalho.

A Escola Estadual Dr. José Maria Lobato situa-se na região central da cidade de Oliveira (Minas Gerais). Nela, estudam em média 750 alunos, divididos em 19 turmas de educação regular, 1 turma de educação acelerada, denominada “Telessala”, além de 4 turmas de educação integral; todas divididas em dois turnos (matutino e vespertino). Nela, apesar de não haver um grêmio estudantil, há um colegiado, com representação de pais, alunos, professores e demais servidores, porém não há interlocução aberta entre essa comissão e a comunidade escolar, seja pela ausência de um canal eficiente para sua execução, seja pelo desinteresse dos envolvidos (comunidade escolar em geral, assim como os pais).

Nela há uma biblioteca, que funciona tanto para oferecer leitura, com acervo organizado e relativamente diverso, como para realização de atividades diferentes de sua função original, como ornamentação de murais, bate-papo de funcionários e até local de castigo àqueles que não se comportam dentro de sala de aula. Percebo pouco envolvimento dos professores em geral com a biblioteca. Nela não há recursos digitais aos alunos e também não existe um exemplar que seja do ECA.

Fundada no ano de 1974, a escola foi inicialmente criada através de um convênio entre a USAID<sup>21</sup>-UNIÃO-ESTADO, sendo o PREMEN (Programa de Melhoria ao Ensino Médio) o órgão implantador. Na ocasião, foram escolhidos, em Minas Gerais, 60 municípios para a implantação das Escolas Polivalentes (expressão essa da qual derivou o termo Polivalente, que permanece até os dias de hoje para a identificação da instituição). Em princípio, a escola voltou sua atuação para o ensino profissionalizante. Até os dias de hoje, encontram-se pias e maquinários inativos por ali. Há também um amplo espaço verde, que era utilizado como horta e campo.

---

<sup>21</sup> USAID (United States Agency for International Development). Trata-se de um órgão estadunidense encarregado de expandir a influência do país no meio internacional. Foi responsável por propor uma educação de caráter tecnicista, denominada, na época, de moderna. Trata-se de um projeto bem alinhado com a perspectiva de um ensino que se finalizava à formação puramente profissional.

Paralelamente, a escola atendia a formação básica, de forma integrada. Porém, o estereótipo de escola de pobre, ou seja, aqueles que não cursavam o “científico”, que ficava por conta de outra instituição na cidade, acompanhou a Escola Estadual Dr. José Maria Lobato, sendo, por isso, durante algumas décadas, vista como local da bagunça e da desordem. Inclusive, a instituição era escolhida por alunos locais que tinham dificuldades de aprovação em outros, pois também era considerado o lugar do ensino inadequado, possibilitando aprovações compulsórias.

A partir de 2008, começa a vigorar no município o mecanismo da zoneamento. Ou seja, os alunos não mais escolhem onde estudar, passando, então, a se matricular conforme local de residência. Sendo assim, como modo de organização das escolas, as autoridades competentes dividiram as quatro escolas da cidade, que oferecem o fundamental II e o médio, conforme as séries. A escola que historicamente atendeu as elites locais ficou com o médio e as demais, com o fundamental II, dividido com base no zoneamento.

Esse fato fez com que a nossa escola atendesse, além de bairros periféricos e zona rural, igualmente bairros majoritariamente habitados por setores da classe média, que são considerados “os bons alunos”. Estes fizeram com que a escola fosse vista de forma diferente na cidade. A instituição que antes era relegada e até temida, passa a ser vista como escola melhorada e que gera bons frutos, ao contrário das outras duas que recebem o fundamental II, mais próximas de bairros periféricos e estigmatizados na cidade. Isso se evidencia pelo fato do zoneamento ter acabado no ano passado, porém, a escola permanece sendo vista como preferida (pelo menos até o momento em que esta pesquisa está sendo feita) dos alunos, dentre as públicas.

### **2.3 Alunos**

Ao contrário de uma perspectiva positivista, o aluno será visto sob um ponto de vista participativo, ou seja, não é um instrumento passivo, através do qual se passam dados e relações causais.

O aluno e os seus saberes prévios são, assim, fundamentalmente vinculados ao trabalho, sendo papel do pesquisador, estando *in loco*, observar as perspectivas desses sujeitos, ou seja, os sentidos dados por eles às informações que lhes chegam. Para isso, foram fundamentais os momentos de diálogo, em que foram abertas as possibilidades de voz ao

jovem, falando de suas vivências em relação ao mundo das leis e também suas impressões a esse respeito.

De acordo com Rey (2017, p. 95), “Os participantes de uma pesquisa, na medida em que se tornam sujeitos do processo de que participam, irão expressar-se apenas a partir de campos de comunicação que tenham sentido para eles.” Dessa forma, buscamos, no decorrer da pesquisa, investigar assuntos de maior interesse dos alunos sobre o tema das leis, recorrendo sempre, para isso, ao diálogo.

Buscamos, para fazer parte de nossa pesquisa, grupo de alunos que muito se associam à temática proposta, seja pela idade (são jovens), seja pela presença de indivíduos de classes pobres e negros. O corpo discente é formado majoritariamente por jovens de 13 a 15 anos, provenientes de bairros periféricos e centrais da cidade, de zona rural e urbana e das classes sociais A, B, C, D e E, apesar de haver na cidade a tradição dos alunos com condições financeiras mais abastadas procurarem o ensino privado, o que talvez seja explicado pela localização centralizada da escola. Dessa forma, reafirmamos nossa pesquisa enquanto um estudo de caso, por nosso objeto de pesquisa ser específico, único, ou seja, as habilidades de leitura e escrita nesta sala, com estes alunos.

Saliento que apenas os alunos que assinaram o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e cujos pais assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) participam desta pesquisa, a qual teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, registrada no anexo 4<sup>22</sup>. Nenhum aluno ou responsável se negou a assinar e não houve nenhum questionamento ético a mim antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa.

## **2.4 Professor-Pesquisador**

Assim como o aluno, o professor é agente participativo da pesquisa. Antes de tudo, é um observador de seu próprio meio de atuação, mas, ao mesmo tempo, está presente nesse meio. Portanto, consideramos a observação não como uma esfera impessoal ou neutra, mas, acima de tudo, condizente com o olhar do pesquisador, com suas características, com suas experiências, preferências e visões de mundo.

---

<sup>22</sup> O título da pesquisa foi alterado no decorrer de sua realização. Acreditei que “Saber direito: leituras e escritas a partir do ECA no ensino fundamental II” nomeou de maneira mais fiel o desenvolvimento do trabalho do que “Saber direito: o conhecimento jurídico como estratégia argumentativa em sala de aula”.

Por se tratar de um estudo de caso, em uma pesquisa de caráter acadêmico, concepções teóricas auxiliaram tanto nas perguntas a serem feitas, inclusive aos alunos, nas intervenções necessárias durante o projeto de ensino e, sobretudo, nas interpretações a respeito das informações que foram surgindo no decorrer das ações.

Enquanto pesquisador, interpreto, mas dentro do meio a ser interpretado, inclusive, sou um analista tanto do ato pedagógico quanto dos valores atribuídos às ações sociais presentes em todo o percurso da pesquisa, que contará com professor de língua portuguesa, há 16 anos atuando (além da disciplina citada, com literatura e produção de textos), sendo que, atualmente, atua em pré-vestibulares, curso particular de produção de textos, além de 8º e 9º anos do ensino fundamental, na Escola Estadual Doutor José Maria Lobato.

Além disso, vejo como relevante abordar o fato de que na maior parte da minha vida profissional, trabalhei, em paralelo, com os ensinos público e privado, tendo como alunos, indivíduos advindos de famílias elitizadas (como em colégio da cidade de Lagoa Santa) e também de histórico de pobreza, este, representado, sobretudo, pela experiência nos bairros Jardim da Glória e Morro Alto, na cidade de Vespasiano. Creio que esse histórico pôde me trazer reflexões relevantes a este trabalho.

Também fui aluno do curso de direito, entre os anos de 2010 a 2013. Essa experiência foi fundamental para que eu desejasse estabelecer uma ponte entre essa área e a educação; seja por pretender encontrar meio de diminuir a distância entre os estudantes e as leis, seja por propor questionamentos sobre sua aplicação prática e, sobretudo, sobre a visão dos jovens a respeito delas.

No momento em que cursei esses períodos do curso, já tinha uma bagagem enquanto educador, o que fez com que minha visão sobre as linguagens e sobre a relação do indivíduo com os textos legais já fosse criada com base nesse contexto. Ou seja, daquele momento em diante, fui um estudante de direito enquanto professor e professor enquanto estudante de direito. Tal condição se fez crucial até mesmo pela abordagem indisciplinada da língua e, de acordo com a linha teórica seguida por este trabalho, própria da linguística aplicada.

### 3 UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA: projeto de ensino

Este projeto, em seu desenvolvimento, contou com a utilização do questionário (Anexo 2), respondido antes e após as 20 aulas utilizadas para que fosse averiguado conhecimento temático da nossa questão central, a relação dos jovens com seus direitos e deveres. Participaram desse trabalho 36 alunos no questionário 1 e 35 no questionário 2, o motivo dessa discrepância é que um dos alunos se encontrava faltoso no mês em que o questionário foi respondido.

A seguir, apresentaremos os dados referentes a esse anexo 2, compostos pelas mesmas perguntas. Foram selecionadas questões que, a partir das minhas observações e contato com a turma desde o início do ano de 2019, estão próximas do interesse e presentes nos discursos dos alunos e principalmente tenham vínculo com o ECA: questões vinculadas ao trabalho nessa fase, à maioridade penal, à punibilidade, à moral e à própria educação. No caso daquelas de caráter discursivo, selecionamos respostas que mais colaboraram a nossa análise.

#### 3.1 Questionário 1

Para a realização deste projeto de ensino, utilizei o presente questionário, que foi colocado em prática antes e depois das 20 aulas, com o objetivo de avaliar conhecimentos prévios dos alunos a respeito das leis e também se e como as aulas, discussões, reflexões interferiram nessa relação com as normas jurídicas.

#### Questão 1

Em qual idade o adolescente atinge a maioridade?

Questionário 1
40 e poucos anos – 1 aluno
21 anos – 1 aluno
18 anos – 29 alunos
17 anos – 1 aluno
16 anos – 3 alunos
15 anos – 1 aluno

**Questão 2**

O menor de idade pode ser punido pela lei?

22 alunos disseram sim e 14 disseram não

**Questão 3**

Qual a idade mínima para um adolescente cumprir a função de jovem aprendiz?

**Questionário 1**

16 anos – 3 alunos

16 ou 14 anos – 1 aluno

15 anos – 4 alunos

14 anos – 24 alunos

13 anos – 1 aluno

12 anos – 3 alunos

**Questão 4**

Você concorda que crianças e adolescentes precisam trabalhar para crescer honestos?

5 alunos disseram sim e 31 disseram não

**Questão 5**

Você acha correto o jovem ser obrigado a estudar?

30 alunos disseram que sim e 6 disseram não

**Questão 6**

O Estado, através da justiça, pode interferir na criação oferecida pelos pais aos seus filhos em alguma hipótese? Se sim, qual?

29 alunos disseram sim e 7 disseram não
---

**Questão 7**

Segundo a legislação, até que etapa é obrigação do Estado oferecer educação gratuita e obrigatória a todos?

Alternativas	Questionário 1
O Estado não é obrigado	nenhum aluno
Ensino fundamental (até 9º ano)	5 alunos
Ensino médio (até 3º ano)	29 alunos
Ensino superior (faculdade)	2 alunos

**Questão 8**

De acordo com as leis, imagens e filmagens de menores:

Alternativas	Questionário 1
Nunca podem ser utilizadas por terceiros	3 alunos
Só podem ser utilizadas, com a autorização de responsáveis	32 alunos
Sempre podem ser utilizadas	1 aluno



### Questão 9

De acordo com as leis, o jovem:

Alternativas	Questionário 1
Só pode expressar sua crença se autorizado por responsável	3 alunos
Nunca pode expressar sua crença	1 aluno
Só pode expressar sua crença na presença de responsável	1 aluno
Pode expressar livremente sua crença	31 alunos

### Questão 10

Você sabe o que é e para que serve o conselho tutelar? Se sim, o que é? Para que serve?

32 alunos disseram sim e 4 disseram não
---

## 3.2 Aulas

A partir da análise das respostas apresentadas no questionário 1, houve a compreensão de que os alunos pouco conhecem a respeito das leis que tratam dos jovens. Por isso, houve a necessidade do desenvolvimento deste projeto de ensino, com o qual foram utilizadas 20 aulas, divididas em 3 etapas, as quais não apresentam necessariamente contornos rígidos, pois inter-relacionam-se. A primeira etapa serviu para que os alunos buscassem refletir sobre suas próprias condições de jovens e de como essa fase da vida é representada, principalmente em esfera jornalística; para isso, foram necessárias 5 aulas. A segunda etapa se iniciou na aula 6 e terminou na aula 14, nela, o principal objetivo foi aproximarmos os alunos do gênero lei. As aulas 15, 16, 17, 18, 19 e 20 foram mais focadas na elaboração e na discussão sobre os textos a ser publicados no *Instagram*, denominamos esta como terceira etapa. Cada uma dessas aulas será apresentada a seguir.

### 3.2.1 Primeira etapa: reflexões a respeito da condição de jovem

#### Aula 1

De antemão, devemos considerar que os objetivos desse trabalho são a leitura de uma lei e a produção de textos, com temática jurídica, a serem publicados em rede social. Com base nisso, estamos compreendendo os usos da leitura “[...] determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social.” (KLEIMAN, 2004, p.14). Daí a necessidade de buscarmos inserir os futuros leitores do ECA na temática que virá e que tanto deles se aproxima, que é a própria condição de jovens, inseridos em grupos sociais próprios e com visões específicas sobre o mundo.

Como ação prévia, levei à sala música e letra da canção “Não é sério”, de Charlie Brown Jr (ANEXO I)<sup>23</sup>. A partir daí, discutimos sobre ela, e uma das abordagens que fiz foi questionar sobre a temática central do texto. Talvez pela presença marcante do verso mais repetido, houve quase unanimidade em dizer que o jovem era o ponto-chave da discussão. Perguntei se concordavam que a juventude não é levada a sério no país. Unanimemente, disseram que sim, embora não soubessem apontar os motivos.

Em seguida, questionei sobre a abordagem do jovem nos jornais e na mídia como um todo. Disseram que o enfoque sobre o assunto era ligado a estupro, violência, gravidez e egoísmo<sup>24</sup>. Então, pedi para que selecionassem textos que se referissem ao jovem e à criança e os enviasse no grupo de whatsapp (criado no início do ano).

De acordo com Antunes (2010, p. 31), “[...] compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Considerar essa perspectiva é coerente para combater uma visão tradicional de que a textualidade se finaliza nas palavras e frases, como se pudessem existir sem uma ideologia e sem valores próprios de uma época ou lugar. Também há a visão de que os textos se constroem aleatoriamente, apenas

---

<sup>23</sup> Somente após a execução desse projeto de ensino, pude perceber que, para a melhor identificação dos alunos com o tema, eu poderia ter buscado de alguma forma situações reais da vida desses alunos que pudessem se relacionar com o âmbito jurídico, e não o oposto, ou seja, partir da ideia de leis para o âmbito de suas realidades.

<sup>24</sup> Por meio de um diálogo posterior, percebi que a intenção dos alunos ao abordar o termo foi citar o isolamento dos jovens em função dos aparelhos celulares, sendo interpretados pelos adultos, por isso, como egocêntricos.

pela existência das mesmas palavras e frases soltas e hipoteticamente neutras, o que iria de encontro à abordagem sócio-histórica anteriormente abordada.

O texto operando socialmente é um texto que se dirige a um interlocutor, é um texto dialógico, que busca fazer sentido ao outro. Sendo esse outro sempre imerso em um meio social próprio, em um contexto específico. Ou seja, não há como dissociarmos o texto das práticas sociais, sendo estas pautadas, contemporaneamente, em características menos logocêntricas, cujas mensagens não dependem mais exclusivamente da linguagem verbal.

Rojo (2019) defende a existência de um novo *ethos* por trás dos novos letramentos. Nesse ponto de vista, ações como clicar, arrastar, copiar, colar mudam uma dinâmica da leitura e da produção de textos, já que “Os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridização.” (ROJO, 2019, p. 26). Linguagens apenas verbais, textos “escolares”, tradicionalmente vistos como blocos de palavras e com raras imagens (como podem ser vistos em livros didáticos menos recentes) dão lugar a hipertextos. Estes que, de acordo com Rojo (2019, p. 196), surgem com a agregação de imagens, sons e também a presença de *links* que tornam o processo da leitura mais dinâmico.

Como estamos diante de uma nova mentalidade a respeito do que venha a ser um texto, achei prudente abordar seu conceito e suas possibilidades, ou seja, além de uma noção tradicionalmente criada nas escolas, a qual pouco se adaptaria às produções multimodais que circulam pela internet. Para isso, mostrei a eles um infográfico, dois memes, uma crônica e uma postagem de *Facebook*. Todos eles xerocados e afixados no quadro, devido à falta de internet e de outros mecanismos que permitissem serem os textos mostrados de sua fonte original.

Uma observação relevante é que sabiam, até mesmo pelos termos assinados anteriormente (TCLE e TALE, conforme prevê a ética em pesquisa), que a investigação se referia a leis. A impressão é que o tema infância/juventude os empolgou mais que necessariamente direitos e deveres. Talvez pelo direito ser visto como restrito a penalidades e, por isso, assunto desagradável, especialmente na própria escola, local onde existe forte discurso disciplinador.

## Aula 2

A temática da unidade do livro didático referente ao bimestre em questão coincidentemente aborda a juventude, isso gerou perguntas por parte dos alunos sobre a possibilidade ou a necessidade de se utilizar assuntos que estavam no livro. Afirmar que o

livro poderia ser usado sim como material de consulta, mas que não era um instrumento necessariamente ligado ao trabalho.

Para Bakhtin (2017a, p. 177), a compreensão somente se executa quando não se resume à forma linguística, mas expandindo-se à significação em um contexto concreto, em um enunciado. Dessa forma, é coerente que os alunos estejam próximos do que vão ler, para que o que vem a ser não lhes seja excessivamente ignorado ou mesmo não lhes pareça distante de seu mundo.

Por esse motivo, depois que fizemos um círculo, pedi para abordarem pontos positivos e negativos em se ser jovem. A minha impressão inicial é de que a própria juventude, enquanto identidade, surgia de maneira abstrata aos adolescentes ali presentes. Inclusive, abordaram o fato de que, para muitos adultos, são vistos como maduros em ocasiões em que há necessidade de demonstrarem certas responsabilidades, mas eram vistos como crianças (segundo eles), quando pediam para sair às festas ou mesmo para namorar.

Destaco as temáticas mais mencionadas ou enfatizadas neste encontro: machismo, sexualidade, trabalho doméstico, incertezas vocacionais, ansiedade. Percebi maior amadurecimento para que pudessem procurar textos que se referissem ao nosso tema, ou seja, o assunto ainda estava nublado aos alunos. Realmente a noção do que venha a ser juventude aparentemente estava vaga e pouco palpável.

Chamou a atenção a importância que a aluna R. deu à discussão envolvendo gênero. Aliás, o assunto trouxe, até o momento, os posicionamentos mais acalorados na sala. Sentindo-se aparentemente enciumados, alguns meninos buscaram citar casos em que também estariam injustiçados no dia a dia – abordaram a cultura de impor ao homem o pagamento de contas em bares e restaurantes e também criticaram uma visão de amor cortês que imporia à parcela masculina posição de submissão.

Opinei que o machismo não é praticado somente pelos meninos e que o problema seria de ordem estrutural, afetando a sociedade como um todo. Precisei citar exemplos concretos, como a imposição ao homem a não chorar e não expor seus sentimentos. Principalmente os meninos deram maior crédito à discussão após essa intervenção.

### Aula 3

Foi um encontro de averiguação. Apenas 15 dos 36 alunos selecionaram textos com temática voltada ao jovem. Uma grande dificuldade encontrada foi localizarem na prática o que seria a esfera jornalística. Muito possivelmente, entramos em um conflito de gerações. Um sujeito, enquanto criança e adolescente, cresceu em contexto no qual a ideia de jornal e

revista em papel era facilmente assimilada, sendo o professor. Os alunos, ao contrário, têm a ideia de imprensa muito mais dissipada. Percebi uma dificuldade de dissociar as condições de produção em um meme e em um texto advindo de jornalista responsável e de uma empresa da comunicação.

A premência da situação me levou a debater sobre confiabilidade de fontes e sobre condições de produção, abordando principalmente a responsabilidade em veicular informações, ainda que em contexto tão heterogêneo e plural como a internet. Os próprios alunos associaram a discussão ao problema das *fake news*. Aqui, podemos enquadrar o fato à afirmação de Paulo Freire (2012, p.131), ao dizer que “A relação dialógica é o selo do processo gnosiológico.”; ou seja, a capacidade de indagar, a possibilidade de nos reconhecermos enquanto inconclusos é fundamental para que compreendamos ou que desejemos compreender aquilo que nos é novo. A simples discussão sobre a esfera jornalística (que antes a eles aparentava estranhamento) trouxe interesse frente a um problema extremamente atual e relevante a todos, por serem usuários de redes sociais, que são as *fake news*.

Em um terceiro momento, com o celular em mãos e me aproximando dos que tinham maiores dificuldades, mostrei peculiaridades na busca por informações, mesmo em sites como o *Google* e indiquei alguns espaços jornalísticos, principalmente, quando presentes nas redes sociais, como *Instagram* e *Facebook*. Um dos alunos sugeriu seguir os perfis de alguns jornais para que pudessem ficar melhor informados dentro da própria rede social.

#### Aula 4

Devido à inclinação, especialmente das alunas, em discutir as relações de gênero, foilhes mostrada a letra “Ostentação fora do normal”, do compositor MC Léo da Baixada e popularmente conhecida pela interpretação de MC Daleste. Esse material foi escolhido, primeiramente, pelo gênero musical estar no cotidiano da maioria dos estudantes e principalmente por retratar a objetificação da mulher. Inclusive, a expressão “mulher-objeto” foi utilizada nas discussões da aula anterior, quando debatemos a noção de sujeito de direitos. Ou seja, aquele que é visto e desejado apenas em função do seu corpo estaria mais próximo da objetificação do que da subjetividade.

Silva, Torres e Berg (2018) tecem relevante discussão do que é o *funk*, sobretudo nas camadas mais pobres. O estilo, com seus bailes e batida específica, cumpre o papel de sublimar uma realidade em que afeto e reconhecimento andam ausentes nas vidas das mulheres da ralé. Até mesmo a postura piegas de estilos musicais como o sertanejo

universitário é justificavelmente relevante a garotas que pouco convívio afetuosos receberam na infância, principalmente dos pais, geralmente ausentes ou mesmo desconhecidos. Dessa forma, busquei abordar a letra de MC Daleste sob uma perspectiva menos preconceituosa possível, principalmente por mim, enquanto sujeito e professor, ser um homem branco, proveniente da classe média.

E antes mesmo de trabalharmos com a letra, perguntei a eles sobre os gêneros mais escutados pelos jovens em seu meio. Citaram o *funk* e o sertanejo universitário, com a predominância daquele. Em seguida, quis saber como o estilo é visto pelos seus pais e responsáveis. Houve uma forte associação dele com o termo “obsceno”, principalmente de um pequeno grupo de 3 alunos evangélicos.

A partir dessa colocação, fiz dois retângulos no quadro. Em seguida, pedi para anotarem nos cadernos substantivos que representem os maiores males do mundo. Em um dos retângulos, fui anotando o que iam me dizendo. Surgiram os seguintes temas: miséria, fome, desigualdade, injustiça, violência, política, falsidade, corrupção.

Em seguida, buscamos um dicionário da biblioteca e nos deparamos com o conceito de obscenidade. Chamou a atenção a associação do termo com a imoralidade, com aquilo que é negativo. No segundo retângulo, debatemos sobre o que é visto como obsceno na prática; surgiram assuntos ligados à sexualidade, como nudez e atos pornográficos. Já no final da aula, pedi para refletirem sobre qual dos dois retângulos há termos mais vinculados com a obscenidade, antes de entregar-lhes o seguinte questionário, com base na letra supracitada.

- 1) Qual a mensagem principal dessa letra? Você concorda com ela? Por quê?<sup>25</sup>
- 2) Pesquise em um dicionário o conceito de:
  - a- Bandido
  - b- Bandida
- 3) Considerando a questão anterior, que visão Daleste pretende difundir a respeito de uma mulher ao chamá-la de bandida?
- 4) Ainda que vistas de modo pejorativo, desrespeitoso, por que muitas mulheres se submetem a se relacionar nesse contexto?
- 5) O autor, ao se relacionar com as mulheres, coloca-as na posição de objeto ou de sujeito de direitos? Justifique.

<sup>25</sup> Vejo o processo prático do professor em constante movimento, portanto, pode e deve ser sempre objeto de reflexão. Hoje, se estivesse propondo este projeto de ensino, resignificaria essa questão de forma que o enunciado pudesse ser redigido da seguinte forma: “Como você interpreta uma possível mensagem principal dessa letra?”.

A resposta predominante da questão 1 foi a associação de curtição com a postura apresentada por Daleste. Iniciamos forte debate a respeito do que venha a ser felicidade e se esta estaria necessariamente associada com momentos de alegria. Levei-os à reflexão do que devemos, do que podemos e do que queremos. Perguntei a eles como seria a sala de aula deles se todos fizessem o que quisessem. Em seguida, uma sociedade em que todos fazem o que querem. Ouvi menções à necessidade das leis.

Souza (2018) associa ao descrédito, sobretudo em uma sociedade capitalista, uma vida regrada pela ausência de pensamento prospectivo organizado e pela indisciplina. Ao que parece, é exatamente o que está em jogo nessa letra. A discussão aqui apresentada colocou em evidência tais fatores, ao demonstrar o *ethos* de um jovem cuja vida se baseia na concepção de felicidade momentânea e finalizada nas pulsões mais naturais do ser humano. O *funk* ostentação, nesse sentido, não é necessariamente a perdição de uma geração que ao ouvi-lo, como num passe de mágica, estaria contaminada. O estilo musical talvez seja o grito de uma periferia que desabafa frente às impossibilidades da vida, frente às restrições afetivas, profissionais, culturais etc.

As respostas das questões 2 e 3 tiveram dois momentos merecedores de menção. O primeiro foi a conclusão de que o machismo está bem presente e bem representado na língua. Outros termos foram usados na discussão como forma de exemplo, como “o galinha, a galinha”. A ação foi de grande relevância por trazer a reflexão sobre e através da linguagem. Mais importante do que tradicionalmente é feito nas aulas de língua portuguesa, como classificação do substantivo galinha (nesse sentido) como comum de dois gêneros, é a reflexão da língua enquanto instrumento concreto de comunicação e vivo, presente no dia a dia. Conforme afirma Bakhtin (2017a, p.93), “Onde há signo, há também ideologia.” Nesse sentido, um galinha ou uma galinha sempre terão sentido não apenas em si mesmos enquanto palavra, mas, sobretudo, através de uma convenção social.

O outro momento dessas questões foi o da justificativa, na questão 3, do uso do termo “bandida”, por MC Daleste. As respostas foram curtas e gerais, sem maiores aprofundamentos, mas atribuindo ao compositor a intenção de chamar as mulheres de “prostituta, puta”.

Em relação à questão 4, a reação mais comum foi a culpa sendo colocada apenas na mulher, como interesseira e que estaria de olho no dinheiro do eu-lírico. Busquei opinar sobre as condições sociais. Nem tudo é definido no plano individual, existem fatores sociais que

condicionam nossos comportamentos e que isso é moldado nos diversos discursos, como na mídia, nas redes sociais, nas músicas etc.

A respeito da questão 5, apenas 3 dos 36 alunos responderam que a mulher foi colocada como sujeito de direitos. Pelas justificativas, houve certa incompreensão do que viria a ser objetificação e subjetividade. No momento da correção, frisei novamente esses conceitos e busquei associá-los diretamente à letra.

#### Aula 5

Nesta aula, inicialmente, pudemos debater sobre as impressões dos alunos a respeito da letra e também tivemos a oportunidade de corrigir na lousa as atividades, debatendo com aqueles que quiseram opinar.

Em um segundo momento, questioneei se a obscenidade da letra seria o fato de abordar a sexualidade ou as visões que estão por trás dela, sobretudo em relação à mulher. Afinal de contas, o que a maior parte da sociedade considera obsceno é realmente o que de mais grave ocorre entre nós? Esse foi o questionamento central a eles feito. Também busquei dialogar com o grupo mais interessado no tema, ressaltando que o *funk*, como gênero mais ouvido, estaria dissipando visões negativas a respeito do feminino, inclusive às camadas mais jovens.

Em seguida, perguntei se alguém conhecia alguma lei que tratava do tema mulher. Citaram a Lei Maria da Penha. Tentei relacionar com a criança e com o adolescente. Citaram a condição da “mulher menor”, que não poderia se relacionar com indivíduos acima de 18 anos. A aula foi interrompida com a notícia do falecimento do diretor. Esse registro é necessário para compreendermos que a escola é parte da sociedade e que esta é um organismo vivo, sendo influenciada por diversos fatores ao seu redor, como o ocorrido com o diretor Luís. Não há como dissociarmos a educação com vida, não sendo aquela, como vista por muitos, apenas a responsável pela “transmissão” de conteúdos.

#### 3.2.2 Segunda etapa: aproximação do gênero lei

#### Aula 6

Em primeiro momento, previamente, quis identificar quantos alunos já tinham lido total ou parcialmente uma lei. Dos 32 presentes, 1 aluna assumiu ter lido e outra citou algo do tipo, afixado no mural de um supermercado da cidade.



Em segundo momento, propus que nos dirigíssemos até a sala multimídia, onde discutiríamos sobre o material por eles enviado no grupo de whatsapp e pedido desde a aula 1. Por motivos técnicos, foi impossibilitada a aula, devido a um problema do computador da escola.

Tivemos que voltar para a sala e não achei prudente simplesmente pararmos as discussões nesse momento do desenvolvimento da pesquisa. Haveria o risco de os alunos perderem a linha de raciocínio que estava propondo. Como já tinha percebido as dificuldades de se compreender algo tão distante e tão abstrato como as leis, seria um risco perder a empolgação do momento - por termos nos aproximado do cotidiano dos alunos ao trabalharmos com uma letra de *funk* – e a ligação jovem/leis, simplesmente propondo, nesse momento, uma atividade do livro. Seria necessária ação de maior aproximação ao aluno. De acordo com Paulo Freire:

Uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam. (FREIRE, 1979, p. 127)

Sendo assim, deve-se partir do conhecido, do próximo ao desconhecido, ao aparentemente distante. Havia nestes últimos dias, acalorada discussão na sala sobre modelos de camisa de formatura. Pelo menos 4 propostas diferentes estavam em jogo. Então, pedi que fizessem um círculo, com o intuito de reafirmarmos, talvez inconscientemente, a igualdade entre todos que ali estavam. Expus a situação em que se encontravam e perguntei qual seria a melhor solução à sala, considerando que não havia o consenso sobre o modelo mais bonito e/ou adequado de camisa. Unanimemente, disseram que a melhor hipótese era a eleição. A maioria dos votos elegeria o modelo de camisa a ser escolhido. A partir daí, abordei questões como: direitos coletivos, democracia representativa, importância do voto, criação das leis, importância de se conhecer as leis e de participar do processo, a necessidade de se abrir mão etc.

Conclusões relevantes foram tiradas daí, como a impossibilidade de uma sociedade sem leis<sup>26</sup>. Outro ponto importante foi a situação dos alunos que não vieram à aula.

---

<sup>26</sup> Não aprofundei o conceito de lei. No momento, achei mais pertinente não diferenciar normas positivadas (aquelas que foram submetidas, em sua gênese, ao devido processo legal, sendo aprovadas e legitimadas enquanto lei, decreto, portaria etc.) e não positivadas (são as diversas normas de uma sociedade, estabelecidas a partir da moral e dos costumes, não sendo necessariamente vinculadas ao poder público, nem votadas em forma de lei).

Obviamente não puderam participar da escolha, dessa forma, a saída seria simplesmente aceitarem o que lhes foi dado. Semelhantemente, quem ignora as leis ou delas não participa, tende a simplesmente aceitar o que lhe vem. Uma curiosidade é que de fato a eleição ocorreu *a posteriori*.

Fiorin (2016, p.11) afirma que “Ao abdicar do uso da força para empregar a persuasão o homem se torna efetivamente humano.” Por serem mediadas por e através da linguagem, as relações sociais são naturalmente dialógicas e dialéticas, sendo fundamental que saibamos, por isso, tecer discursos com caráter mais efetivamente argumentativos, para que possamos nos efetivar enquanto sujeito de direito e, mesmo, sobreviver em uma sociedade inclusive denominada “da informação”.

A escola, furtando o direito de seus alunos de se manifestarem, de exporem suas opiniões e organizarem seus discursos, seja em esfera escrita ou falada, virtualmente ou não, está retirando destes sua condição ontologicamente dialógica e humana. E é aproveitando daquilo que os alunos já conhecem, do que está no dia a dia, daquilo que usualmente nós professores tendemos a julgar como simplesmente incômodo ou até mesmo “conversa paralela”, que muitas vezes surge como gancho para reflexões e ações valiosas em contexto escolar.

## Aula 7

Fomos enfim à sala de multimídia, com os aparelhos todos funcionando desta vez. Expus a eles os 101 arquivos que foram anteriormente compartilhados no grupo do whatsapp, incluindo alguns que vieram repetidos. Surgiram memes, um vídeo, tirinhas e prints de notícias de jornal.

Esse número de arquivos serve para alertar quanto a menções balizadas pelo senso comum e tão fortemente utilizadas no meio escolar, a respeito do desinteresse dos alunos e de que não fazem atividades para-casa. O ponto central para que tal adesão tenha ocorrido pode ser justificado nas palavras de Geraldi “[...] assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva.”(2013, p.161). O aluno, ao perceber que produz um texto que será lido, que tem uma função concreta, tende a se empenhar mais na empreita da produção textual por se ver verdadeiramente enquanto sujeito de um processo comunicativo real.

Muito mais que no início da aplicação, percebi um interesse grande em se debater as questões expostas nos textos. A partir daí, sugeri que, quanto à temática, dividíssemos em categorias os textos expostos. A divisão se deu da seguinte forma:

Criminalidade	Conflitos de gerações	Escola
Gênero	Relações entre pais e filhos	Comportamento do jovem

Uma primeira análise sobre o material trazido é que a divisão entre textos da esfera jornalística ou não, por si só, enquanto critério qualitativo é questionável. Há memes e outros gêneros com grande densidade crítica e que não são necessariamente produzidos por jornalistas ou por empresas do setor. A seguir, exemplos de textos selecionados pelos alunos e enviados no grupo de whatsapp:

**Figura 1 – Meme selecionado da internet 1**



Fonte: internet.

Figura 2 – Meme selecionado da internet 2



Fonte: internet.

Como podemos ver acima, questões sociais como a dependência em jogos eletrônicos e o silenciamento imposto aos jovens, inclusive ao se discutir assunto de seu interesse imediato, como a escolarização formal, são abordadas de maneira suficientemente crítica. O fato não diminui a seriedade de problemas como o das *fake News*, mas certamente propõe debates profundos a respeito da leitura em mídias não tradicionais e principalmente desvinculadas das instâncias jornalísticas.

Outro fator observado é a inexistência de fontes. A preocupação quanto às citações parece estar distante do processo de escolarização básica. Elementos contextualizadores como data, autoria e as fontes são geralmente negligenciados na escola, pois, muitas vezes, até mesmo nas avaliações, são utilizados textos tão descontextualizados que colaboram ao rótulo de que são produzidos para a própria instituição, distanciados de suas condições discursivas e de suas funções reais no dia a dia.

Quanto à concepção do que venha a ser texto, tivemos um resultado positivo, posto que houve uma diversidade de gêneros no material enviado pelos alunos. De charges e memes a notícias e reportagens, tal amplitude demonstra que a discussão a respeito do que venha a ser um texto, realizada na aula 1, trouxe avanços.

## Aula 8

Entreguei trechos extraídos da Constituição Federal, ECA e Código Penal aos alunos e pedi para lerem-nos. A primeira indagação que fiz foi sobre o gênero que estava à frente deles. Responderam que eram textos informativos, argumentativos, verbal. A segunda pergunta foi a respeito de onde foram tirados os textos. Disseram que de um livro, por haver paginação. Outros disseram que de um jornal. A terceira pergunta foi sobre a função desses textos. Disseram ser uma lei. Uma aluna acertou a sigla CF (Constituição Federal). Perguntei sobre o que havia em comum nos textos. Disseram que todos falam de jovens, abordaram também a divisão por artigos e a presença de números que se referiam às leis. Perguntei sobre o porquê das divisões (como artigos). Reconheceram que isso facilita a leitura.

Nesse momento, explorei informações como datas, parágrafos, incisos, símbolos, termos como *caput*. Antunes (2003, p. 69) afirma: “O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto.” Dessa forma, compreendemos que ignorar elementos linguísticos como os citados anteriormente prejudicaria o ensino da leitura das leis, porém, ater-se somente a eles é um erro igualmente danoso a nossos objetivos. Por esse motivo, é fundamental que sejam aliadas instâncias linguísticas e discursivas no ensino de língua. Igualmente, não podemos desconsiderar o leitor como um indivíduo único, que colocará sua própria visão de mundo ao texto, suas próprias experiências e concepções.

Em seguida, uma abordagem chamou a atenção: a primeira menção de que leis servem para serem compreendidas por estudantes de direito, e não por eles, ou seja, “meros” alunos do ensino fundamental. Também houve tempo para que fosse discutida a relação formalidade x materialidade. Usei, como exemplo, o *caput* do artigo 227, da Constituição Federal:

**Art. 227** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, s.p.)

A partir desse artigo, foi discutido o fato de que nem sempre o que está positivado em lei é o que ocorre na prática social, no nosso dia a dia. Diversos problemas sociais, como o *bullying*, os maus-tratos e a violência, sobretudo às crianças e aos jovens das periferias,

permanecem ocorrendo no país, ainda que a Carta Magna tenha entrado em vigor no final da década de 1980. De acordo com Mascaro:

O direito participa, como forma estrutural, de uma dinâmica social que, plantada na exploração e na contradição, é por natureza portadora de crises. Não se pode, então, vislumbrar, pelo campo do direito, um potencial transformador nem superador do capitalismo. (MASCARO, 2018, p. 110)

Ou seja, o direito, apesar do termo se aproximar à noção de uma esfera correta e justa, está embutido em uma coerência ideológica já eivada por problemas estruturais que justificam nossos maiores problemas sociais, não sendo, por isso, sozinho, uma instância autônoma e bondosa que irá sanar as diversas violências sofridas por nossas crianças e nossos jovens, assim como não resolverá as injustiças presentes nos meios de alta vulnerabilidade.

## Aula 9

Considerando a discussão feita na aula 6, sobre a necessidade de normas que regulem uma sociedade, e entrecruzando tal atividade aos problemas associados à criança e à juventude, principalmente expostos na aula 7, iniciamos profícua discussão, com base em indagações feitas por mim, após período de leitura prévia dos alunos. Foi o primeiro contato deles com o ECA integral, já que afirmaram nunca tê-lo folheado.

O procedimento foi o seguinte: dividi a turma em grupos de 3 alunos, quis com isso que interagissem no momento da leitura. Cada trio recebeu uma cópia integral do ECA, tendo eu levado o *vade mecum*. Deste livro, exploramos índice de siglas, sumário e outros elementos contextualizadores. Fiz com que este fosse percorrido demoradamente em cada trio, tendo no quadro o número da página inicial relativa à lei por nós estudada. Uma primeira leitura foi feita através disso, pois o estatuto passou a ser a parte de um todo, uma pequena fatia de um conjunto de leis igualmente ignorado até mesmo em seus nomes.

Ressalto a curiosidade de alguns desses alunos sobre o código penal. O interesse e a curiosidade ante a instância criminal foi algo que chamou a atenção dos alunos, justificando, inclusive, como a punição é algo já sabido, já conhecido e já mais aproximado ao direito na visão deles. A quem pouco usufrui do conhecimento das leis, estas lhes chegam apenas nessa modalidade. Não é de se assustar que jovens das classes pobres sejam simplesmente denominados de menores.

Interrompi-os naquele momento, para que pudéssemos voltar à temática central.

Havia a expectativa de que a lei trouxesse indiferença, pelo fato de, no início deste projeto, maiores interesses só surgirem quando abordamos o jovem, sem a esfera especificamente legal, mas essa probabilidade não se confirmou. As discussões anteriores parecem ter motivado os alunos a buscarem direitos e deveres naquele texto. Apontavam artigos de maior interesse, folheavam com certo gosto. Nesse momento, preferi apenas observar e aguardar mais indagações, feitas a mim ou entre eles. A partir daí, as seguintes questões foram levantadas e discutidas:

- 1) Alguém sabe o que é um estatuto?
- 2) Com qual objetivo um cidadão fora da área do direito lê o ECA?
- 3) Preciso ler o ECA de uma vez, em sua totalidade?

Sobre a primeira pergunta, dos 29 alunos presentes, 12 afirmaram ser algo ligado a direitos e a leis e 4 destes disseram já ter ouvido a palavra empregada no meio futebolístico – estatuto do torcedor. A palavra não denotou estranhamento à maioria deles, apenas não souberam explicar o que significa. Houve respostas como: “Sei, mas não sei explicar.”

Em relação à segunda pergunta, as respostas mencionaram que o objetivo de se ler o ECA é “se informar”, “saber seus direitos”, “não ser enganado”. Achei prudente abordar essa questão para que a concepção de que as leis devem circular apenas nas esferas jurídicas possa ser questionada.

Sobre a terceira pergunta, talvez pela própria experiência desta aula, 25 dos 29 alunos presentes responderam que não, que o ECA não precisa ser lido em sua totalidade de uma vez. A esse respeito, Antunes afirma:

Na leitura, a primazia interpretativa deve ser dada à dimensão global do texto, do texto como um todo. Isto é, o professor deve desenvolver competências que levem o aluno a identificar *noções núcleo*, em função das quais a interpretação pontual de cada uma de suas partes ganha sentido. Todo texto tem um eixo que lhe dá sustentação. (ANTUNES, 2003, p. 81)

No caso da leitura de uma lei, é fundamental que o aluno esteja a par da especificidade do gênero, ou seja, não se trata, necessariamente, de uma leitura mais próxima da fruição, não há a necessidade de se ler absolutamente tudo o que ali está escrito e nem que seja de uma vez. Aliás, muitas vezes, a leitura de uma lei se limita a um artigo, a uma breve consulta.

A aula ocorreu em uma manhã. Na parte da tarde, a versão online do ECA foi encaminhada ao grupo da turma. Assim, todos têm, a partir de agora ou não<sup>27</sup>, a possibilidade de consultar a lei quando desejarem e/ou precisarem.

## Aula 10

Continuando a aula anterior, retomamos as discussões.

- 4) O que é criança e jovem, de acordo com a lei brasileira atual?
- 5) O ECA é composto por 2 livros, 9 títulos, além de dezenas de seções, subseções, capítulos, artigos, parágrafos e incisos. Por que esse tipo de texto precisa ter divisões? Como seria sem elas?
- 6) Muitas profissões possuem vocabulário próprio, com termos técnicos. Conseguiríamos achar aqui palavras desconhecidas e que provavelmente seriam da área do direito? Por que o uso delas em uma lei?
- 7) O fato de desconhecermos essas palavras sempre nos impede de compreender um artigo?

Elaborei a questão 4 com o fito de possibilitar a eles identificarem informações explícitas na lei, o que de fato ocorreu, a partir das minhas observações, propondo-os a buscar as respostas no próprio ECA. Em relação à questão 5, uma relevante consideração é que os alunos conversaram entre eles sobre o assunto de forma incisiva. Um dos adolescentes ironizou a pergunta, dizendo que não teria como saber do que estava sendo pedido. Com a espontaneidade peculiar da idade, foi chamado por colegas de “burro” e foi debatido que, sem as divisões, não haveria como se encontrar informações.

A partir dessa discussão, abordei o conceito de burrice, se de fato existe e também foi importante discutirmos a condição de incompletude que existe no ser humano. Por não sabermos de tudo, buscamos o novo e é isso que nos impõe inclusive a estudar e a buscar informações através dos celulares.

Sobre a questão 6, houve grande dificuldade dos alunos para respondê-la. A maior parte não conseguiu diferenciar o que seriam palavras simplesmente por eles desconhecidas e

---

<sup>27</sup> Com o acesso geral da turma à internet, desde que o aluno tenha o interesse, pode pesquisar e encontrar versões integral e comentada da lei. Obviamente, são necessárias habilidades de leitura para isso, mas há a possibilidade a muitos.



termos do direito. Perguntaram o que seriam “termos técnicos”, após minha explicação, encontraram “guarda, processo, tutela”. Percebi nesse momento que os alunos acreditavam ser os profissionais do direito que criavam as leis. Remeti-os à aula 6, sobre a importância da nossa participação política, pois são os parlamentares eleitos por nós que criam a maioria das leis no país. Sobre a questão 7, houve unanimidade ao responderem que a compreensão da lei não é prejudicada pelo desconhecimento de alguns termos.

Uma última observação que fiz a eles se refere ao fato de que muitos direitos fundamentais (alguns dos mais importantes do mundo garantem direitos básicos como saúde, educação, liberdade, segurança) estão nas partes iniciais do ECA. Ali se encontram os temas que trouxeram maiores inquietações aos alunos.

## Aula 11

Novamente, dividi a turma em trios, fornecendo a cada um deles um exemplar do ECA. Considerando que, na aula 10, os próprios alunos reconheceram subdivisões no texto, pedi, em primeiro lugar, que tentassem organizá-las. A essa organização, poderiam recorrer a assuntos que lhes interessassem.

A ideia com isso foi, sobretudo, aproximar os alunos das características do gênero que permitem que seja lido com maior eficiência, ou seja, saber da existência de divisões como títulos e capítulos faz toda a diferença ao ler uma lei, sobretudo quando se busca encontrar assunto ou artigo de interesse imediato. Tal ação permitiu que a eficiência da leitura aparentemente aumentasse, posto que houve mais discussões a respeito não apenas dos assuntos trazidos por eles na aula 7, mas também sobre novas questões, já encontradas no corpo do texto.

Houve um momento de relativa euforia entre os alunos ao conseguirem encontrar assuntos com mais facilidade. Estavam menos perdidos, buscando respostas a indagações que já trouxeram, envolvendo aborto, direito à vida, à educação<sup>28</sup>, idade penal, punições, relações afetivo-sexuais associados a adolescentes e adultos etc.

No final da aula, questioneei sobre formalidade e materialidade. O que está na lei? O que ocorre no meu dia a dia? Tudo o que está na lei acontece? Aproveitei também o momento

---

<sup>28</sup> As indagações a respeito de educação giraram em torno da obrigatoriedade ou não de se frequentar a escola e mesmo sobre a possibilidade ou não de se trabalhar, inclusive como menor-aprendiz. Pouco se abordou do ponto de vista qualitativo. A impressão é que pouco se questiona se a educação pública ofertada é de qualidade ou não e por quê.

para anunciar que elaborariam texto a ser postado no perfil<sup>29</sup> do *Instagram*, abordando a temática da criança e da adolescência. Disse para se basearem nos gêneros que havíamos visto<sup>30</sup>, cujos exemplos foram encontrados por eles mesmos.

Antunes (2003, p.36) afirma que “O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, ‘para’ eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre.” Tal assertiva muito se enquadra na situação a seguir, pois, inocentemente, pressupunha que meus alunos não soubessem como criar os memes, ou mesmo que teríamos um trabalho imenso em executar tal ação.

Em uma tentativa de aclarar aos alunos as características dos gêneros que iriam produzir, disse que havia meios de se produzir memes e outras modalidades textuais que se enquadrariam perfeitamente a nosso propósito no *Instagram*. Percebi claramente que estava ensinando o que deveria estar aprendendo. Os alunos me trouxeram à tona todo um conhecimento de elaboração de memes que eu simplesmente ignorava. Remeto-me a um dito popular para descrever minha sensação: “estava ensinando o padre nosso ao senhor vigário”, conforme preceitua o dito popular. A esse pensamento, vincula-se a seguinte passagem de Paulo Freire (1979):

[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] (FREIRE, 1979, p. 95-96)

Esse diálogo propiciou um momento de auxílio recíproco. Até mesmo alunos que desconheciam como criar os memes estavam sendo voluntariamente ajudados pelos outros. A ideia de se postar no grupo o aplicativo *meme generator*<sup>31</sup> surgiu deles mesmos, o que prontamente resolveu o primeiro problema da criação dos textos. O que eu acreditava ser um grande entrave foi minúsculo.

## Aula 12

No dia anterior, na parte da tarde, foi grande a movimentação no grupo da sala no sentido de se criar os textos. Já nesta aula, estavam preocupados em não repetir os temas dos

<sup>29</sup> O nome do perfil é Corujosxs, eleito após votação, que ocorreu até antes do início desse projeto de ensino.

<sup>30</sup> Procurei, com a ação, não fechar um gênero específico, mas pedir algo próximo do que eles já conheciam e, obviamente, adequado à rede social na qual seriam publicados os textos.

<sup>31</sup> O aplicativo contém estruturas visuais fixas (nesse caso, o autor apenas insere a parte verbal do texto) e também possibilidades mais abertas e variadas.

colegas e eu fui anotando qual foi o tema escolhido por cada um (até o momento). Mantive os exemplares do ECA espalhados e a sala já se organizou de uma forma menos disciplinada (pelo menos em uma visão tradicional de disciplina), o que foi extremamente positivo, pois foi um excelente momento para discutirmos a escolha dos temas.

Pensamos nos leitores dos textos a serem publicados. A plataforma do *Instagram* irá receber as postagens. A pergunta foi: ficaria atraente aos visitantes verem críticas parecidas? Verem memes repetidos e com posicionamentos iguais ou semelhantes? A conclusão conjunta a que chegamos foi que os temas repetidos seriam adequados, desde que abordados sob pontos de vista diferentes. Sugerir então que os alunos que fossem abordar o mesmo assunto se procurassem para discutir o que fariam. Se seria mais relevante abordarem temas diferentes ou iguais, mas com pontos de vista diversos. Disse que a finalidade do texto é chegar ao leitor. A reflexão foi: como chegarão a esse leitor? Comunicando o quê?

Para isso, discuti sobre os seguidores do perfil. Muitos se comprometeram a convidar amigos e conhecidos, outros se mantiveram em silêncio quanto a isso – o que talvez refletiu a distância da escola e da vida. O que pensariam se convidassem colegas para seguir um perfil criado para as aulas de língua portuguesa? A esse respeito, considera Ferrarezi Jr. (2014, p. 48):

Os ‘alunos’ são vistos como coisas que nascem e morrem dentro dos portões da escola, uma espécie de ‘cultivo’ próprio da horta escolar. Só há ‘alunos’ dentro da escola, logo, não há nada que a escola possa ensinar para ‘alunos’ que lhes sirva para a vida cotidiana fora dos muros desse mundo paralelo. (FERRAREZI, 2014, p. 48)

É desafiadora, até mesmo para os estudantes – maiores interessados em uma escola menos silenciadora – uma mudança efetiva nas aulas de língua portuguesa, que os possibilite a produzir textos não apenas para dentro de uma esfera escolar híbrida, mas para a vida, textos que ultrapassem os muros e efetivamente dialoguem com a sociedade em si, concreta e real, conforme abordado por Geraldi (2013), ao diferenciar produção de textos de redação.

### Aula 13

Desde o início deste projeto de ensino, tenho percebido as dificuldades do aluno de nono ano, em específico, da turma analisada, em compreender fatores mais abstratos e essencialmente vinculados ao direito. Noções como dignidade humana, direito fundamental, proteção máxima mostraram-se de alta complexidade a essa faixa etária, talvez pelo ensino fundamental pouco abordar questões ligadas à filosofia e à sociologia, mais exploradas no nível médio. Por esse motivo, quis trazer à escola um profissional que lida diretamente com o

assunto (direito); o ato, por exemplo, de citar casos reais, exemplos concretos, pode tornar a compreensão do aluno mais eficiente.

Assim, nesta aula, houve a palestra com o advogado Francisco Netto. Conhecido na cidade pelo posicionamento mais progressista, costuma palestrar em escolas e outros órgãos públicos, abordando geralmente temas sociais. Ressalto os seguintes temas abordados: direitos fundamentais e direitos humanos, em associação à situação da criança e do adolescente. Os alunos quiseram saber sobre abandono, pensão alimentícia, gravidez precoce, idade penal, abuso sexual e namoro entre adultos e adolescentes. Também aproveitaram, ao final da palestra, para tirarem dúvidas sobre situações concretas envolvendo as famílias.

Antes do final da aula, foi transmitido a todos o curta-metragem *Vida Maria*<sup>32</sup>. Achei relevante para o momento, principalmente pelo palestrante ter explorado o mito da equivalência lei/realidade. Questões como dificuldades de acesso à educação, trabalho precoce e trabalho doméstico foram discutidas.

Em relação à turma em si, não houve a postura de passividade geralmente associada às palestras. Alguns alunos tiraram dúvidas a respeito da própria condição de jovens, como mencionado anteriormente. Em relação às abstrações envolvendo o direito, senti que a presença do curta pouco colaborou para enxergarem as próprias realidades, talvez pelo filme se passar em região longínqua, o que faz com que os problemas ali abordados aparentem ser distantes da maioria.

Quanto à palestra e à discussão, pela participação e envolvimento, entendi que a muitos o direito se mostrou menos distante e um pouco mais vinculado a seu dia a dia. Os exemplos concretos trouxeram um pouco mais de clareza a alguns alunos sobre temáticas anteriormente mais abstratas e até confusas. Algumas das situações concretas envolveram adoção, maus-tratos e, sobretudo, obrigatoriedade da pensão alimentícia.

#### Aula 14

Por perceber que as indagações mais recorrentes até o momento se direcionavam aos direitos fundamentais, busquei solidificar a discussão proveniente da palestra por meio de uma reflexão a respeito do artigo terceiro do ECA, este que, embora aborde questões cotidianas dos alunos, ampara-se em uma base mais filosófica do direito, vinculada sobretudo aos princípios da dignidade humana e da proteção máxima à criança e ao adolescente. Além disso, o mito da equivalência lei/realidade nele pode ser bem explorado. A expectativa era que

---

<sup>32</sup> VIDA MARIA. Direção de Márcio Ramos. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2006. 9 min., color.

os alunos pudessem compreender que entre a lei e as práticas sociais existe um longo caminho.

Previamente, levei xerocado o artigo terceiro do ECA e três perguntas com base nele. A lei integral, xerocada, encontrava-se à disposição dos alunos, sobre algumas mesas. Abaixo, a atividade:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

1- A partir da leitura do artigo, o que você acha que a lei busca assegurar à criança e ao adolescente?

2- Você acha que os direitos expressos nesse artigo são garantidos no dia a dia? Por quê?

3- Se no mural de uma rede social sua lhe fosse dada a oportunidade de transmitir um recado, como você completaria, com base nos conhecimentos sobre o ECA, a seguinte frase. “É meu direito...”

A respeito da questão 2, chamaram a atenção dois tipos de respostas: 2 alunos mencionaram que os políticos não permitem que os direitos se efetivem na prática, porém, não especificaram como isso ocorre, nem o porquê. Pelo artigo ser amplo em sua abordagem, ficaria complexo especificar com maiores detalhes as falhas de atuação política.

Outro ponto mencionado por 5 dos 28 alunos presentes foi o desconhecimento das leis. Afirmaram que “a maioria dos jovens não sabem das leis” e que “os jovens não têm conhecimento das leis”. Ao que parece, o fato da população estar distante das normas legais parece já estar compreendido por alguns dos alunos.

A respeito da questão 3, chamaram a atenção as menções a dois assuntos: direito à liberdade de expressão (9 alunos) e direito à educação (6 alunos). Em relação à expressão, algumas respostas abaixo:

Aluno 1: “É meu direito ser ouvido e não deixado de lado só porque sou adolescente e porque acham que nós não ajudaremos.” (Aluno M.)

Aluno 2: “É meu direito dar minha opinião e ser ouvida mesmo sendo jovem.” (Aluna R.)

Temos um claro indício de que a ausência de voz e de reconhecimento de fala é um fato a ser considerado em relação ao jovem. Período em que a identidade está em plena formação, em que decisões e compreensões importantes estão vinculadas ao ser humano, a juventude de fato parece não ser levada a sério no país. Trata-se do claro reflexo da ideia de sujeito que virá a ser, do cidadão que ainda não é.

Ainda na questão 3, a respeito das menções à educação, chamou a atenção a observação da aluna S.: “É meu direito não trabalhar até os 14 anos, pois tenho o dever de estudar e ter uma boa infância e adolescência.”. Temos aqui um exemplo de que o trabalho com as leis e com o direito no ensino fundamental pode ser de imensa importância à educação, pois é exatamente nesse período que jovens e crianças são submetidos ao trabalho infantil, o que é endossado por um discurso conservador e cruel, que objetifica o jovem pobre. A compreensão desse cidadão sobre os males daquilo que lhe é imposto na adolescência pode ser a melhor arma contra sua exploração.

Em um segundo momento, e buscando como referência a explicação do advogado na palestra, recapitulamos o conceito de direito fundamental, associando-o àquilo que é básico, àquilo que é essencial ao ser humano. Como exemplo, inicialmente, perguntei sobre o curta *Vida Maria*. A indagação se deu da seguinte forma e foi feita oralmente:

- Que direitos fundamentais faltam à Maria?

As respostas foram variadas, dentre elas, foi citada a falta de escolas e a aparente falta de alimentação adequada. Nenhum ali disse ter conhecido alguém em situação semelhante em seu dia a dia, embora muitos deles residam nos bairros periféricos da cidade.

Em um terceiro momento, três questões foram dadas e xerocadas para que fossem respondidas em casa e trazidas para a sala no dia seguinte. Nesse momento, encaminhei *links* de um vídeo, da plataforma *youtube*<sup>33</sup> e de um texto extraído da Revista Nova Escola<sup>34</sup>, abordando a criação das leis. Abaixo, questões pedidas:

<sup>33</sup> [www.youtube.com/watch?v=m-15F\\_vgC6o](http://www.youtube.com/watch?v=m-15F_vgC6o)

Trata-se de um vídeo que aborda o que é a democracia representativa.

1- Após assistir ao vídeo e ler o texto, sugeridos em aula e disponíveis no grupo, responda:

- a) Como geralmente surge uma lei federal, como o ECA?
- b) Complete a seguinte frase, utilizando a opção abaixo que julgar mais adequada: as leis deveriam ser conhecidas e lidas por:

- I- apenas profissionais do direito
- II- apenas políticos
- III- toda a população

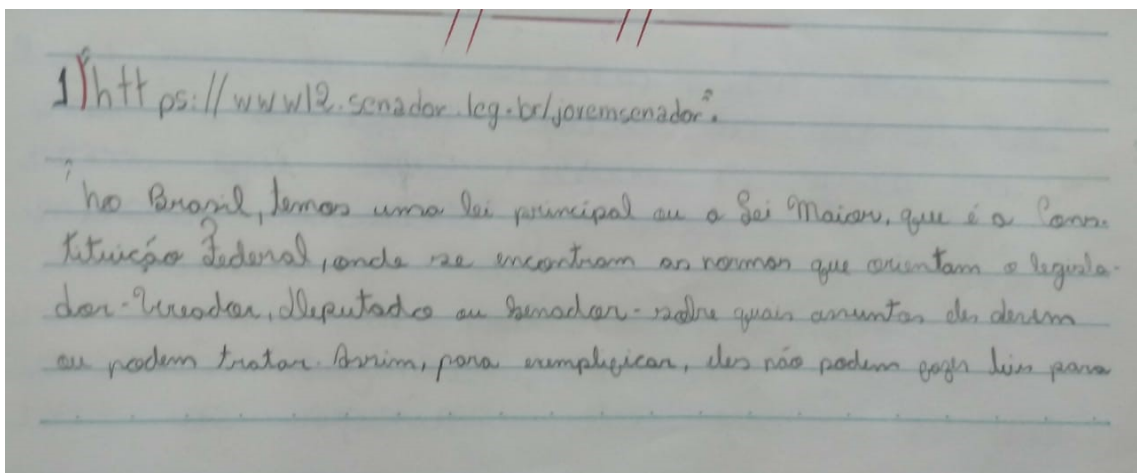
Agora justifique sua escolha.

2- A palavra democracia, em sua essência, significa “poder do povo”. Você acredita que esse poder ocorre de fato em nossa sociedade? Por quê?

3- Conhecer nossas principais leis é algo positivo? Por quê?

Em relação à questão 1, letra a, as respostas variaram em duas categorias. Os alunos que não souberam responder, deixando em branco (6 alunos) e os que pesquisaram em algum site ou mesmo com um conhecido mais esclarecido quanto ao assunto. Abaixo, imagem de uma resposta, comprovando que, de fato, consultaram sites especializados:

**Figura 3 – Citação de material pesquisado**



Fonte: Material do pesquisador.

<sup>34</sup> <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/atualidades-vestibular/entenda-a-estrutura-das-leis-brasileiras/>

Podemos perceber que, desta vez, houve aluno utilizando o recurso da citação da referência pesquisada, embora, em um primeiro momento, tenha se equivocado quanto ao nome do site. Pedi para verificar se realmente o site era aquele e, *a posteriori*, eliminou o “r” do termo senado. Porém, o objetivo maior foi cumprido ao ser trabalhada a habilidade de pesquisa por meio da internet. Não se trata de punir o aluno por transcrever respostas, mas de analisar-se as perguntas. E esta era uma questão que de fato convidava à pesquisa, posto que o assunto só não seria complexo possivelmente às turmas de algumas graduações como o direito.

Outras respostas mostraram certa dificuldade ao perceberem a distância entre a existência das leis e sua real aplicabilidade. Abaixo, resposta de um dos alunos:

Aluna L.: “Surge para proteger um cidadão de uma área, tendo leis para um convívio melhor, como proteger os adolescentes/crianças”

O caso da aluna acima é um exemplo de resposta com base em conhecimento de outrem, no caso específico, informou ter conversado com um conhecido estudante de direito. Mascaro (2018) dissertou de maneira eficaz a respeito do caráter conservador do direito. Essa ideologia pode perfeitamente ser percebida no uso do verbo “proteger”, quando a aluna, ao que parece, reproduz visão presente em diversos textos da área jurídica, que fatalmente influenciam futuros juristas.

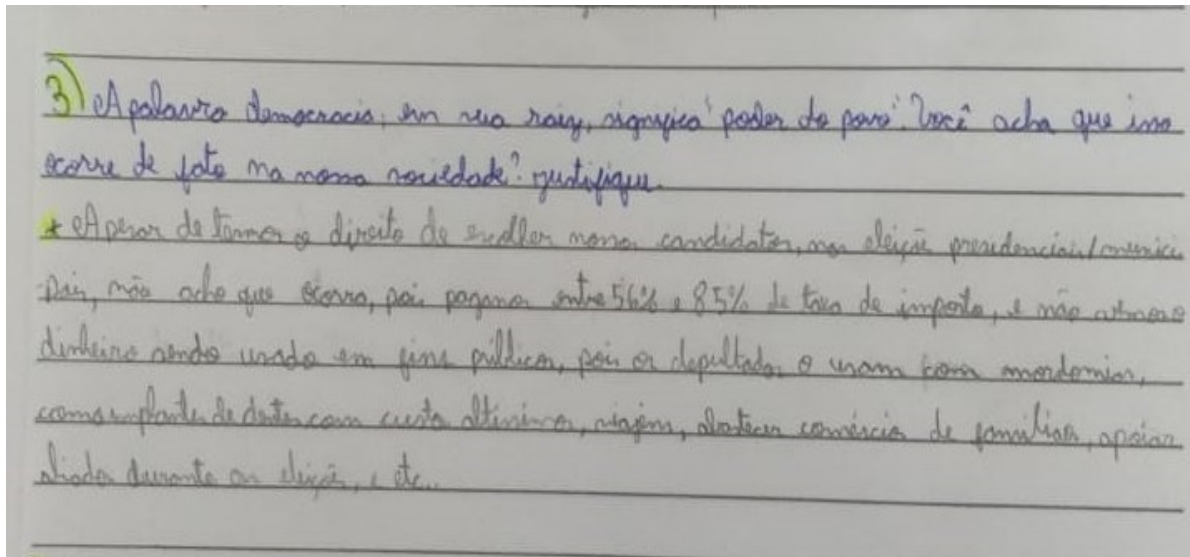
Sobre a questão 1, letra b, houve unanimidade em se responder que as leis devem ser conhecidas por toda a população. Uma justificativa pode ser salientada por apresentar visão de que o direito e as leis servem para punir o cidadão.

Aluno G: “Porque a lei é criada para quem comete crime e não são apenas políticos ou profissionais do direito que os cometem.”

Em relação à questão 3, unanimidade em dizer que a sociedade não é de fato democrática. Abaixo, resposta do aluno T., criticando a alta carga tributária e como esta pouco nos retorna:



**Figura 4 – Opinião de aluno sobre democracia na sociedade**



Fonte: Material do pesquisador

Todos os 28 alunos afirmaram ser positivo conhecer nossas leis (referente à questão 4), por devermos estar cientes de direitos e deveres.

### 3.2.3 Terceira etapa: produção de textos

#### Aula 15

Houve nessa aula 35 presentes. Iniciei recolhendo as atividades para casa da aula anterior e comecei a discussão a respeito do que foi pedido. A partir da pergunta em voz alta da questão 1, houve um grande silêncio em sala. Tentei explicar brevemente o processo legislativo e busquei exemplos do dia a dia dos alunos, como merenda escolar, bolsa-família, livro didático etc. O desinteresse permaneceu.

Também houve grande desinteresse quanto à ineficiência material dos direitos democráticos, do quanto a democracia tem de problemática no cotidiano. Alguns chegaram a sugerir enquete no *Instagram*, com perguntas sobre o tema. O que não ocorreu, pois os mesmos alunos que se interessaram, na verdade 2, estavam envolvidos nos outros dias com jogos esportivos. Porém a discussão sobre a enquete foi importante para salientarmos a necessidade de divulgarmos a página para haver seguidores e leitores. Afinal, pouco adiantaria a enquete ser na rede social se os únicos participantes fossem os próprios alunos que ali estavam. A essa postura coaduna Geraldi (2013, p. 162) “[...] pode-se definir um

projeto de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis.”. No presente caso, os interlocutores serão possíveis, dentro de uma realidade de rede social, porém, igualmente válidos e necessários à produção de um texto, sendo assim, uma relação dialógica é igualmente criada.

## Aula 16

Antunes (2003, p.54) dividiu a escrita em etapas que didaticamente podem ser de grande utilidade ao professor de língua portuguesa. Não que estas sejam indissociáveis ou claramente separadas, mas nos traz profícuo direcionamento no que tange ao ensino de escrita. A primeira etapa é o planejamento; tratamos do tema a ser abordado, da previsão dos leitores a quem se direcionarão os textos, tratamos também do suporte onde estarão os gêneros a ele possíveis e o objetivo a se produzir tais textos.

A segunda etapa está mais próxima do que começa a acontecer nesta aula, isto é, trata-se do que Antunes chamou de operação, ou seja, é o momento efetivamente de se colocar no papel (ou na tela) o texto, ou pelo menos aquilo que estará em suas primeiras versões. Paralelamente em alguns casos ou adiante em outros, os textos estarão sendo submetidos à terceira etapa, denominada de revisão ou reescrita. Com isso, clara se torna a condição do texto enquanto fruto de um processo e não um produto finalizado.

A aula se iniciou com uma discussão sobre aspectos discursivos do texto. A conta do *Instagram* começou a aumentar o número de seguidores, a partir daí, pude acompanhar os esboços dos textos que estavam sendo produzidos. A maioria dos alunos recorreu a desenhos para representar o que estavam fazendo, já que há certa proibição quanto ao uso de celulares na escola.

A esse respeito, relevante análise foi desenvolvida por Geraldi (2018), quando afirma que a escola precisa deixar de ser o espaço da socialização do conhecimento para se tornar o local da reflexão. Nesse ponto, a proibição de aparelhos eletrônicos no ambiente escolar está na contramão do que vem a ser a instituição. Não é de se estranhar que dentro dos muros escolares a impressão muitas vezes é de que lidamos em um campo da obsolescência. Alunos e professores, distanciados de uma prática social real, concreta e reflexiva, estão, muitas vezes, à mercê de um ambiente estanque e impermeável, suportando uma realidade movida pelos eufemismos e pela balela da decoreba, causando desânimo àqueles envolvidos no processo e descrença na população.

É fato que esse uso necessariamente não viria de maneira aleatória, sem nenhuma regra ou postura da escola e do professor, mas a verdadeira tecnologia na educação nos dias

atuais é a criação de meios para que recursos eletrônicos possam ser utilizados de forma a trazer reflexão, construção e desconstrução de discursos e, acima de tudo, diminuir a distância entre a escola e o restante do mundo.

As aulas a partir desse momento estão na maior parte do tempo distante de um estilo convencional, em que o professor fala à frente e os alunos, geralmente em postura passiva, ouvem (ou não). Freire (1996, p.91) afirma que “Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma.”; a postura de se diferenciar autoridade e autoritarismo mostra-se fulcral para que o professor se dispça de uma tendência histórica e patriarcal de se postar enquanto censor ou reduzir-se à postura de disciplinador.

Em uma circunstância de produção de textos, o professor é a figura que ao mesmo tempo não deve ignorar o sujeito dono da palavra, o sujeito comprometido com a palavra, que é o aluno, mas também deve agir como intermediador, como um leitor crítico que dialoga, permite e participa de uma reflexão sobre o texto.

O primeiro ponto, efetivamente da escrita dos alunos, que chamou a atenção foi a dificuldade de alguns deles em produzir gêneros conforme a exigência do suporte. Houve casos de alunos que estavam criando textos mais longos e distantes do objetivo proposto pela página, tentei ponderar sobre a viabilidade de ser publicado no *Instagram* e se seria a melhor forma de atingir os leitores. Abaixo, exemplo do texto da aluna R:

Muitas das vezes, que crianças e adolescentes sofrem abusos como, psicológico, físico, sexual e outros o crime é acometido dentro de casa, por seus pais ou responsáveis. Dentro do artigo número 98 do ECA há medidas de proteção aplicáveis assim que violado ou ameaçado. É o segundo maior tipo de violência dessa faixa etária de 10 a 14 anos, ficando pouco atrás do abandono. Segundo uma pesquisa feita pelo ministério da saúde em 2011, 64,5% das agressões ocorrem na própria residência da criança ou adolescente, em 45,6% é acometido pelo sexo masculino, por pais e outros familiares ou alguém do convívio do menor. Minas Gerais ocupa o 4º lugar no ranking nacional de denúncias.

No caso específico dessa aluna, o fato se justificou por ela ter acreditado que eram para se produzir duas atividades: o meme e uma “redação”. Apesar de termos trabalhado com o conceito de texto, não é fácil dissolver uma visão cristalizada de que a redação é um produto realizado de acordo com moldes definidos e para ser entregue para o professor atribuir nota.

Ao que parece, a muitos, a produção do meme não foi condizente com a ideia de uma atividade proposta pela disciplina de língua portuguesa.

Também abordei o fato de que eles seriam marcados nas publicações e sobre a responsabilidade que isso acarreta, inclusive se fossem questionados sobre o ponto de vista defendido. Falei sobre a importância de se informar ao máximo sobre o que estava sendo publicado, para o caso de serem questionados, ou seja, a leitura e a produção de textos andam realmente juntas.

### Aula 17

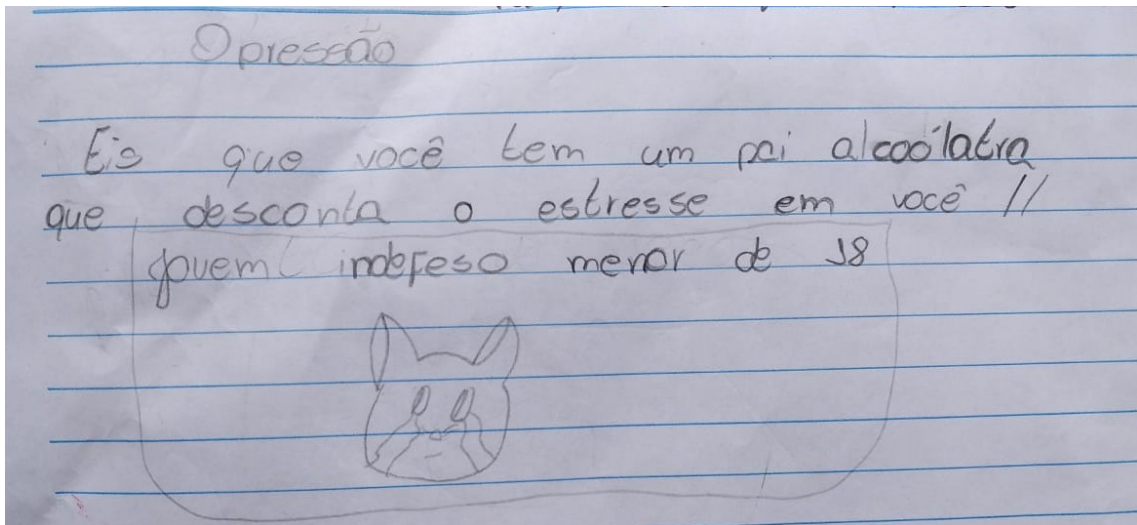
Como na anterior, os alunos, nesta aula, ficaram à vontade para transitar na sala e para interagir sobre as publicações. Enquanto eu apontava erros e acertos dos textos, observava que discutiam entre si. Uns tirando dúvidas dos outros, os melhores desenhistas apoiando os que não sabiam desenhar e o uso clandestino dos celulares, como fonte de pesquisa, consulta. No princípio, tomei a atitude de fingir não estar vendo a ação. Alguns momentos depois, esta se tornou clara. Abaixo, 2 exemplos dos esboços produzidos:

**Figura 5 – Esboço do meme 1**



Fonte: Material do pesquisador

**Figura 6 – Esboço do meme 2**



Fonte: Material do pesquisador

Na figura 4, o aluno se preocupou mais em relação à figura 5 (produzida por outra aluna) com o aspecto gráfico. Essa ilustração, por mais que no papel representou maior esforço, não pôde ser levada para o *Instagram*, senão através de fotografia. O próprio aluno, autor da figura 4, se convenceu de que o melhor naquele momento seria levar a ideia para o aplicativo e encontrar imagens já prontas por lá. Na figura 5, a aluna já representou imagem bem conhecida dos leitores de memes. Preocupou-se em representar a figura do animalzinho para dar maior veracidade ao texto, posto que a postura de tristeza do bicho auxilia na compreensão da proposta.

Em relação às correções, tirei por base os tipos defendidos por Ruiz (2010, p.174), que são: resolutiva (em que se apresentam soluções aos problemas apresentados), indicativa (utilização de símbolos icônicos para representar os desvios), classificatória (uso de classificação metalinguística para identificar os erros) e textual-interativa (feita por meio de bilhetes, dialogando com o aluno). Busquei não me prender necessariamente a um ou outro tipo, variou muito do caso específico. Tentei ao máximo explorar o último tipo, por entender que minha condição de leitor crítico e participativo ficaria mais explícita ao aluno, mas não deixei de utilizar as outras modalidades classificadas pela autora.

Houve uma imensa dificuldade de compreensão a assuntos como dignidade e cultura. Dediquei um momento da aula para ensiná-los a pesquisar em plataformas como *Google* e *youtube*. Apesar de usuários ativos da internet, questões como confiabilidade e autoridade discursiva careciam de maiores esclarecimentos. Por esse motivo, pedia para me mostrarem

os sites onde estavam procurando tais conceitos. Tentei lembrá-los dos casos concretos apresentados na palestra e também pedi para que se sentassem para que eu pudesse explorar brevemente os assuntos.

Um caso bem ilustrativo para representar tal dificuldade foi o do aluno M., que, ao explorar o artigo 15 do ECA, disse desejar tratar do tema liberdade. A primeira versão do texto abordou a liberdade de um filho praticar esportes enquanto o pai o repreendia por precisar lavar as louças. Nesse caso, a correção utilizada foi a textual-interativa. Questionei se lavar as louças seria algo abusivo a um adolescente que desejava jogar futebol. Ao ouvir a negativa, questionei o que seria abusivo em uma relação pai e filho. Na outra aula, o aluno trouxe duas imagens, sendo que uma delas representava um adolescente preso por uma coleira por seu pai. A visão de liberdade de M. ainda estava insuficiente para o seu objetivo. Enfim, em um momento posterior, após mais debates, o aluno representou a falta de liberdade por meio de texto que demonstrava a proibição expressa do pai ao filho no que tange à prática esportiva.’

No caso de M., o que precisou ser compreendido é que ninguém possui liberdade absoluta para tudo fazer, exatamente por nossa sociedade ser regida por regras. Estas que podem e devem ser discutidas e revistas a todo momento, mas, ainda assim, existentes. Outro aprendizado é que existem níveis de coercitividade; uma situação foi um pai proibir o filho de praticar esportes, outra coisa é um pai necessitar de ajudas episódicas, como foi representado pelo texto do aluno, no momento do futebol. Não apenas no caso de M., mas em diversas outras situações, percebi que problemas familiares vinham à tona no decorrer deste trabalho. Problemas muitas vezes silenciados puderam ser discutidos e analisados criticamente. A conclusão que tirei foi a necessidade e a importância do diálogo em ambiente familiar.

No final da aula, foram discutidas questões ligadas à recepção. Quem serão os leitores? Eles se interessarão pelos temas? Um texto vai ser interessante? O que quero com o texto (provocar, comover, instruir?)? Foi um momento em que disse a eles que estava convidando alunos e conhecidos fora da escola. Ficaram apreensivos, como que pressionados pelo fato de serem observados por estudantes do ensino médio, o que nos demonstra que esses adolescentes não reconhecem a dimensão da internet.

## Aula 18

Foi a aula em que observei que modificaram o que sugeri na aula passada. Anotações sobre questões gramaticais não foram revistas, inclusive mais de uma vez. Novamente, percebi a dificuldade na compreensão sobre termos como liberdade, dignidade, legalidade etc.

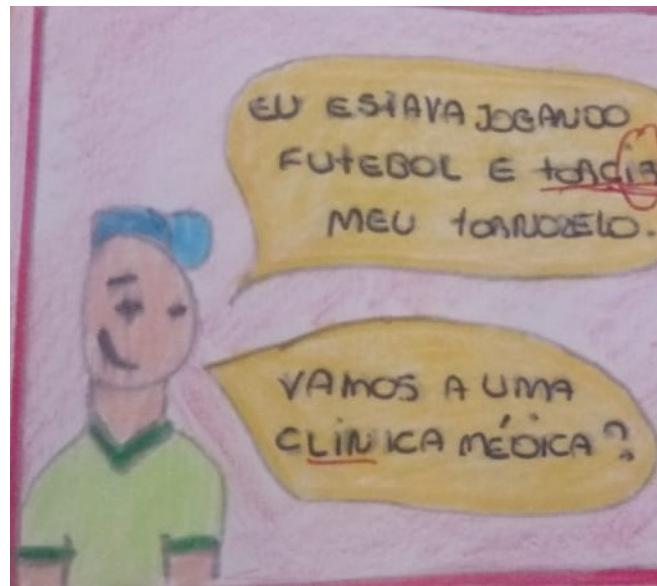
Houve definitivamente grande incompreensão dos alunos ante a tudo que foge de uma concretude mais materializada.

Tal momento de revisões sucessivas não só do professor, mas do próprio aluno e entre os alunos pode ser enquadrado no que Fiad (2009) denominou “reescrita”, conceito já tratado neste texto, e instrumento eficaz para que o autor possa se comprometer diretamente com o que produz.

A reescrita solidifica a produção textual enquanto uma atividade processual; nela se discute o tema, o gênero solicitado, o destinatário do texto etc. O texto, dessa forma, é um elemento de negociação, o autor prevê o(s) leitor(es), prevê as condições de circulação desse objeto, elaborando com isso estratégias de interlocução da forma que melhor se adapta as suas pretensões e querereres. Ou seja, uma escrita essencialmente vinculada ao tu, a quem se dirigem os textos.

Um exemplo da eficácia da reescrita ocorreu quando a aluna S., ao elaborar uma tirinha, escreveu: “Eu estava jogando futebol e torcia meu tornozelo.”. Optei pela correção indicativa e sublinhei o verbo torcia. Ela veio até mim novamente e afirmou que o termo com ss ficaria estranho. Circulei apenas as duas últimas letras do termo, tentando novamente optar pelo mesmo tipo de correção. A aluna voltou até mim sem resposta. Propus a ela um exercício em casa. Abordar a mãe e dizer as seguintes formas após saber que lasanha era o prato preferido da adolescente: 1- Mãe, comi lasanha. 2 – Mãe, comia lasanha. Pedi para anotar a reação da mãe frente às duas afirmações. Durante a tarde, a garota me procurou nas redes sociais, mandando um emoji piscando um olho. Havia percebido a diferença do pretérito perfeito com o pretérito imperfeito. Na aula subsequente, discutimos o porquê da necessidade deste tempo verbal. Abaixo, a imagem das primeiras versões de S.:

**Figura 7 – Primeira versão do texto de S.**



Fonte: Material do pesquisador

## Aula 19

Ensinarão-me, no início da aula, a fazer marcações no *Instagram*.

Achei prudente mais esta aula para trabalhar com pontos ainda necessários nos textos. Muitos dos alunos mudaram a temática escolhida anteriormente, assim como o formato de texto, tipo de meme e mesmo a abordagem anteriormente escolhida, a partir de intervenções que fui fazendo.

Um fato curioso ocorreu com o aluno T. Indivíduo com inclinações progressistas, surgiu com ideias de memes, vindos da internet, criticando os deputados, sem perceber ele que havia nesses textos uma proposta implícita de fechamento do Congresso. Ressaltei o fato a ele, que se sobressaltou de pronto e quis logo modificar os memes.

A essa intervenção, Antunes (2006, p.74) associaria ao que denominou estatuto pragmático do texto, ou seja, mais vinculado ao gênero, à situação discursiva, à intenção do autor. Aspectos muitas vezes negligenciados, e que tanto prejuízo trazem ao ensino, posto que implicitamente, se apenas reduzimos a correção e as observações a erros gramaticais, tendemos a dizer ao aluno que o texto e a língua são compostos apenas pelo conjunto de letras ou palavras, o que a torna absurdamente desinteressante e distante não só do aluno como de toda sociedade.



Chegamos à data-limite para a entrega dos trabalhos. Muitos alunos mandaram no turno da tarde as produções, perguntando se estavam ideais. Durante o mesmo turno, uma aluna auxiliou no processo de publicação dos textos. Havia uma comunicação: ela me mandava as versões finais para aprovação. Estas não foram publicadas de uma única vez, o processo já vinha ocorrendo desde as aulas anteriores. Ao receber o sinal positivo, a aluna (representante de turma e única detentora da senha) publicava no *Instagram*<sup>35</sup>. Percebi que a empolgação (nos momentos em que ocorreu) se deu muito mais no processo desse projeto de ensino do que propriamente no produto.

## Aula 20

Jogos esportivos deixaram a sala um tanto quanto esvaziada. Apenas 20 alunos estavam presentes. Como fechamento, antes do questionário ser reaplicado<sup>36</sup>, discutimos as seguintes questões, que foram solicitadas como atividades em casa, na aula anterior.

Das 20 pessoas que trouxeram as atividades, apenas 5 afirmaram conhecer o ECA antes desse projeto de ensino (essa foi a primeira questão da atividade proposta). Tais dados nos confirmariam que a maioria dos estudantes não têm o conhecimento dos direitos e deveres mais intimamente ligados ao seu dia a dia. Porém, na aula 6, apenas 1 dos 32 presentes afirmou ter lido uma lei. Tal impasse nos leva apenas a hipóteses: não associaram ECA à lei e de fato conheciam esse? Sentiram-se envergonhados em dizer que não conheciam depois da discussão sobre a importância de se inteirar de nossas normas?

Sobre as respostas da questão 2 (Houve algum assunto que lhe chamou mais atenção e/ou que mudou seu ponto de vista nesse projeto? Explícite.), destacaram as 3 menções de que aprenderam que os jovens também podem ser punidos e também as 2 observações ressaltando a existência de leis não materializadas no convívio social. Sobre a questão 3 (O que deve haver na sociedade para que a população saiba mais sobre seus direitos e deveres?), 10 alunos mencionaram a necessidade de as escolas trabalharem mais as leis, também houve 4 menções alegando que a população não busca seus direitos e deveres. Creio que apontaram para as questões centrais do problema, ainda que o direito não tenha sido citado como instrumento elitizado e que a distância dele à população é um projeto político, apesar de termos comentado sobre o fato nas aulas iniciais.

---

<sup>35</sup> <https://www.instagram.com/corujosxs/>

<sup>36</sup> O que já foi registrado no início desse projeto de ensino. Preferi reaplicar o questionário 2 dias depois, pois teria mais quórum.

A questão 4 (Você se sente mais capacitado a compreender uma lei após esse projeto? Se sim, em que pontos ele colaborou para isso?) me mostrou o quanto os alunos estavam desatentos, possivelmente pela sala mais vazia. As respostas tenderam a ser mais gerais e rápidas, embora todos tenham dito se sentirem mais capazes de compreender uma lei. Mas uma delas chamou a atenção. A aluna afirmou agora saber “a ordem de como ler, como artigo, parágrafo.”. Isso nos demonstra o como é importante o trabalho sobre o gênero lei. Muitas vezes, por mais que outras disciplinas mencionem o teor de algumas leis, os alunos, ao se depararem em uma circunstância real de, por exemplo, consulta a uma lei, não o fazem por não terem tido oportunidade de participarem de uma prática de letramento em que esse gênero fosse central. Daí a importância da disciplina de língua portuguesa em atuar sobre o gênero.

A respeito da questão 5 (Escola é lugar de se discutir leis? Por quê?), houve duas menções de que a escola é lugar de se aprender as leis, por não haver outro onde isso ocorreria. Para Mészáros (2008, p.44), a escola é um local onde se reproduzem valores burgueses associados ao capital e isso decorre de uma internalização promovida aos indivíduos, atribuindo-os seus lugares na hierarquia social. Nessa concepção, a escola, por si só, se não suficientemente emancipadora perante essa realidade, apenas reproduzirá mecanismos e ideologias que mantêm os sujeitos ali apenas como objetos em prol de uma ordem estabelecida.

Portanto, uma desinternalização<sup>37</sup> deve ser promovida para que tais interesses possam ser compreendidos pelos alunos a ponto de buscar uma educação que verdadeiramente atenda a seus anseios subjetivos e que possibilite um real exercício de sua cidadania, e principalmente, esses interesses devem ser questionados, criticados, posto que o estudante é um sujeito de direitos. Assim, teremos uma educação que fuja da lógica tecnocrática, meritocrática e empresarial, posto que nenhum indivíduo se finaliza em sua condição de força de trabalho. Portanto, discutir sobre as leis, possibilitar que se leia leis, que se compreenda e se interesse por leis é uma ação de desinternalização e fundamental para a efetivação de um Estado mais próximo da democracia.

Sobre a mensagem da questão 6 (Em apenas uma linha, elabore uma breve mensagem que sirva como legenda em uma publicação do *Instagram*.), mais coerente e próxima a esta foi a resposta da questão 5 do aluno D. “Conhecimento é poder. Se não for na escola, onde aprenderemos as leis?”

---

<sup>37</sup> Termo utilizado por Mészáros (2008)

### 3.3 Questionário 2

#### Questão 1

Em qual idade o adolescente atinge a maioridade?

Os 35 alunos afirmaram ser 18 anos.

A esfera penal, por si só, já traz grande curiosidade a boa parte da população, por ser explorada em programas sensacionalistas e também por diversas outras mídias, ainda que de maneira pouco analítica e muito estereotipada. Talvez por isso, assuntos penais foram fartamente abordados pelos alunos em todo o decorrer do projeto de ensino. Creio que, por isso, no questionário 2, houve unanimidade quanto à certeza da maioridade penal.

Outra face nos é apresentada quando percebemos a atenção dada ao setor penal; o quanto o direito tende a ser visto por uma parcela da população enquanto vertente unicamente punitiva, jamais uma esfera que regule os direitos e deveres do cidadão.

#### Questão 2

O menor de idade pode ser punido pela lei?

29 alunos disseram sim e 6 alunos disseram não.

Aqui houve uma redução significativa de alunos que acreditavam ser o jovem imune a punições perante a lei. Ainda assim, percebi, pelos comentários, que compreenderam punição apenas como cadeia. Talvez, o que justificaria os 6 alunos que responderam não.

#### Questão 3

Qual a idade mínima para um adolescente cumprir a função de jovem aprendiz?

2 alunos disseram 15 anos e 33 alunos disseram 14 anos
--

Também foi assunto de interesse a alguns, por já pleitearem o programa. Conversaram bastante entre eles, tirando dúvidas a partir dos artigos 60 a 68. Isso justifica a predominância de acertos no questionário 2 em relação ao 1 (quando 24 alunos disseram 14 anos). Porém, uma outra face se mostra mais cruel: a associação direta de estudo reduzido à profissionalização, o que, para Mészáros (2008, p.75) “[...] significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório.”, ou seja, uma educação voltada ao capital, o que justifica fortemente (conforme questão 4, onde aparecem alunos que se assumem com esse pensamento, do início ao fim do projeto de ensino) a visão de que aquele que não trabalha, que está desempregado, subempregado ou em fase escolar é vadio, vagabundo etc.

#### **Questão 4**

Você concorda que crianças e adolescentes precisam trabalhar para crescer honestos?

4 alunos disseram sim e 31 alunos disseram não
--

#### **Questão 5**

Você acha correto o jovem ser obrigado a estudar?

30 alunos disseram sim e 5 alunos disseram não
--

Por quê?

As justificativas circularam na ideia de se ser alguém na vida ou de se conseguir um bom trabalho, reiterando a visão utilitarista anteriormente discutida. Visão que é endossada pelos próprios professores, inclusive.

### Questão 6

O Estado, através da justiça, pode interferir na criação oferecida pelos pais aos seus filhos em alguma hipótese? Se sim, qual?

Questionário 1	Questionário 2
Sim – 29 alunos	Sim – 35 alunos
Não – 7 alunos	Não – nenhum aluno

A mudança do questionário 1 para o 2 foi o conhecimento de casos mais concretos, presentes no ECA e discutidos no projeto de ensino, como maus-tratos e abandono.<sup>38</sup>

### Questão 7

Segundo a legislação, até que etapa é obrigação do Estado oferecer educação gratuita e obrigatória a todos?

Alternativas	Questionário 2
O Estado não é obrigado	nenhum aluno
Ensino fundamental (até 9º ano)	nenhum aluno
Ensino médio (até 3º ano)	33 alunos
Ensino superior (faculdade)	2 alunos

<sup>38</sup> Optei expor resultados dos dois questionários nos casos em que a comparação se mostrou mais necessária e evidente, facilitando, assim, a análise do leitor.

**Questão 8**

De acordo com as leis, imagens e filmagens de menores:

Alternativas	Questionário 2
Nunca podem ser utilizadas por terceiros	1 aluno
Só podem ser utilizadas, com a autorização de responsáveis	34 alunos
Sempre podem ser utilizadas	nenhum aluno

**Questão 9**

De acordo com as leis, o jovem:

Alternativas	Questionário 2
Só pode expressar sua crença se autorizado por responsável	nenhum aluno
Nunca pode expressar sua crença	nenhum aluno
Só pode expressar sua crença na presença de responsável	nenhum aluno
Pode expressar livremente sua crença	35 alunos

**Questão 10**

Você sabe o que é e para que serve o conselho tutelar? Se sim, o que é? Para que serve?

Questionário 1	Questionário 2
Sim - 32 alunos	Sim - 29 alunos
Não – 4 alunos	Não – 6 alunos

Apesar de o conselho tutelar ter sido pauta das nossas discussões, um número maior no questionário 2 respondeu não os conhecer. A impressão foi de que alguns alunos preferiram a resposta que não exigia justificativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Escola! Sem...tido!”*

*Mário de Andrade*

O ensino de língua materna, apesar das décadas de contribuição da linguística no país, permanece, sobretudo em escolas interioranas, como a Dr. José Maria Lobato, na cidade de Oliveira-MG, engessado em uma concepção normativa que insiste em silenciar alunos, professores e a própria sociedade em se tratando sobre o assunto. Ou seja, língua portuguesa, nessa perspectiva, seria aquilo que ninguém sabe e os profissionais que a lecionam são sujeitos que teoricamente deveriam ter consigo o domínio pleno da gramática normativa, o que nos impõe uma cobrança desnecessária e infrutífera frente aos nossos imensos desafios.

Essa tradição nos trouxe, no decorrer do projeto de ensino, questionamentos, ainda que implícitos, dos alunos acerca do que vem a ser aula de português. Ainda que tenhamos tratado a respeito do conceito de texto, trabalhar com gêneros cuja visualidade ultrapasse o verbal e ainda por cima com circulação em redes sociais parece transparecer aos alunos que não estamos lidando com leitura e produção de textos na escola. É a tradição do saber escolar desvinculado com o dia a dia; a escola muda e distanciada.

Por isso, é urgente que a escola se aproxime do indivíduo, enquanto sujeito de direito, enquanto um ser autônomo e participativo diante de seu aprendizado. Podemos perceber, no decorrer das aulas, o quanto de interesse surge quando o aluno se vê possibilitado a participar, a opinar frente àquilo que lhe vem. A educação denominada por Freire (1979) de bancária parece ser motivo de grandes derrotas no meio em tempos contemporâneos, e talvez esse fato não seja compreendido por diversos educadores que insistentemente tendem a gozar na própria frustração, com discursos derrotistas e conspiracionistas, louvando um passado tão abstrato, quanto irreal.

E a construção de uma escola que vê esses alunos como “[...] quase coisas que nascem e morrem dentro dos porões da escola, uma espécie de ‘cultivo’ próprio da horta escolar”. (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 48) pode parecer um simples ato de incompetência dos nossos mais diversos atores envolvidos no ensino e na aprendizagem, mas, pela atenção dada ao setor por tantos momentos políticos opressores e até ditatoriais, percebemos que a educação é mais um motivo de incômodo que de preocupação.

A construção de um cidadão crítico, autônomo e ciente de seus direitos e deveres frente à sociedade é barrada por uma parcela minoritária, mas econômico e politicamente



poderosa do país que acaba por internalizar a ideia de sucesso vinculada a ações individuais, colaborando para que uma classe média conservadora do nosso país (inclusive composta por nós professores) compre esse discurso e o reproduza em contexto escolar.

Daí, Souza (2015, p.13) afirma: “A ‘crítica das ideias’ dominantes é a primeira trincheira de luta contra os ‘interesses dominantes’ que se perpetuam por se travestirem de supostos interesses de todos.” Sendo assim, é fundamental a nós, enquanto educadores, estarmos não apenas cientes como atuantes contra um perfil de educação que pode cheirar à normalidade, como a postura passiva dos nossos alunos, como o silenciamento que lhes é imposto e como uma posição normativa, prescritivista do professor de língua materna.

Por isso, a aproximação do sujeito, por meio das leis, das normas que regulam seu próprio lugar em uma sociedade pretensamente democrática, é condição primária para uma mudança de postura do aluno frente a sua busca pela cidadania, e do país, para construção de uma sociedade menos apartada do direito e mais ciente dos seus direitos e dos seus deveres. E como conseguirmos tudo isso senão pela língua, senão pela condição de se expressar e de se compreender os discursos jurídicos que nos norteiam? Não se posiciona criticamente a um texto sem compreendê-lo e trabalhar as especificidades das leis nas escolas é uma obrigação de uma tradição escolar que não pode mais se finalizar nas emboloradas classificações tipológicas (dissertação, descrição, narração) infrutíferas e pedantes.

Porém, algo, em se tratando do ensino das leis, me chamou a atenção, que foi a dificuldade entre os alunos de lidarem com assuntos pouco vinculados a uma realidade mais concreta de seu dia a dia. Conceitos como liberdade, igualdade e bem-comum, não associados somente às esferas jurídicas, foram de difícil compreensão dos jovens, o que nos mostra a necessidade de uma educação básica mais próxima de temáticas filosóficas. Seja na disciplina de língua portuguesa, seja na educação artística e mesmo na educação religiosa, aspectos não apenas vinculados à concretude mais direta dos sujeitos podem e devem ser melhor trabalhados até mesmo para que possam compreender de maneira mais eficiente as leis que os regem. Além disso, ficou evidente como os alunos tenderam a reduzir o direito a sua condição penal, punitiva.

Outro aspecto conclusivo na relação dos alunos com as leis foi o fato de se vincular casos concretos com elementos normativos trouxe à tona compreensões relevantes a respeito do ECA. Por exemplo, o fato de nenhum aluno ter respondido, na questão 6 do questionário 2, que o Estado não pode interferir na criação dos pais, oferecida aos filhos. Ao contrário do que tinha ocorrido com a mesma pergunta, no questionário 1, quando 7 alunos responderam não.

Ainda que resultados como da questão 9 nos mostraram o contrário, ou seja, a aproximação do aluno às atribuições dos conselhos tutelares não fez com que respondessem sim para a pergunta sobre suas funções principais, casos como o da questão 6 nos comprovam a necessidade de aproximarmos os cidadãos das leis, propormos mecanismos que possam tornar nossas normas jurídicas mais próximas daqueles a quem elas se destinam.

Porém, termos em latim, abreviaturas e siglas não foram suficientes para impedir que os meus alunos compreendessem uma lei que muito diz respeito a eles, que é o ECA. Aspectos centrais, como a legalidade enquanto condição relativa e mutável, o ECA como uma parte de um todo legislativo, as leis enquanto necessidade a uma democracia e principalmente a participação política como condição a uma sociedade menos injusta ou mais crítica foram alguns dos frutos desse projeto de ensino.

Além dos aspectos positivos anteriormente mencionados, saliento os bons resultados em se tratando do uso dos textos multimodais em uma realidade de produção de textos. A ação de enxergarmos esta enquanto um processo e não um produto fez com que os alunos vissem leitores reais que iriam interagir por meio do que diziam. E o uso do *Instagram* foi fundamental para isso, posto que já presente em seu dia a dia.

Portanto, é de extrema importância que, nós, professores de língua portuguesa, deixemos de considerar o texto enquanto o produto final, o diamante polido a ser entregue pelo aluno e que a ele simplesmente seja atribuído um ponto ou um visto. Todo o processo da elaboração textual deve ser valorizado e refletido, tanto pelo educador, quanto pelo próprio aluno. E pude perceber isso no projeto de ensino. Além disso, a postura do professor enquanto leitor privilegiado, enquanto sujeito leitor, mas não o único leitor, nem mesmo o porto final onde se ancoram os textos é fundamental para que o aluno perceba com maior clareza o fato de estar em um processo comunicacional – fator essencialmente vinculado à produção de textos.

Sendo assim, como em diversos outros campos da vida, o jurídico, por meio de seus textos, pode e deve fazer parte da escolarização básica e cabe ao professor de língua portuguesa ser o real intermediador desse processo, auxiliando os alunos, por exemplo, em questões linguísticas, discursivas, pragmáticas e semânticas das leis, cumprindo assim, seu papel de facilitador da leitura. Igualmente, deve deixar um passado de passividade dispensada ao aluno, fazendo com que este se responsabilize pelo que está sendo produzido, desde que sua produção tenha lugar em um contexto discursivo concreto.

Dessa forma, “indisciplinadamente”, nós, os professores de língua portuguesa, estaremos colaborando à construção de uma sociedade menos cruel, sobretudo aos

socialmente mais desamparados de nosso país, e colaborando também à construção de uma escola mais leitora e menos silenciada, por ser esta construída por alunos dotados de voz e que não enxerguem a disciplina de língua portuguesa como simples nomeação de classes e palavras tão distantes de sua realidade. Com isso, talvez, nosso sistema escolar passe a não enxergar na disciplina dos corpos a função máxima da educação.

Por fim, que as pesquisas educacionais de caráter interpretativista, por estarem concretamente na sala de aula, possam colaborar para que haja cada vez mais professores-pesquisadores e que estes possam, com isso, ganhar em criticidade e, acima de tudo, que a universidade possa se aproximar mais da escola, colaborando para o rompimento da máxima de que as pesquisas estão isoladas do ensino.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maurício. *A democracia no capitalismo*. In.: ALVES, Claudemir Francisco; PENZIM, Adriana Maria Brandão; SOUZA, Robson Sávio Reis[org.]. *Democracia em crise: o Brasil Contemporâneo*. Editora Puc Minas; Belo Horizonte, 2017.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017a.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3ª ed. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João editores, 2017b.

BARBOSA, J.P.; SIMÕES, P.H.O. *Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica*. Linha D'Água, v.30, n.2, p. 71-91, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2010.

CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; OLIVEIRA, Rafael Lima de. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v.15, n.1, p. 8-23, jan./abr. 2019

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Edmundo Cordeiro e António Bento. Paris: Éditions Gallimard, 1971.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo . *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. *Á sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.

GERALDI, João Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 5ª edição. Cascavel: Altosse, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *Revista retratos da escola*, Brasília, v.9, n.17, p. 381-389, jul/dez, 2015.

GERALDI, João Wanderley. A escola e as tecnologias. In: UNIVERSIDADE, EAD e SOFTWARE LIVRE. *Anais...* Belo Horizonte, v. 2, n. 9, 2. sem. 2018.

GONÇALVES, Carlos Roberto. *Direito civil brasileiro*, volume 1: parte geral. 14.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1. sem. 2004.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.1-25, dez/2007.

LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1ª ed. Tradução: Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEMKE, Jay L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Trabalhos em linguística aplicada, Campinas, 49(2), 455-479, Julho/Dezembro, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASCARO, Alysson Leandro. *Crise e golpe*. São Paulo: Boitempo, 2018.

MÉSÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: história do regime militar brasileiro*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. In.: *Ciência & saúde coletiva*, 7 (2), 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REY, Fernando González. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010

SILVA, Emanuelle; TORRES, Roberto; BERG, Tábata. A miséria do amor dos pobres. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. São Paulo: Contracorrente, 2018.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. Rio de Janeiro: Leya, 2015.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Contracorrente, 2018.

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

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

## ANEXOS

## Anexo I – Letra de música

NÃO É SÉRIO

Charlie Brown Jr.

(3x)

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério

Sempre quis falar

Nunca tive chance

Tudo que eu queria

Estava fora do meu alcance

Sim, já

Já faz um tempo

Mas eu gosto de lembrar

Cada um, cada um

Cada lugar, um lugar

Eu sei como é difícil

Eu sei como é difícil acreditar

Mas essa porra um dia vai mudar

Se não mudar, pra onde vou...

Não cansado de tentar de novo

Passa a bola, eu jogo o jogo

(3x)

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério

A polícia diz que já causei muito distúrbio

O repórter quer saber porque eu me drogo

O que é que eu uso

Eu também senti a dor

E disso tudo eu fiz a rima

Agora tô por conta

Pode crer que eu tô no clima

Eu tô no clima... segue a rima

Revolução na sua vida você pode você faz

Quem sabe mesmo é quem sabe mais

Revolução na sua mente você pode você faz

Quem sabe mesmo é quem sabe mais

Revolução na sua vida você pode você faz

Quem sabe mesmo é quem sabe mais



Também sou rimador, também sou da banca  
Aperta muito forte que fica tudo a pampa  
Eu tô no clima! Eu tô no clima ! Eu tô no clima!  
Segue a Rima!

"O que eu consigo ver é só um terço do problema  
É o sistema que tem que mudar  
Não se pode parar de lutar  
Senão não muda  
A Juventude tem que estar afim  
Tem que se unir  
O abuso do trabalho infantil, a ignorância  
Só faz diminuir a esperança  
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
Então deixa ele viver. É o que liga"

## Anexo II – Letra de música

Ostentação Fora do Normal MC Léo da Baixada

Ostentação fora do normal

Quem tem motor faz amor

Quem não tem passa mal

Ostentação fora do normal

Quem tem motor faz amor

Quem não tem passa mal

Hoje tem baile funk, me trajei no estilo e liguei no ID da bandida

Quando der meia noite eu vou te buscar, convida suas amiguinhas, tá bom?

Conta pra ninguém, também não pode tirar foto

Quando amanhecer eu vô levar vocês pra dar um rolé de helicóptero

A pegação é lá no ar, aproveita que nós tá bancando

Enquanto geral tá dormindo, ninguém tá sabendo, mas eu lucrando, então

Ostentação fora do normal

Quem tem motor faz amor

Quem não tem passa mal

Ostentação fora do normal

Quem tem motor faz amor

Quem não tem passa mal

Eu sei como te impressionar, boto o cordão pra fora que elas morre

Vô de RR, trajado de Cristian, as mulherada entra em choque

Eu sei que elas sabe o que é bom, eu sei que elas sabe o que é bom

Vem que é o Daleste e o Léo da Baixada e até as santinhas desce até o chão

Chamei as santinhas, chamei as taradas pra dar um rolé em alto mar

E quando a lancha parar é que a festinha vai começar. Então...

## Anexo III - Questionário



Escola Estadual Doutor José Maria Lobato  
 Avenida Maracanã, 779 – centro. Oliveira/MG  
 Professor: Giuliano César dos Santos  
 Disciplina: Língua Portuguesa

## Questionário

Nome:

Idade:

Sexo:

1- Em qual idade o adolescente atinge a maioridade?

2- O menor de idade pode ser punido pela lei?

Sim ..... Não .....

3- Qual a idade mínima para um adolescente cumprir a função de jovem aprendiz?

4- Você concorda que criança e adolescente precisam trabalhar para crescer honestos?

Sim ..... Não .....

5- Você acha correto o menor ser obrigado a estudar?

Sim..... Não.....

Por quê?

.....  
 .....

6- O Estado, através da justiça, pode interferir na criação oferecida pelos pais aos seus filhos em alguma hipótese?

Sim..... Não.....

Se sim, qual?

.....

7- Segundo a legislação, até que etapa é obrigação do Estado oferecer educação gratuita e obrigatória a todos?

- a) Ensino fundamental (até 9º ano)                      c) O Estado não é obrigado  
b) Ensino médio (até o 3º ano)                      d) Ensino superior (faculdade)

8- De acordo com as leis, imagens e filmagens de menores:

- a) nunca podem ser utilizadas por terceiros  
b) sempre podem ser utilizadas por terceiros  
c) só podem ser utilizadas com autorização de responsáveis

9- De acordo com as leis, o menor:

- a) Só pode expressar sua crença se autorizado por responsável  
b) Nunca pode expressar sua crença  
c) Só pode expressar sua crença na presença de responsável  
d) Pode expressar livremente sua crença

10- Você sabe o que é e para que serve o Conselho Tutelar?

Sim..... Não.....

Se sim, o que é? Para que serve?.....

## Anexo IV – Parecer Consubstanciado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Saber direito: o conhecimento jurídico como estratégia argumentativa em sala de aula

**Pesquisador:** Adriane Teresinha Sartori

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 05386818.0.0000.5149

**Instituição Proponente:** PRO REITORIA DE PESQUISA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.340.486

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de versão do projeto de pesquisa que responde diligências do parecer de número 3.257.792.

Conforme apresentado pelos pesquisadores, no formulário de informações básicas: "O presente trabalho visa ao desenvolvimento de um projeto de ensino que abrangerá tanto a leitura do texto jurídico, representado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, quanto a produção do gênero Carta Aberta, a ser publicada em uma página do Facebook. [...] Sendo assim, o pesquisador atuará enquanto indivíduo inserido em um meio social e nele interpretando os fatos e principalmente os atores a eles envolvidos – no nosso caso, o professor e os alunos analisados, sob a égide de sua interpretação e produção textuais".

A pesquisa envolve duas etapas: 1) aplicação de questionário envolvendo direitos e deveres dos jovens; 2) desenvolvimento de projeto de ensino sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) envolvendo: 2.1) distribuição do ECA e de cartilhas sobre o ECA; 2.2) convite a um representante do conselho tutelar para falar sobre o assunto na escola; 2.3) escolha de assuntos, pelos alunos, abordados pelo ECA para serem abordados; 2.4) escrita de cartas abertas sobre os assuntos escolhidos (intervenção linguística e discursiva); 2.5) reconhecimento do gênero carta aberta, com produção textual para publicação no Facebook.

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.340.486

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme formulário de informações básicas atual:

Objetivo Primário:

Considerando a importância da argumentação como instrumento de cidadania, analisar o desenvolvimento de um projeto de ensino com alunos do 9º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Doutor José Maria Lobato, enfocando o discurso jurídico argumentativo presente no ECA e a produção do gênero Carta Aberta sobre direitos e deveres do jovem.

Objetivo Secundário:

Identificar conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos direitos e deveres da criança e do adolescente; descrever processo de apropriação de conhecimentos dos participantes, relacionados ao discurso jurídico argumentativo do ECA e presentes na Carta Aberta produzida durante o desenvolvimento de projeto de ensino; verificar, através de questionário 2, resultados alcançados após o projeto de ensino.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme apresentado pelos pesquisadores:

"Riscos:

Serão tomadas todas as medidas para que o desconforto dos participantes em responder os questionários e se sentirem expostos na rede social Facebook seja minimizado.

Benefícios:

Espera-se que o presente projeto possa colaborar para um ensino de língua portuguesa mais atraente e significativo aos alunos do ensino fundamental II. Isso poderá ocorrer tanto em nível de interpretação quanto produção textual. Além disso, estarão questionando-se enquanto sujeitos de direito, exercendo sua cidadania não apenas conhecendo suas leis, mas também opinando sobre elas".

O risco apontado no parecer de número 3.257.792, pelo CEP, de prejuízo a atividades acadêmicas é contornado por meio de previsão de atividade alternativa para quem não se envolver com a pesquisa, e também pela atividade de pesquisa não ser avaliativa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto do Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Pendências elencadas no parecer de número 3.257.792 pelo CEP foram atendidas de maneira satisfatória, conforme documento de carta-resposta.

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.340.486

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos adequados.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprova-se o projeto de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1250274.pdf	01/05/2019 06:55:57		Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	29/04/2019 15:44:18	GIULIANO CESAR DOS SANTOS	Aceito
Outros	formulario_resp_pend.pdf	29/04/2019 15:34:21	GIULIANO CESAR DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento_livre_e_esclarecido.pdf	29/04/2019 15:23:05	GIULIANO CESAR DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	29/04/2019 15:20:48	GIULIANO CESAR DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	21/12/2018 15:16:48	GIULIANO CESAR DOS SANTOS	Aceito
Parecer Anterior	parecer_anterior.pdf	20/12/2018 08:03:21	GIULIANO CESAR DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	20/12/2018 08:01:48	GIULIANO CESAR DOS SANTOS	Aceito
Outros	questionario_2.pdf	20/12/2018	GIULIANO CESAR	Aceito

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.340.486

Outros	questionario_2.pdf	07:54:19	DOS SANTOS	Aceito
Outros	questionario_1.pdf	20/12/2018 07:53:59	GIULIANO CESAR DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 22 de Maio de 2019

Assinado por:

Eliane Cristina de Freitas Rocha  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br