

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

MARIANA COURA

**MEMÓRIA, PÓS-MEMÓRIA, SILÊNCIO E SILENCIAMENTO: EVENTOS
HISTÓRICOS TRAUMÁTICOS E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO E NA
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES**

**Belo Horizonte
2023**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2023

MARIANA COURA

**MEMÓRIA, PÓS-MEMÓRIA, SILÊNCIO E SILENCIAMENTO: EVENTOS
HISTÓRICOS TRAUMÁTICOS E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO E NA
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Machado de Almeida Mattos

C858m Coura, Mariana.
Memória, pós-memória, silêncio e silenciamento [manuscrito] : eventos históricos traumáticos e sua influência na educação e na construção identitária de professores / Mariana Coura. – 2023.
1 recurso online (123 f. : il., tabs., color.) : pdf.
Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 112-123.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Educação – Aspectos sociais – Teses. 3. Linguística aplicada – Teses. 4. Letramento – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

MEMÓRIA, PÓS-MEMÓRIA, SILÊNCIO E SILENCIAMENTO: EVENTOS HISTÓRICOS TRAUMÁTICOS E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO E NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES

MARIANA ADRIELE COURA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 17 de maio de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos - Orientadora

UFMG

Prof(a). Érika Amâncio Caetano

UFMG

Prof(a). Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte



Belo Horizonte, 17 de maio de 2023

À Zilda e à Fernanda, as duas mulheres que me ensinaram a ouvir silêncios e transformá-los em música. E ao Eduardo, que me mostrou que é possível gostar dessa melodia.

AGRADECIMENTOS

Certa vez, conversando com a minha querida orientadora, eu disse que achava curioso ver tantas dissertações iniciarem os agradecimentos com a afirmativa de que escrever não é fácil, e ela me desafiou a fazer diferente. Desafio aceito. Realmente não uso dessas palavras para confirmar que, de fato, é difícil, mas para mudar um pouco de ponto de vista e falar, com toda certeza, que o não escrever é ainda mais complicado. Começo, então, agradecendo à Andréa pelos ensinamentos, pelo apoio, pelo carinho, pela paciência e pela parceria tão necessários, principalmente nos tempos de silêncios dolorosos que envolveram a produção desta pesquisa.

Ao meu pai, Eduardo, agradeço por todo afeto e pelo incentivo, por abandonar certas ideias e se colocar, de bom grado, na posição de escuta para uma filha, convicta de suas crenças e seus achismos, levá-lo a lugares de desconforto e mudança.

À minha mãe, Zilda Maria, agradeço pelo amor incondicional e por tudo que sou e passa por ela. Descer do ponto zero e ler o mundo ao meu redor teve início quando, vivendo, ela aprendeu e, narrando, me ensinou.

À minha noiva, Fernanda, agradeço por escolher viver tudo nessa vida de mãos dadas comigo e me fazer enxergar as coisas através de sua perspectiva leve e bonita. Não canso de "me repetir em dizer e em lembrar que é você que aumenta o tamanho do mundo em mim".

À minha família materna, especialmente a da roça, agradeço pelo espaço – físico e afetivo – extremamente acolhedor, que inclusive foi o cenário que deu vida a várias linhas deste trabalho.

Aos meus primos, Ana Clara e Gabriel, agradeço por enxergarem em mim a voz que ainda não conseguem entoar, mas que tanto desejam deixar sair e, assim, me mostram que as palavras, antes de tudo, são ausência.

Aos meus amigos e às minhas amigas, agradeço pelos momentos sempre muito felizes e esclarecedores que propiciaram o distanciamento, por vezes necessário, entre mim e este estudo. Jamais me atreveria a citar nomes, pois não quero jogar com o outro lado da memória, o esquecimento. Amo todos vocês e os sons que fazemos (nos instrumentos, nas conversas, nos *spaces*, nas escolhas de playlist e no Universo).

Às minhas gatinhas, Olívia, Savannah, Virgínia, Eva, e às minhas doguinhas, Ayla e Aurora, agradeço pela companhia fiel em absolutamente todos os instantes de escrita.

Agradeço. Não ando só!

Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça (...)
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fê na vida

Milton Nascimento

RESUMO

Esta pesquisa investigou a influência de eventos históricos na formação do professor de línguas por meio do conceito de pós-memória, termo utilizado pela primeira vez por Marianne Hirsch para discutir a experiência de uma pós-geração quanto a episódios históricos traumáticos vividos e experienciados por uma geração anterior. No Brasil, a Ditadura Militar durou 21 anos e, apesar de sua rememoração escassa, caracteriza-se como um grande trauma para a história do país e sua população, de modo que impactou, e ainda impacta, diversos aspectos de nossas vidas, como a educação e o ensino de línguas. Compreender os conceitos de memória e pós-memória no âmbito educacional, desse modo, pode contribuir para que haja rompimentos de silêncio e de silenciamento em relação a esse evento histórico. A partir de situações em que oportunidades de fala e escuta sejam criadas, professores possivelmente entenderão melhor o seu "ser" e "fazer", com vista a uma educação focada em combater injustiças sociais e em não repetir erros do passado. O trabalho se insere no paradigma qualitativo de pesquisa e foi desenvolvido por intermédio da geração de narrativas escritas de professores de língua inglesa atuantes em contextos distintos. Como parte dos resultados, analisou-se o potencial da pós-memória como uma ferramenta para a resistência na educação.

Palavras-chave: Memória – Pós-memória – Testemunho – Silêncio – Silenciamento – Ditadura Militar Brasileira – Identidade – Letramento Crítico – Linguística Aplicada

ABSTRACT

This research has investigated the influence of historical events in the education of language teachers through the concept of post-memory, which is a term first used by Marianne Hirsch to discuss the experience of a post-generation regarding traumatic historical episodes lived and experienced by a previous generation. Despite its scarce remembrance, the Military Dictatorship in Brazil lasted 20 years and it is characterized as a great trauma for the history of the country and its population, because it has impacted, and still impacts, various aspects of our lives, such as the education and language teaching. Thus, understanding the concepts of memory and post-memory in the educational field may contribute to breaking silence and silencing in relation to this historical event. From situations in which speaking and listening opportunities are created, teachers will possibly better understand their "being" and "doing", with a view to an education focused on fighting against social injustices and not repeating past mistakes. This research is inserted in the qualitative research paradigm and was developed through the generation of written narratives of English language teachers working in different contexts. As part of the results, the potential of post-memory as a tool for resistance in education was analyzed.

Keywords: Memory – Postmemory – Testimony – Silence – Silencing – Brazilian Military Dictatorship – Identity – Critical Literacy – Applied Linguistics

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Professor jesuíta, professor colonizador e professora ditadora	20
Figura 2. Retrato da pintura de Dora Longo Bahia (frente)	38
Figura 3. Retrato da pintura de Dora Longo Bahia (verso)	38
Figura 4. Descrição da pintura de Dora Longo Bahia	39
Figura 5. Bolsonaro exaltando o Golpe de 64 em frente ao Congresso Nacional	42
Figura 6. Bolsonaro sorrindo e apontando para a foto de Médici "Era feliz e sabia!"..	43
Figura 7. Eleitores de Bolsonaro pedindo intervenção militar	44
Figura 8. Eleitores de Bolsonaro pedindo a criminalização do comunismo	44
Figura 9. Eleitores de Bolsonaro defendendo o AI-5	45
Figura 10. Eleitor de Bolsonaro enaltecendo o torturador Brilhante Ustra	45
Figura 11. Momento cívico na escola	51
Figura 12. Hino nacional na contracapa de livro didático	52
Figura 13. Gráfico - Área de Atuação dos Participantes da Pesquisa	66
Figura 14. Gráfico - Idade dos Participantes da Pesquisa	67
Figura 15. Pintura <i>La condition humaine</i>	70
Figura 16. Ecologia da aprendizagem	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização dos participantes	67
Quadro 2. A sala de aula "ideal" é diversa	75
Quadro 3. Sala de aula como espaço de troca	76
Quadro 4. Sala de aula ideal x sala de aula real	78
Quadro 5. Denúncia acerca do silêncio na sala de aula	80
Quadro 6. Autonomia do professor e do aluno	82
Quadro 7. Memórias e pós-memórias da primeira geração	86
Quadro 8. A experiência da primeira geração enquanto estudante	88
Quadro 9. O fazer didático da primeira geração	91
Quadro 10. Pós-memórias da segunda geração	93
Quadro 11. A experiência da segunda geração enquanto estudante	97
Quadro 12. Pós-memórias da terceira geração	100
Quadro 13. A experiência da terceira geração enquanto estudante	102
Quadro 14. O fazer didático da terceira geração	103
Quadro 15. Influências da Ditadura Militar no espaço físico da escola	107
Quadro 16. Influências da Ditadura Militar nas relações no ambiente escolar	107
Quadro 17. Influências da Ditadura Militar no ensino	108

LISTA DE SIGLAS

Ato Institucional Nº 5 (AI-5)
Comissão Nacional da Verdade (CNV)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Educação Moral e Cívica (EMC)
Escola Sem Partido (ESP)
Letramento Crítico (LC)
Linguística Aplicada (LA)
Ministério da Educação (MEC)
Novos Estudos de Letramento (NEL)
Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM)
Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)
Partido dos Trabalhadores (PT)
Partido Liberal (PL)
Partido Social Liberal (PSL)
Produto Interno Bruto Brasileiro (PIB)
Projeto de Lei (PL)
Teoria dos Sistemas Ecológicos (TSE)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

SUMÁRIO

Introdução	13
Sobre a pesquisa	13
Sobre a pesquisadora	17
Justificativa	19
Objetivos	22
Organização da dissertação	23
1. CAPÍTULO I - Referencial Teórico	24
1.1. Memória e pós-memória	24
1.2. Testemunho e aporias do testemunho	30
1.2.1. O elemento inverossímil no testemunho	30
1.2.2. A incapacidade de testemunhar	33
1.3. Silêncios e silenciamento na Ditadura Militar brasileira	35
1.4. Reflexos da Ditadura Militar na construção identitária de professores e na educação.....	47
1.5. Letramento Crítico e possíveis contribuições dos conceitos de memória e pós-memória	54
2. CAPÍTULO II - Metodologia	61
2.1. Natureza da Pesquisa	61
2.2. Participantes da Pesquisa	62
2.3. Instrumento de Geração de Dados	63
3. CAPÍTULO III - Análise e discussão dos resultados	66
3.1. Análise quantitativa preliminar	66
3.2. Análise qualitativa das narrativas	68
3.2.1. Compreensão da concepção de cada participante sobre o que é língua	68
3.2.2. Análise sobre a descrição do que seria uma sala de aula ideal para os professores.....	73
3.2.3. Influências da memória e da pós-memória no fazer didático de professores	85
3.2.3.1. Primeira geração	85
3.2.3.2. Segunda geração (geração de transição)	93
3.2.3.3. Terceira geração	99
3.2.4. Influências da Ditadura Militar na escola atual	105
Considerações finais	111
Referências	114

INTRODUÇÃO

Sobre a pesquisa

Nos últimos tempos, o mundo tem passado por uma onda conservadora, percebida a partir de governantes da extrema-direita¹, como Donald Trump, nos Estados Unidos, Kim Jong-un, na Coreia do Norte, e Vladimir Putin, na Rússia, liderando algumas das grandes potências mundiais. No Brasil, tal conservadorismo começou a ganhar força com as manifestações de junho de 2013, em que a população foi às ruas para reivindicar um maior diálogo entre governo e povo, exigindo, entre outras questões, melhorias na saúde, na educação e nos transportes públicos, o que viralizou nas redes sociais: "Não é pelos 20 centavos"². A então presidenta, Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), havia ganhado a eleição presidencial de 2014 contra o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Aécio Neves, em uma disputa acirrada que não agradou uma grande parcela do Congresso Nacional e da sociedade. Somado a isso, os protestos nas vésperas de uma Copa do Mundo sediada no Brasil foram o estopim para o fim de sua governabilidade e, mais tarde, de seu governo. A partir disso, na contramão das pautas sociais levantadas nas ruas, em 2016, a presidenta Dilma Rousseff sofreu um *impeachment*, com a justificativa de ter manipulado as contas do governo e promovido as chamadas pedaladas fiscais³. No lugar de Dilma, seu vice, Michel Temer, assumiu o governo e deu início a uma crise democrática "cujos desdobramentos ainda não são inteiramente conhecidos e cujos significados estão em disputa" (SILVA, 2018, p. 86).

Não há dúvida de que os desdobramentos mencionados não são inteiramente conhecidos, pois, durante o tempo em que Temer governou, a polarização entre os partidários de direita e centro-esquerda se intensificou: de um lado os defensores da

¹ A extrema-direita consiste em um posicionamento político cujo as ideologias têm tendências elitistas, anticomunistas, autoritárias, conservadoras e nacionalistas.

² A expressão "Não é pelos 20 centavos" fazia referência a uma das reivindicações dos protestos: o preço do transporte público. Porém, a população quis deixar claro que isso foi apenas o estopim e que outras demandas em relação à saúde e à educação deveriam ser consideradas (Fonte: <https://oglobo.globo.com/politica/por-20-centavos-muito-mais-manifestacoes-completam-um-ano-1276323>).

³ As pedaladas fiscais consistem num atraso proposital, por parte do Tesouro Nacional, no repasse de dinheiro aos bancos, com o intuito de promover uma visão positiva para o mercado de que as contas públicas estão em dia (Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>).

economia; do outro, os defensores dos direitos do cidadão trabalhador. Esse conflito político de interesses deu à luz ao antipetismo, tendo em vista que tanto o PT quanto o PSDB, em sua rixa antiga, deixaram de surpreender o povo já inflamado por uma grande insatisfação política demonstrada durante as manifestações de 2013, durante o governo Dilma. Assim, uma expressiva parte da massa popular enxergou no PT um inimigo a ser combatido, já que o partido teve seus representantes na presidência por um longo período (2003-2016) e, por isso, pôde ser culpabilizado por todos os problemas sociais, econômicos e políticos que assolavam o país. Essa ambiguidade entre poder civil e estatal se encaixa no que Gramsci (2007) define como "guerra de posição" em uma crise de Estado:

Em um certo ponto da vida histórica, os grupos sociais se destacam de seus partidos tradicionais, isto é, os partidos tradicionais naquela dada forma organizativa, com aqueles determinados homens que o constituíam, os representava e os dirigiam não são mais reconhecidos como expressão de sua classe ou fração de classe. Quando estas crises se verificam, as situações imediatas tornam-se delicadas e perigosas, porque o campo se abre às soluções de força, às atividades de potências obscuras representadas pelos homens providenciais ou carismáticos. (...) Em cada país o processo é diverso. E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente faliu em um grande empreendimento político qualquer para o qual requisitou ou impôs com a força o consenso das grandes massas (...) ou porque vastas massas (especialmente de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram repentinamente da passividade política a uma certa atividade e colocam reivindicações que no seu conjunto desorgânico constituem uma revolução. Fala-se de 'crise de autoridade' e isto é, precisamente, a crise de hegemonia ou crise do Estado em seu conjunto (GRAMSCI, 2007, p. 60).

O povo, desacreditado, viu-se em uma situação de fato delicada em meio a essa crise, sem ter quem o amparasse, sem saber onde estava o poder, e o campo se abriu para uma solução perigosa, como ressaltado como possibilidade por Gramsci (2007), e uma terceira via – que não os candidatos de partidos já conhecidos – surge junto de um nome: Jair Messias Bolsonaro, na época, do Partido Social Liberal (PSL). Em 2017, Bolsonaro participou da corrida presidencial ao lado do candidato do PT, Fernando Haddad, e tinha como lema de sua campanha "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos", além de personificar o antipetismo enquanto defendia a "família tradicional"⁴ e ideais e ideias conservadoras. Batizado com o segundo nome "Messias", dessa mesma forma o político foi tratado, como um salvador da pátria que não tinha medo de falar o

⁴ Composta por marido, esposa e filhos, necessariamente religiosos.

que pensava, ainda que aquilo que falasse fosse "politicamente incorreto", afinal o desejo era mesmo mudar e "não fazer política", porque política era sinônimo de corrupção e de problemas. Bolsonaro até mesmo exaltou o ditador Carlos Alberto Brilhante Ustra durante a votação do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff⁵ e, enquanto candidato em 2017, não escondeu que flertava indiscretamente com a Ditadura Militar. Infelizmente, a figura e o discurso convenceram a maior parte da população brasileira e, em 2018, Bolsonaro assumiu a presidência do Brasil, inserindo de vez o país na onda conservadora com um governo de extrema-direita.

Em seu discurso de posse, Bolsonaro defendeu a Escola sem Partido (ESP)⁶, colocando-se como inimigo direto da educação e dos professores, mostrando-se disposto a fazer a manutenção daquilo que teve início na Ditadura Militar:

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que compreendeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos. A ótica dos acordos MEC-USAID era a mesma vociferada em torno 'científico' pelo ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do IPES. O ministro Roberto Campos, em palestra sobre 'Educação e Desenvolvimento Econômico', procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquela área de 3º grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, 'não exigindo praticamente trabalhos de laboratório' deixava 'vácuos de lazer', que estariam sendo preenchidos com 'aventuras políticas' (GHIRALDELLI, 2000, p. 169).

Com a justificativa de que um ensino mais conteudista era necessário para que os jovens estivessem mais preparados para o mundo do trabalho, o objetivo, como posto por Ghiraldelli (2000), era silenciar aqueles que se engajavam em assuntos políticos e se tornavam, por conseguinte, um obstáculo para o governo ditatorial. Ainda hoje, as escolas possuem heranças desse período histórico, por exemplo, a "arquitetura prisional dos prédios" (RODRIGUES, 2014, s. p.), o hino nacional impresso no verso dos livros didáticos; e "no campo da educação, (...) uma pedagogia avessa à memória e

⁵ Fonte:

<https://www.redebrasilatual.com.br/politica/bolsonaro-homenageia-torturador-em-seu-voto-pelo-impeachment-2649/>

⁶ Escola sem Partido é um projeto de lei (PL 7180/14) que busca alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com o intuito de dar prioridade às famílias no que diz respeito à educação escolar. Assim, temas de cunho moral, sexual, político e religioso - isto é, temas controversos - não poderiam ser trabalhados nas instituições de ensino.

pré-disposta ao esquecimento" (VIOLA; ALBUQUERQUE, 2015, p. 85). Essas marcas ainda aparentes na educação e a repetição da história evidenciam a importância de se trabalhar a memória nos tempos atuais.

Entendemos que a memória humana consiste na recordação de acontecimentos passados ou experiências vividas em um momento anterior ao presente, e a memória social é caracterizada pela construção desse processo a partir da coletividade. Halbwachs (1990) afirma que a memória coletiva e a memória individual estão diretamente relacionadas, pois, para ele, até mesmo as lembranças individuais são edificadas por meio de laços sociais. Desse modo, segundo o sociólogo, ainda que a memória se restrinja a um indivíduo, devido a esses laços, ela não pode ser dissociada dos grupos aos quais ele pertence. Isso ocorre "porque, na realidade, nunca estamos sós (...) temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem" (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Considerando que a memória é arquitetada de maneira colaborativa por intermédio de vivências e experiências, o autor propõe que ela se distingue da memória histórica, visto que não se reduz a normas históricas. Nas palavras do autor, "os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas, eles representam correntes de pensamento e de experiência onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por isso tudo" (HALBWACHS, 1990, p. 66).

A pesquisadora Marianne Hirsch vem trabalhando com o conceito de pós-memória, proposto por ela em 1992, que foi recentemente introduzido na área de formação de professores de inglês (MATTOS; CAETANO, 2018; 2019). A autora define o conceito de pós-memória a partir de uma análise da "pós-geração" e o descreve como a relação existente entre uma geração anterior e outra posterior, marcada por eventos históricos traumáticos que apresentam reflexos na vida daqueles que não os experienciaram (HIRSCH, 2008). Isso ocorre, de acordo com Mattos e Caetano (2019), por meio de narrativas, que, quando compartilhadas por aqueles que vivenciaram esses acontecimentos históricos, podem "moldar nossa vida e nossos modos de ver e estar no mundo, tanto na forma como nos posicionamos e nos articulamos quanto na maneira como entendemos nosso lugar e papel na sociedade" (MATTOS; CAETANO, 2019, p. 178). Assim, para as autoras, a pós-memória é formada indiretamente, a partir de episódios do passado que ainda afetam o presente. Nesse sentido, compreender como os conceitos de memória e pós-memória podem contribuir para a construção da identidade de professores de Língua Inglesa (LI) é uma forma de ampliar as possibilidades na

prática docente, tendo em vista que "a redescoberta do passado é parte do processo de construção de identidade, uma vez que é por meio dos antecedentes históricos que as identidades também se estabelecem" (WOODWARD, 2000, p. 12).

Dessa forma, os possíveis desdobramentos desses conceitos na sala de aula demonstram sua pertinência para o campo do ensino/aprendizagem de línguas, principalmente quando em conjunção com a perspectiva do Letramento Crítico (LC), já que o LC, conforme coloca Gee, "abstraido das condições históricas e das práticas sociais, não tem nenhum efeito ou, pelo menos, nenhum efeito previsível" (GEE, 2008, p. 45 *apud* MATTOS, 2015, p. 49). Acreditamos que eventos históricos podem influenciar as relações de poder presentes na sociedade ou até mesmo ditá-las, sendo esse um conhecimento crucial para que os indivíduos possam enxergar seu papel enquanto cidadãos, de acordo com a definição das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006):

(...) ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91).

Esta pesquisa, portanto, teve como objetivo contribuir para a compreensão da influência da memória e da pós-memória na formação da identidade dos professores de inglês e nas suas práticas pedagógicas pela perspectiva do LC.

Sobre a pesquisadora

Grosfoguel (2007) critica a postura dos sujeitos que fazem ciência na modernidade por pretenderem ser invisíveis em seu fazer científico, conforme esclarece o autor:

Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém (...). Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico (GROSFOGUEL, 2007, p. 64-65).

Nesse sentido, antes de mais nada, em um relato pessoal, falarei um pouco sobre mim e sobre alguns dos lugares que ocupo socialmente, de maneira que os leitores consigam vislumbrar o ponto de vista que deu vida às linhas que se sucedem neste trabalho.

Nasci e morei – até os meus 17 anos – em Ipatinga, interior de Minas Gerais. A cidade foi-se formando graças ao grande crescimento populacional ao redor da Usiminas, empresa do setor siderúrgico, que iniciou suas atividades em 1962. Os primeiros bairros de Ipatinga foram criados a mando da empresa, de modo a abrigar seus trabalhadores, que chegavam de diversas regiões do país e do mundo⁷. Meu avô paterno foi um desses trabalhadores, saiu de Santana do Alfíe, em São Domingos do Prata-MG, e foi para Ipatinga, aposentando-se na Usiminas e servindo de exemplo para os seus filhos, que, mais tarde, tentaram seguir seus passos. Meu pai e seus dois irmãos abandonaram o ensino médio para priorizar o curso técnico e ingressar na empresa siderúrgica em questão, mas apenas o meu pai conseguiu e, depois de trinta anos, como meu avô, aposentou-se na Usiminas.

Minha mãe, dona de casa, chegou a Ipatinga com sete anos, com a tarefa de ser babá de seus sobrinhos, cujo pai – meu tio – também trabalhou durante toda a vida na Usiminas. Antes, ela e o seu irmão moravam na comunidade de Água Santa (zona rural de Caratinga-MG), que tem esse nome por causa de uma igreja que, nos dias atuais, continua sendo o ponto de referência do lugar sobre o qual se tem escassas informações. Aos poucos, dentre os onze irmãos de minha mãe, oito deles foram para Ipatinga em busca de melhores condições de vida, pois Água Santa é um lugar invisibilizado, onde a vida parece estar em suspensão: não há sinal de telefone ou internet, o comércio se reduz a dois bares na comunidade vizinha (Dom Lara), e hoje a população é de 135 moradores (43 domicílios particulares)⁸. Minha mãe e seus irmãos estudaram muito pouco, mas todos sabem ler e escrever.

Minhas raízes estão fincadas na indústria e no catolicismo e, ainda cabe dizer, na injustiça que não vivi diretamente, mas faz morada em mim a partir da história de meus pais. Sou mulher, cisgênero, lésbica e, no meu âmbito familiar, conhecida, nas palavras de minha prima, como “defensora dos fracos e oprimidos”. Estudei na Escola Estadual Engenheiro Márcio Aguiar da Cunha durante todo o ensino fundamental e

⁷ Fontes: <https://www.usiminas.com/blog/mercado/conheca-um-pouco-mais-das-empresas-usiminas/> e <https://www.diariodoaco.com.br/noticia/0041365-usiminas-doa-areas-para-o-municipio-de-ipatinga>.

⁸ Fonte: <https://informacoesdobrasil.com.br/rua/mg/caratinga/corrego-agua-santa+3474>.

costumo dizer que foram os melhores anos da minha vida, lá tive meus maiores exemplos positivos sobre o que acredito que é educação, apesar das falhas inevitáveis. No ensino médio, estudei com bolsa parcial em uma escola particular, que hoje é meu exemplo negativo, mesmo com pequenas exceções (às quais sou grata).

Sempre me senti fora do lugar em Ipatinga, pois a população é extremamente conservadora. Prova disso é que 65,12% dela votou em Bolsonaro nas eleições de 2022⁹. Os bairros são ramificações da BR-381, o que me faz enxergar a cidade como um lugar de passagem, pois, desde muito cedo, ouvia histórias que minha mãe contava sobre sua infância e, assim como ela, planejava buscar, em outro lugar, condições de vida melhores. Isso se consolidou quando, em 2012, iniciei minha vida acadêmica na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além de mim, todos os meus amigos próximos também abandonaram Ipatinga.

Hoje, atuo como professora de inglês em um colégio particular e pré-vestibular de Belo Horizonte com diversas unidades e trabalho em três delas (no ensino fundamental e no ensino médio). Considerando as poucas palavras que usei para descrever minha experiência profissional atual, acredito que minha pesquisa pode falar por mim. As seções seguintes trazem a justificativa para esta pesquisa e seus objetivos.

Justificativa

O Brasil possui como trauma recente a Ditadura Militar, que perdurou 21 anos (1964-1985). Apesar disso, desde o ano de 2013, "ocorreram manifestações populares contra o governo brasileiro, onde os manifestantes pediam em cartazes intervenção militar constitucional" (FERREIRA, 2015, p. 1). Tais acontecimentos demonstram que a sociedade apresenta experiências falhas em relação à memória e pós-memória, o que nos leva a experienciar efeitos disso na atualidade. Isso, pois "lembramos para não errar de novo, para impedir que a opressão e a violência tornem a se manifestar de forma avassaladora e insidiosa" (JORGE; RIBEIRO, 2013, p. 12).

Nessa perspectiva, segundo Mattos e Caetano (2019), "a construção da identidade é altamente influenciada pela natureza histórica dos discursos e das ideologias que permeiam a sociedade brasileira" (MATTOS; CAETANO, 2019, p. 169).

⁹ Fonte:

<https://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2022/10/31/eleicoes-em-ipatinga-mg-veja-como-foi-a-votacao-no-2o-turno.ghtml>

Isso mostra que, enquanto seres sociais, somos aquilo que a história faz de nós e reproduzimos comportamentos de acordo com nossas experiências vividas direta ou indiretamente. Monte Mór (2013), por exemplo, discute a influência do Regime Militar brasileiro na percepção que temos do professor mediante três principais figuras: o jesuíta, o autoritário e o colonizador. O professor jesuíta, nesse caso, seria um ser "iluminado" com o conhecimento e, por consequência, responsável por proporcionar luz aos alunos; o professor colonizador, a figura responsável por impor seus valores em sala e desconsiderar que o aluno tenha seus próprios valores ou disponha de artefatos culturais; e o professor autoritário seria um ser dominante, ditador. Mattos e Coura (2021) nos trazem imagens que, da esquerda para a direita, representam essas figuras:

Figura 1. Professor jesuíta, professor colonizador e professora ditadora¹⁰



Seligmann-Silva (2000) afirma que "não existe uma história neutra; nela a memória, enquanto uma categoria abertamente mais afetiva de relacionamento com o passado, intervém e determina em boa parte os seus caminhos" (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 79). Assim, é interessante analisar como a história é contada pelos opressores que, quando a propagam, procuram atender a seus próprios interesses, calando as demais narrativas que circundam determinado evento histórico, de modo a se beneficiar ao longo do tempo.

Essa unilateralidade de narrativas tem como principal característica os espaços em branco, isto é, brechas que marcam a falta de narrativas outras. Nesse âmbito, é importante entender que, apesar da ausência de vozes, o silêncio em si não é uma ausência, pois nele também há sentido, conforme esclarecido por Orlandi (2007, p. 11-12):

¹⁰ Imagens disponíveis respectivamente em: <https://kognity.com/blog/%20what-makes-a-modern-teacher;>
<http://estudiomuchoeducacion.blogspot.com/%202011/07/modelos-didacticos.html;>
[https://educacaoecnv.wordpress.com/2018/%2004/17/vamos-falar-de-autoridade/.](https://educacaoecnv.wordpress.com/2018/%2004/17/vamos-falar-de-autoridade/)

Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; o estudo do silenciamento nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do 'implícito' (ORLANDI, 2007, p.11-12).

Orlandi (2007) defende que o silêncio é fundante, tendo em vista que ele é necessário para que as vozes não se sobreponham e a escuta seja possível. Como forma de ilustrar isso, em uma conversa, enquanto uma pessoa fala, a outra se cala intencionalmente, e esse silêncio carrega o significado de escuta, categorizando-se como um mediador da comunicação. A autora, então, tira a falta de significação do silêncio e atribui a ele um papel de comunicador de sentidos no que tange à linguagem, ao pensamento, ao ambiente e às relações de poder.

Entretanto, como elucida Orlandi (2007), "há silêncios múltiplos" (ORLANDI, 2007, p. 42), sendo um deles o da "política do silêncio" ou o silenciamento (ORLANDI, 2007, p. 73), em que o que deve, ou não, ser dito é determinado pelas relações de poder. Nesse caso, ao invés da diversidade de significados do silêncio, há o apagamento de sentidos que são possíveis, mas não são desejáveis, ou seja, há censura. Assim, na "política do silêncio", o silenciamento traz à tona a opressão e a sobreposição de vozes que, para existirem, precisam calar outras, por meio de uma violência que se dá pela língua e mora justamente nas lacunas preenchidas pelo silêncio.

Dessa maneira, dar espaço aos outros lados da história – os dos oprimidos – e ouvir as vozes dessas pessoas pode ser um passo para refletir sobre as relações de poder na sociedade, com o propósito de combater injustiças sociais. Segundo Jorge e Ribeiro (2013), "lembrar é um ato de recuperação e de reavaliação, que pressupõe a possibilidade de interlocução crítica com o passado" (JORGE; RIBEIRO, 2013, p. 12), o que pode possibilitar a identificação do "eu" enquanto sujeito e cidadão. A identidade de professores, então, torna-se relevante porque "As tomadas de posição do sujeito se dão a partir de momentos de identificação nos quais o sujeito se reconhece e, inconscientemente, assume esses elementos como constituintes de suas representações, logo, de seu dizer e agir" (REIS, 2006, p. 686).

Portanto, a consciência da identidade pode ser responsável por promover oportunidades para o empoderamento desses profissionais, de forma que isso venha a refletir em suas práticas em sala de aula. Isso, pois, de acordo com Mattos e Valério

(2010), "a reflexão advinda a partir da consciência linguística crítica permite o empoderamento do indivíduo, preparando-o para o reconhecimento de seu papel na sociedade e para ações transformadoras com vistas à justiça social" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 153).

Assim, a pós-memória e o LC podem contribuir para uma maior compreensão das práticas pedagógicas do professor em sala de aula, conforme mostram os objetivos desta pesquisa, apresentados a seguir.

Objetivos

Este trabalho teve como objetivo geral investigar a relação entre os conceitos de memória e pós-memória e sua influência na construção da identidade de professores de LI no Brasil, assim como seus possíveis desdobramentos para o fazer didático desses profissionais, por meio da perspectiva do LC. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar narrativas de vida geradas por professores de LI atuantes em diversos contextos para identificar nelas influências da memória e da pós-memória;
- b) Examinar como os conceitos de memória e pós-memória podem contribuir para rompimentos de silêncios e silenciamentos;
- c) Refletir sobre o papel da memória e da pós-memória para uma educação que vise à escuta de narrativas e ao combate a injustiças sociais;
- d) Investigar como o LC pode contribuir para a preservação da memória e a construção da pós-memória nas gerações posteriores.

Esperamos que este trabalho, em si, possa contribuir com o ensino de LI e ainda impulsionar novos estudos e outras reflexões acerca do LC no que diz respeito à necessidade e à importância da (re)construção de ambientes de ensino-aprendizagem com vistas a uma educação mais humana, crítica e focada no combate às injustiças sociais.

Organização da Dissertação

Além desta introdução, este trabalho consta de três capítulos e uma conclusão. O primeiro capítulo traz a revisão teórica dos temas e os conceitos utilizados para o embasamento da pesquisa. Primeiramente, abordamos a memória e a pós-memória, que são os pilares sobre os quais a pesquisa se sustenta. Em seguida, apresento a importância do testemunho para a memória e para a pós-memória e problematizo suas aporias quanto ao elemento inverossímil no testemunho e a incapacidade de testemunhar. Argumento também acerca dos silêncios e do silenciamento que permeiam a Ditadura Militar brasileira e, por isso, são refletidos, até os dias atuais, nos testemunhos de sobreviventes e na sociedade como um todo. Posteriormente, discutimos sobre os reflexos do Regime Militar na construção identitária de professores e na educação e, por fim, teorizamos acerca da contribuição dos conceitos de memória e pós-memória para o ensino e a aprendizagem a partir do LC.

O segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa e foi organizado de acordo com a relação estabelecida entre a teoria e os objetivos delimitados previamente neste trabalho. Por se tratar de uma pesquisa narrativa, analisamos sua natureza qualitativa, o instrumento de geração de dados e o contexto dos professores participantes.

No terceiro capítulo, apoiamo-nos na revisão teórica para interpretar as narrativas geradas, tendo como guia os objetivos estabelecidos neste trabalho. Para tanto, mostramos uma sucinta análise quantitativa do contexto dos participantes e de sua atuação enquanto professores de LI e uma análise qualitativa mais extensa. Nessa última, discutimos os resultados considerando a concepção do que é língua, a descrição de uma sala de aula ideal para o professor de línguas e para o fazer didático desses profissionais e, finalmente, o ambiente escolar, a fim de enfatizar o potencial de contribuição dos conceitos de memória e pós-memória para o LC.

Por fim, a conclusão retoma os objetivos da pesquisa no que diz respeito à investigação da influência da Ditadura Militar na educação, na construção identitária de professores de LI e, conseqüentemente, no seu fazer didático. Assim, são feitas reflexões sobre como trabalhar os conceitos de memória e pós-memória, por meio do LC¹¹, pode contribuir para a quebra de silêncios e silenciamentos e para uma educação mais humanizada e com vistas à justiça social.

¹¹ A definição de LC considerada neste trabalho está fundamentada no referencial teórico.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

*To flee from memory
Had we the Wings
Many would fly
Inured to slower things
Birds with surprise
Would scan the cowering Van
Of men escaping
From the mind of man*

- Emily Dickinson

Este capítulo apresenta o referencial teórico que configurou a base deste trabalho. Primeiramente, trago os conceitos de memória e pós-memória a partir de pesquisadores e pensadores das áreas dos estudos de memória, história, linguagem e literatura, dentre outras, que influenciaram esta pesquisa. Em seguida, discuto o testemunho e suas aporias no que se refere ao elemento inverossímil no testemunho e à incapacidade de narrar o trauma, devido ao silêncio comum após um acontecimento traumático. Posteriormente, faço a distinção entre silêncio e silenciamento e explico como ambos tomam forma em relação à Ditadura Civil Militar brasileira. Por fim, abordo Novos Estudos de Letramento (NEL) e, por meio do LC, analiso a importância dos conceitos de memória e pós-memória para o ensino de LI.

1.1. Memória e pós-memória

A memória é um processo psicológico curioso, pois se atrela ao tempo, que representa uma ideia de passado, presente e futuro para que os seres humanos se localizem e se organizem em meio a transformações (ABREU; MATTOS, 2010). No dia a dia, por exemplo, tarefas que envolvem o raciocínio só são possíveis por causa da memória (MIRANDA *et al.*, 2006), como contar histórias, por isso falamos de memória

de trabalho, memória muscular, memória afetiva e diversas outras denominações para diferentes conceitos de memória. Ela, por isso, é um mecanismo complexo (MIRANDA *et al.*, 2006), o que pode ser ilustrado pela metamorfose de uma borboleta, que, entre a fase adulta e a de larva, passa pela fase de pupa. Dentro do casulo, o corpo da lagarta é atacado pelo suco ácido, antes responsável pela digestão, em um processo denominado histólise, que consiste na decomposição de tecidos orgânicos. Ainda assim, ao se transformarem em borboletas, esses insetos conseguem se lembrar do que aprenderam quando eram lagartas, e essas lembranças influenciam, entre outras questões, sua escolha de habitat¹². No que concerne aos seres humanos, a memória influencia o ser, estar, agir e pensar, ou seja, a identidade dos sujeitos:

(...) a identidade e a memória do indivíduo congregam uma importância social de grande relevo – enquanto molda o indivíduo, a memória é também moldada por ele e pela sua experiência. É através desta ligação e da dialética por elas produzida, que memória e identidade conduzem a trajetória da história do indivíduo e produzem a narrativa que traduz a sua essência (OLIVEIRA, 2018, p. 264).

Entendemos que a memória humana consiste na recordação de acontecimentos passados ou experiências vividas em um momento anterior ao presente e, por muito tempo, acreditou-se que ela era apenas individual. Halbwachs (1990) foi o primeiro teórico a falar sobre a memória coletiva, que, segundo ele, está entrelaçada à memória individual dos sujeitos que compõem uma sociedade e, por isso, estão situados em espaço e tempo específicos. Isso quer dizer que, para o autor, ainda que cada indivíduo tenha suas próprias memórias, o ato de se lembrar acontece quando este considera a memória do(s) grupo(s) aos quais ele pertence, tendo como ponto de partida o pensamento coletivo:

Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a de outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (HALBWACHS, 1990, p.25).

É como se a memória, então, fosse construída pela sobreposição de camadas, sendo a primeira constituída por lembranças do próprio indivíduo, que envolvem a sua maneira de ver o mundo, o seu testemunho diante de acontecimentos e de outros

¹² Fonte:

<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2015/08/borboletas-conseguem-lembrar-do-que-aprender-am-quando-eram-lagartas.html>.

testemunhos; e a segunda envolve a visão de mundo das demais pessoas, convidando-o à reflexão. Assim, é a memória coletiva que mantém vivo o que não deve ser esquecido, pois ela "tece e retece, continuamente, aquilo que o tempo cancela e que, com a sua incansável obra de mistificação, redefinição e reinvenção, refunda e requalifica continuamente um passado" (HALBWACHS, 1988, p. XII).

Nesse âmbito, é importante pontuar que a memória, tanto individual quanto coletiva, apresenta a característica de ser inconstante e volúvel. É comum que "lembramos" de algo que não aconteceu, ou que aconteceu de maneira diferente, e podemos inclusive esquecer que lembramos até que um gatilho seja acionado e essa lembrança volte subitamente. Candau (1996) atribui um caráter frágil, mas prático, à memória coletiva:

Essa noção é frágil e entretanto bem prática (...), tão ambígua quanto às concepções holísticas da cultura, das representações, dos comportamentos e das atitudes (...) A noção de memória coletiva é por outro lado prática, pois não há como designar de outro modo a não ser por este termo algumas formas de consciência do passado (ou do inconsciente no caso do esquecimento) aparentemente partilhadas por um conjunto de indivíduos (CANDAU, 1996, p. 61).

Essas formas de consciência do passado são partilhadas pelos indivíduos por intermédio do discurso, que "é socialmente constitutivo e contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 32). Assim, na memória coletiva, há o real e, junto dele, uma (re)construção do real, justamente pela interferência da memória individual. Como forma de exemplificar, pensemos em ondas sonoras, que, na física, precisam de uma superfície para se propagarem e, conforme essa superfície se altera, o som também é percebido de maneira diferente, ainda que se tratando de uma mesma nota musical. A memória também ecoa através de indivíduos e grupos diversos, de maneira que, se todos eles estão rememorando, a percepção e os discursos podem ser – e serão – diferentes, ainda que os acontecimentos sejam os mesmos. Isso é o que Halbwachs (1990) denomina "ponto de vista" ao dizer que "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e este ponto de vista muda conforme o lugar que ocupo e até mesmo este lugar muda de acordo com as relações que estabeleço com outros meios" (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Fica claro que a memória coletiva não envolve apenas lembranças sobre fatos incontestáveis e esvaziados de afetos, emoções e projeções do próprio sujeito ou do

grupo ao qual ele pertence. Devido a isso, Halbwachs (1990) diferencia a memória coletiva do que ele chama de memória histórica, sendo a segunda comum aos documentos e livros e apresentada de forma esquemática. A memória histórica é considerada pelo autor como história morta, por ser exterior ao indivíduo, a não ser quando transmitida por pessoas que compõem o mesmo grupo que ele e sejam capazes de reconstruir o acontecimento histórico, tornando-se, dessa maneira, memória coletiva. Pollak (1992), ao discorrer sobre os elementos constitutivos da memória individual e coletiva, evidencia o poder de eventos que, apesar de não terem sido vividos pessoalmente, possuem grande influência sobre os indivíduos, o que ele denomina "acontecimentos por tabela":

São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (...) podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação (POLLAK, 1992, p. 2).

Portanto, há na memória coletiva um senso de pertencimento e afeto, considerando que o sujeito se vê como continuidade dos acontecimentos e das narrativas históricas de uma comunidade da qual ele participa, ainda que não tenha vivido tais acontecimentos. Ricoeur (2000) aborda essa familiaridade inerente à memória coletiva por meio da "ligação transgeracional":

Trata-se de uma experiência forte, que contribui a alargar o círculo dos próximos, abrindo-o em direção a um passado, que, em pertencendo aos nossos ascendentes ainda em vida, nos coloca em comunicação com as experiências de uma outra geração que não é a nossa (...) A noção de geração aqui é chave e oferece este duplo sentido, o de contemporaneidade de uma mesma geração, à qual pertence o conjunto de seres de diferentes idades, e de seqüência de gerações, no sentido de substituição de uma geração por uma outra (...) conhecemos bem este triplo reino de predecessores, de contemporâneos e de sucessores (RICOEUR, 2000, p. 514).

Fala-se de três gerações – presente, passado e futuro – provando a continuidade da memória coletiva que, interligada à memória individual, ecoa em diversos indivíduos

e grupos. Assim, como coloca Halbwachs (1990), a memória coletiva, diferente da memória histórica, é a história viva, pois atravessa os sujeitos, suas experiências, seus saberes, suas relações, suas crenças e ocorre por uma reconstrução e ressignificação de eventos antigos. Isso porque ao (re)lembrarmos do passado, fazemo-lo à luz do presente e com perspectivas no futuro, pois esses dois últimos, ao contrário do primeiro, são mutáveis. Logo, o que atribui tal vitalidade à história é justamente o fato de as gerações a carregarem consigo e realizarem o trabalho de (re)memorar.

Hirsch (1992), a fim de falar sobre a vivência e os traumas experienciados por uma geração durante o Holocausto e os relatos a respeito disso que foram repassados para as gerações seguintes, utilizou, pela primeira vez, o termo "pós-memória". Tais relatos são responsáveis por criar uma memória que, para Hirsch (2008), se constrói a partir de uma análise da "pós-geração" e é definida como uma ponte existente entre uma geração anterior e outra posterior, sendo que a última sofre com a influência de eventos traumáticos não vividos ou experienciados por ela. Conforme afirma a autora,

A pós-memória descreve a relação que uma geração posterior àquela que testemunhou traumas culturais e coletivos carrega em relação à experiência dos que vieram antes, as quais eles 'se lembram' somente por meio das histórias, das imagens e dos comportamentos em meio aos quais cresceram. Entretanto, tais experiências foram transmitidas de modo tão profundo e significativo que parecem se configurar como memórias próprias. A conexão da pós-memória com o passado não é, por conseguinte, estabelecida pela lembrança e sim pelo esforço imaginativo, pela projeção (HIRSCH, 2008, p. 106-107).¹³

Hirsch (2008) acredita que a memória pode ser transmitida de uma geração que vivenciou um evento histórico traumático a outra geração que não vivenciou esse mesmo evento e esclarece que "essa memória transmitida é *diferente* da lembrança das testemunhas e dos participantes contemporâneos aos eventos, por isso a insistência no 'pós' ou 'posterior'" (HIRSCH, 2008, p. 105-106, grifos da autora). Torna-se evidente que os conceitos de memória coletiva, acontecimentos por tabela e pós-memória se enredam, pois a pós-memória se relaciona à memória referente aos acontecimentos por tabela, sendo estes últimos constitutivos da memória coletiva. Em contrapartida, a pós-memória, em sua ênfase numa pós-geração, demonstra a necessidade de não tratar essa transmissão de memórias entre gerações como sombra de uma memória primária daqueles que experienciaram o acontecimento. Ela é uma memória incorporada e

¹³ Tradução minha assim como em todos os demais trechos traduzidos a partir de obras em inglês, francês e espanhol.

excêntrica, pois "a pós-memória não é idêntica à memória: ela é 'pós', mas, ao mesmo tempo, aproxima-se da memória devido à força do afeto" (HIRSCH, 2008, p. 109).

Os pontos de vista mencionados por Halbwachs (1990) são inerentes ao conceito de pós-memória elaborado por Hirsch (1992), já que, neste último, há a marca da experiência de quem transmitiu as memórias e o afeto de quem as recebeu pela familiaridade da "ligação transgeracional", argumentada por Ricoeur (2000). Essa relação de familiaridade e afeto é enfatizada por Hirsch (2008) ao dizer que "a língua falada pela família pode se tornar uma língua de contato¹⁴, de modo a facilitar a identificação e a projeção a partir da distância e da diferença" (HIRSCH, 2008, p. 115). Nesse ponto, podemos pensar que a família que fala tal língua forma um grupo marcado, direta (geração anterior) ou indiretamente (geração posterior), pelo trauma.

Courtine (1994) defende que "a linguagem é o tecido da memória, ou seja, sua modalidade de existência histórica essencial" (COURTINE, 1994, p. 10). Compreendemos, por conseguinte, que a memória se materializa por meio do discurso. Tendo isso em vista, a ligação entre a memória e a pós-memória, isto é, entre uma geração e outra, ocorre por intermédio das narrativas, que são uma forma de pensar e de organizar experiências humanas, como uma maneira de conhecer o mundo, o outro e a nós mesmos (BRUNER, 2002).

Para além disso, Hirsch (2008) evidencia que o prefixo "pós" não só faz distinção entre uma geração e outra, como também expressa uma ambivalência do conceito, o que reflete "uma complexa oscilação entre continuidade e ruptura" (HIRSCH, 2008, p. 106) que se deve à "era do pós¹⁵". Macón (2004) reconhece a incorporação da experiência na pós-memória como motivo da ambivalência nela presente ao defini-la como "o trauma transmitido por gerações e ali mesmo modificado, não somente em seus modos de representação, mas também nos próprios atributos que o definem como trauma" (MACÓN, 2004, p. 45). Isso confere à pós-memória um caráter sociopolítico delicado, por estar atrelada aos desdobramentos, no presente, de uma memória que envolve um evento histórico traumático, o que pode provocar ressignificações e negociações do trauma e da própria memória. Vecchi (2021) também mostra a dualidade da pós-memória ao caracterizá-la como "Uma continuidade no

¹⁴ Língua de contato é aquela adotada por um grupo a fim de ser comum à comunicação de todos nele inserido (HIRSCH, 2008).

¹⁵ Hirsch (2008) define como "era do pós" a virada do século XX para o século XXI.

fragmentário, uma não coincidência de algo de qualquer modo inconcluso, de não acabado. Por isso, no póstumo há um resto que persiste culturalmente 'vivo-morto' na dimensão posterior, no depois, nas sobrevivências" (VECCHI, 2021, p. 8). Nesse sentido, a pós-memória traz uma consciência acerca do evento histórico traumático que só é possível devido ao distanciamento temporal do acontecimento e à familiaridade com aqueles que o experienciaram.

Há muitos questionamentos quanto à credibilidade da pós-memória, haja vista que ela é um retrato falado da memória ou, como pontua Hirsch (2008), "é a natureza atrasada da memória traumática, que alimenta a sua transmissão e adoção" (HIRSCH, 2008, p.10). Sarlo (2007) ainda enfatiza que "quando a narração se separa do corpo, a experiência se separa do seu sentido" (SARLO, 2007, p. 27). Assim, até que ponto podemos nos apoiar nessa transmissão de memória que se dá por meio do discurso e de narrativas contaminadas pelos pontos de vista desencadeados pela experiência? A seguir, discutiremos aporias do testemunho e, ao mesmo tempo, a importância dele para a validação da memória

1.2. Testemunho e aporias do testemunho

Seligmann-Silva (2008) disserta sobre as aporias¹⁶ do testemunho e levanta pontos característicos dessas narrativas que as levam a uma crise testemunhal. Nesta seção, discutiremos dois desses pontos, sendo o primeiro "o elemento inverossímil daquela realidade ao lado da imperativa e vital necessidade de se testemunhar" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70) e o segundo, a "incapacidade de se testemunhar". (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70).

1.2.1. O elemento inverossímil no testemunho

A *hybris* é um problema amplamente discutido na filosofia grega antiga. Platão (1999) diz que "Aquele que se enche de soberba [...] tem sua alma inflamada pela *hybris*" (PLATÃO, 1999, p.189, grifo nosso), então, tal conceito grego se refere à presunção, à confiança excessiva, à arrogância. Castro-Gómez (2005), baseando-se

¹⁶ A aporia pode ser definida como uma experiência "da não-passagem, ou antes da *experiência* da não-passagem, da provação do que se passa ou apaixonar nessa não-passagem, paralisando-nos nessa separação de modo não necessariamente negativo" (DERRIDA, 2018, p. 25). Em outras palavras, ela é um paradoxo, um caminho sem saída, sem respostas passíveis de comprovações empíricas e/ou lógicas.

nesse conceito, problematiza o fazer científico devido à *hybris* do ponto zero, que consiste em o observador tentar adotar um ponto de observação de neutralidade com vistas a refletir "a mais pura estrutura universal da razão" (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 14). O autor defende a ideia de que é impossível adotar essa posição, pois, ao lermos o mundo, não podemos deixar de considerar que fazemos parte dele e, por isso, ler o mundo é também nos ler dentro das posições várias – e não neutras – que ocupamos dentro dele (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Essa reflexão se relaciona ao testemunho, uma vez que ele "de certo modo só existe sob o signo de seu colapso e de sua impossibilidade" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 82) e sempre "é único e insubstituível" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 72), justamente por envolver diferentes sujeitos, em diferentes posições, experienciando um mesmo evento traumático. Para Seligmann-Silva (2008), a singularidade do testemunho é paradoxal porque, apesar de torná-lo excepcional, também representa uma ruptura com o acontecimento em si, comportando-se como uma combinação entre o literal e o imaginativo. Sarlo (2007) exalta ainda que o testemunho é irrepetível:

Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum. A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepetível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar (SARLO, 2007, p. 24-25).

Diante disso, percebemos que a excentricidade do testemunho se configura não só por uma barreira linguística, pois nenhum relato se repete, mas também acontece dentro do que diz respeito à memória individual e à sua volatilidade ao longo do tempo. Sob essa ótica, o discurso da memória é uma (re)construção do real, já que "constrói o passado ao mesmo tempo que ela o restitui, pois toda restituição é reconstrução" (PAVEAU, 2013, p. 93). Entretanto, cabe salientar que a memória individual, como argumenta Halbwachs (1990), é elaborada inconscientemente através de uma percepção do ser e estar no mundo e, como resultado, configura-se também como uma memória coletiva, daí percebemos a inseparabilidade de ambas.

Segundo Halbwachs (1990), "a memória não tem alcance sobre os estados passados e não no-los restitui em sua realidade de outrora, senão em razão de que ela

não os confunde entre si, nem com outros mais antigos ou mais recentes, isto é, ela toma seu ponto de apoio nas diferenças" (HALBWACHS, 1990, p. 96). Depreendemos que, se a linguagem é o "tecido da memória" (COURTINE, 1994), o testemunho é o que torna a "história viva" (HALBWACHS, 1990), porque os sujeitos é que dão vida a ela na singularidade dos testemunhos. Em outros termos, confrontar testemunhos é o que torna possível a localização do espaço e do tempo dos sujeitos em relação a um evento traumático, no sentido de identificar o observador no mundo, descendo do ponto zero sugerido por Castro-Gómez (2005).

As aporias do testemunho, então, se dissipam na horizontalização das narrativas, a partir da comparação e do contraste entre elas. Nessa perspectiva, além da singularidade do testemunho, relacionada à memória individual, há aquilo que se atrela à memória coletiva e se relaciona ao que é imutável, consoante ao que elucida Pollak (1992):

Se destacamos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. Todos os que já realizaram entrevistas de história de vida percebem que no decorrer de uma entrevista muito longa, em que a ordem cronológica não está sendo necessariamente obedecida, em que os entrevistados voltam várias vezes aos mesmos acontecimentos, há nessas voltas a determinados períodos da vida, ou a certos fatos, algo de invariante. É como se, numa história de vida individual - mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente - houvesse elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos tornam-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam se modificar em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala (POLLAK, 1992, p. 2).

Dentro do próprio testemunho e de suas restituições e construções, há sempre algo que se solidifica a ponto de não sofrer alterações. Posto isso, ao horizontalizar, comparar e contrastar narrativas diversas, torna-se possível identificar traços comuns e incomuns entre elas, o que leva à compreensão de um evento traumático no que concerne ao seu espaço. Já que o tempo não será mais o mesmo do acontecimento histórico, o lugar (espaço) do observador/experenciador é demarcado social e politicamente por meio do testemunho, e esse local de fala¹⁷ – e escuta, no caso da

¹⁷ Considera-se "local de fala" como "condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania" (RIBEIRO, 2017, p. 61).

pós-memória – não é passível de mudança ao longo do tempo. Trata-se da própria identificação do sujeito, marcado por um trauma, sendo sua existência prova viva do evento traumático, e seu discurso, "um conjunto de condições de existência" (FOUCAULT, 1960, p. 135-136). Há, porém, uma fronteira entre o que é singular e imutável, pois até mesmo o imutável passa por contaminações afetuosas que se devem à excentricidade do indivíduo que jamais conseguirá assumir o ponto zero e se colocar apenas no papel de observador de um evento histórico.

1.2.2. A incapacidade de testemunhar

Tendo em vista que não há testemunho sem experiência (SARLO, 2007), o primeiro aspecto a ser discutido em relação à incapacidade de testemunhar é o trauma. De acordo com Ferenczi (2011), o trauma é constituído por dois momentos: o primeiro é o choque, que envolve a psique de quem o experiencia, e o segundo apresenta um aspecto social. Segundo o autor, esse choque é inevitável e configura o momento em que o sujeito se vê destituído de si, de modo que dado acontecimento o acomete independentemente de seu desejo, sem que ele possa mostrar resistência ou qualquer defesa. Então, conforme o autor, o primeiro momento do trauma é repentino e causa confusão, esta proveniente de uma espécie de distanciamento da cena traumática. Como coloca Seligmann-Silva (2008), "para o sobrevivente sempre restará este estranhamento do mundo advindo do fato de ele ter morado como que 'do outro lado' do campo simbólico" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 69). As experiências levam o indivíduo a entrar em negociação com a cena traumática devido à cólera por ela provocada, daí o seu caráter imaginativo: "A imaginação é chamada como arma que deve vir em auxílio do simbólico para enfrentar o buraco negro do real do trauma" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70). Com isso, em um primeiro momento, a incapacidade de testemunhar é também a sobrecarga de ser uma testemunha, isto é, de ter vivenciado o trauma, porém, isso não implica na ausência de vontade de testemunhar.

No segundo momento do trauma, Ferenczi (2011) aborda o caráter social do trauma ao defender que o sujeito que experienciou o evento histórico traumático reagirá a ele não apenas individualmente, mas socialmente, ao encontrar – ou não – a abertura para a escuta. Para que haja o testemunho, deve haver a escuta, o que significa que aquele que o ouve tem de estar em um lugar de confiança (FERENCZI, 2011) para quem testemunha. Isso porque "o sobrevivente vive o sentimento paradoxal da culpa da

sobrevivência" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 75), ele se coloca em seu local de fala enquanto vítima ao mesmo tempo em que respeita o local de fala dos que, a seu ver, parecem ser mais vítimas do que ele, concedendo um peso ao testemunho. Verificamos, aqui, a força da pós-memória ao atribuir identificação – e afetividade – ao sujeito que ocupa o lugar de escuta: "[o termo pós-memória] se relaciona (...) a experiências que essa geração [posterior] só pode se 'lembrar' através de histórias, imagens e comportamentos em meio aos quais ela cresceu" (HIRSCH, 2012, p. 5). Isso é palpável no testemunho de Antelme (1957:9 *apud* SELIGMANN-SILVA, 2008) em relação ao retorno dos campos de concentração alemães:

Há dois anos, durante os primeiros dias que sucederam ao nosso retorno, *estávamos todos, eu creio, tomados por um delírio. Nós queríamos falar; finalmente ser ouvidos. Diziam-nos que a nossa aparência física era suficientemente eloqüente por ela mesma.* Mas nós justamente voltávamos, trazíamos conosco nossa memória, *nossa experiência totalmente viva e sentíamos um desejo frenético de a contar tal qual.* E desde os primeiros dias, no entanto, *parecia-nos impossível preencher a distância que descobrimos entre a linguagem de que dispúnhamos e essa experiência que, em sua maior parte, nos ocupávamos ainda em perceber nos nossos corpos. Como nos resignar a não tentar explicar como havíamos chegado lá? Nós ainda estávamos lá.* E, no entanto, era impossível. *Mal começávamos a contar e sufocávamos. A nós mesmos, aquilo que tínhamos a dizer começava então a parecer inimaginável.* Essa desproporção entre a experiência que havíamos vivido e a narração que era possível fazer dela não fez mais que se confirmar em seguida. Nós nos defrontávamos, portanto, com uma dessas realidades que nos levam a dizer que elas ultrapassam a imaginação. *Ficou claro então que seria apenas por meio da escolha, ou seja, ainda pela imaginação, que poderíamos tentar dizer algo delas* (ANTELME, 1957: 9 *apud* SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70, grifo nosso).

O desejo de testemunhar encontra obstáculos que não se localizam apenas no sujeito, mas também na posição que ele ocupa socialmente, confiando responsabilidade a quem o escuta. Nesse testemunho, identificamos, nos fragmentos destacados, a incapacidade de narrar o trauma, apesar da vontade de fazê-lo, por um receio de como seria a escuta, já que os corpos (a existência) das testemunhas pareciam ser suficientes. A distância da linguagem aparece, para além disso, como resultado do choque e da confusão causada pelo evento traumático, o qual é intangível à imaginação, a não ser nas próprias lacunas do real. Em síntese, "A *imaginação* apresenta-se a ele [sujeito] como o meio para enfrentar a crise do testemunho" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70). Assim, locais de fala e escuta devem ser tomados socialmente e isso é o que rompe a crise testemunhal.

Concluimos que a incapacidade de falar confere ao testemunho um traço indissociável a ele, o silêncio. Contudo, os silêncios nem sempre se assemelham uns aos outros, de forma que abordaremos, no tópico abaixo, manifestações do silêncio.

1.3. Silêncios e silenciamento na Ditadura Militar brasileira

O silêncio faz parte do movimento do som, conforme Wisnik (2007):

O som é presença e ausência, e está, por menos que isso apareça, permeado de silêncio. Há tantos ou mais silêncios quantos sons no som, e por isso se pode dizer (...) que nenhum som teme o silêncio que o extingue. Mas também, de maneira reversa, há sempre som dentro do silêncio (WISNIK, 2007, p.18).

Desse modo, é possível dizer que não existem sons sem pausa – o silêncio é a razão para que haja som, ou, como define Orlandi (2007), "O silêncio é assim a 'respiração' (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido" (ORLANDI, 2007, p. 13). Para a autora, o não-dito, então, não necessariamente se relaciona ao que é implícito ao dito, pois os sentidos se organizam no silêncio, este que não carece de qualquer preenchimento, já que não é uma lacuna na linguagem, mas sim o seu alicerce.

O ser humano é o único ser vivo que tem a capacidade de se comunicar por meio da linguagem verbal, e talvez esse seja o motivo para que cometamos a *hybris* de enxergar sentido apenas entre as palavras. Orlandi (2007) esclarece que

Para nosso contexto histórico-social, um homem em silêncio é um homem sem sentido. Então, o homem que abre mão do risco da significação, da sua ameaça e se preenche: fala. Atulha o espaço de sons e cria a ideia de silêncio como vazio, como falta (ORLANDI, 2007, p. 37).

A autora confere um caráter social ao silêncio, mostrando que a significação ocorre não apenas no indivíduo, mas em sua relação com o meio e com o outro. Há, por conseguinte, a necessidade de dizer o tempo inteiro, como uma maneira de se posicionar, responsável por fixar a ausência de palavras em um lugar de desconforto e, por isso, o homem "não se dá o tempo de trabalhar a diferença entre *falar e significar*" (ORLANDI, 2007, p. 34, grifo da autora). Nessa perspectiva, é pertinente discutir quando – e se – o silêncio é uma escolha ou uma imposição, já que "há silêncios múltiplos" (ORLANDI, 2007, p. 42).

Orlandi (2007) classifica dois tipos de silêncio: o silêncio fundador e a política do silêncio, sendo que o último abrange o silêncio constitutivo e o silêncio local. Na primeira forma de classificação, a autora defende que o silêncio é um elemento fundante ao se referir não à sua presença física, mas à presença de sentido. Então, a ausência de som, nesse caso, não é fim, mas meio, uma preparação para o que virá em seguida, como uma música que apresenta a pausa exata a fim de criar ambiência sonora para o acorde que a sucede (BIELSCHOWSKY, 2019). Esse tipo de silêncio é exemplificado no testemunho de Antelme (1957:9 *apud* SELIGMANN-SILVA, 2008) quando ele expressa a vontade de falar e, junto dela, a impossibilidade de fazê-lo, não cabendo pensar ao que se deve a falta da fala, uma vez que fica evidente o movimento de significação por trás dela, pois o sujeito interage conscientemente com o próprio silêncio, na busca de sentido.

Ainda comparando o silêncio fundador com música, podemos dizer que, para além da pausa antecessora, há o gesto brusco e calculado que um maestro faz com o propósito de que a orquestra não emita mais nenhum som no fim da canção¹⁸. Nessa situação, qualquer instrumento que ecoasse após o momento final causaria estranheza, porque essa finalização repentina funciona como parte da harmonia, encaixando-se perfeitamente com cada nota anterior. Assim, há um compromisso com o silêncio, que continua a se demonstrar dotado de sentido. Tal pacto é explicitado por Pollak (1989) em uma análise do silêncio de testemunhas vítimas do nazismo:

Em face dessa lembrança traumatizante, o silêncio parece se impor a todos aqueles que querem evitar culpar as vítimas. E algumas vítimas, que compartilham essa mesma lembrança "comprometedora", preferem, elas também, guardar silêncio. Em lugar de se arriscar a um mal-entendido sobre uma questão tão grave, ou até mesmo de reforçar a consciência tranquila e a propensão ao esquecimento dos antigos carrascos, não seria melhor se abster de falar? (POLLAK, 1989, p. 4).

O calar-se, no excerto acima, é um posicionamento político do indivíduo, um comprometimento social, em virtude do medo de cometer equívocos e se condenar a uma sucessão (ou repetição) de erros passados. O silêncio é fundante quando, ao invés da ausência, se comporta como uma presença que abre o espaço indispensável para o movimento de significação e construção de sentidos.

Na segunda forma de classificação, Orlandi (2007) contrasta os dois tipos de silêncio, evidenciando que o silêncio constitutivo está relacionado a um contexto

¹⁸ Fonte: <https://www.sabra.org.br/site/voce-entende-o-maestro-e-seus-gestos/>.

histórico e social:

A diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo" (ORLANDI, 2007, p. 73).

A partir da perspectiva de uma política do silêncio, entendemos que o silêncio constitutivo é, como coloca Orlandi (2007), uma renúncia, uma conexão paradoxal entre o dito e o não-dito, pois pela escolha do que será dito, o não-dito é deixado de lado, de maneira que os sujeitos se colocam e se identificam no discurso, salientando as ideologias que os compõem, uma vez que

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação com a formação discursiva que o domina: essa identificação (...) apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (...) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2014, p. 150).

Em resumo, o silêncio constitutivo marca a escolha entre o dito e o não-dito, de modo a determinar o que não se deve dizer para que o que é dito ecoe, ou seja, o que permanece no campo do não-dito é apagado, evitando que outros sentidos ganhem espaço. Isso é bem ilustrado quando se opta por chamar o Golpe de 1964 de Revolução de 1964¹⁹, com o objetivo de apagar o fato de que o Brasil tem uma Ditadura Militar como trauma recente em sua história.

Seguindo essa linha de pensamento, Orlandi (2007) define o silêncio local como a proibição do dizer e oferece como exemplo dele a censura, isto é, a proibição de certo discurso é feita com a finalidade de proibir os sentidos que se constroem nele. Nessa forma de classificação, o silêncio é opressão, porque "não se trata mais do dizível sócio-historicamente definido pelas formações discursivas (o dizer possível): não se pode dizer o que foi proibido (o dizer devido). Ou seja: não se pode dizer o que se pode dizer" (ORLANDI, 2007, p. 77). Como resultado, a liberdade do indivíduo, ou de um grupo/uma comunidade, é violada, privando-o da formação discursiva em relação ao que é censurado e, por consequência, a sua identificação, visto que, como pontua Pêcheux (2014), o discurso carrega aquilo que domina o sujeito. A pintura de Dora Longo Bahia, intitulada *Campo e contracampo (Presidente do Museu de Arte de São*

¹⁹ Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/03/26/opinion/1395847968_469405.html

Paulo Assis Chateaubriand e 11 de junho de 2013)²⁰, ilustra o silêncio político e as formas de silêncio que ele envolve (constitutivo e local):

Figura 2. Retrato da pintura de Dora Longo Bahia (frente)



Fonte: Acervo pessoal

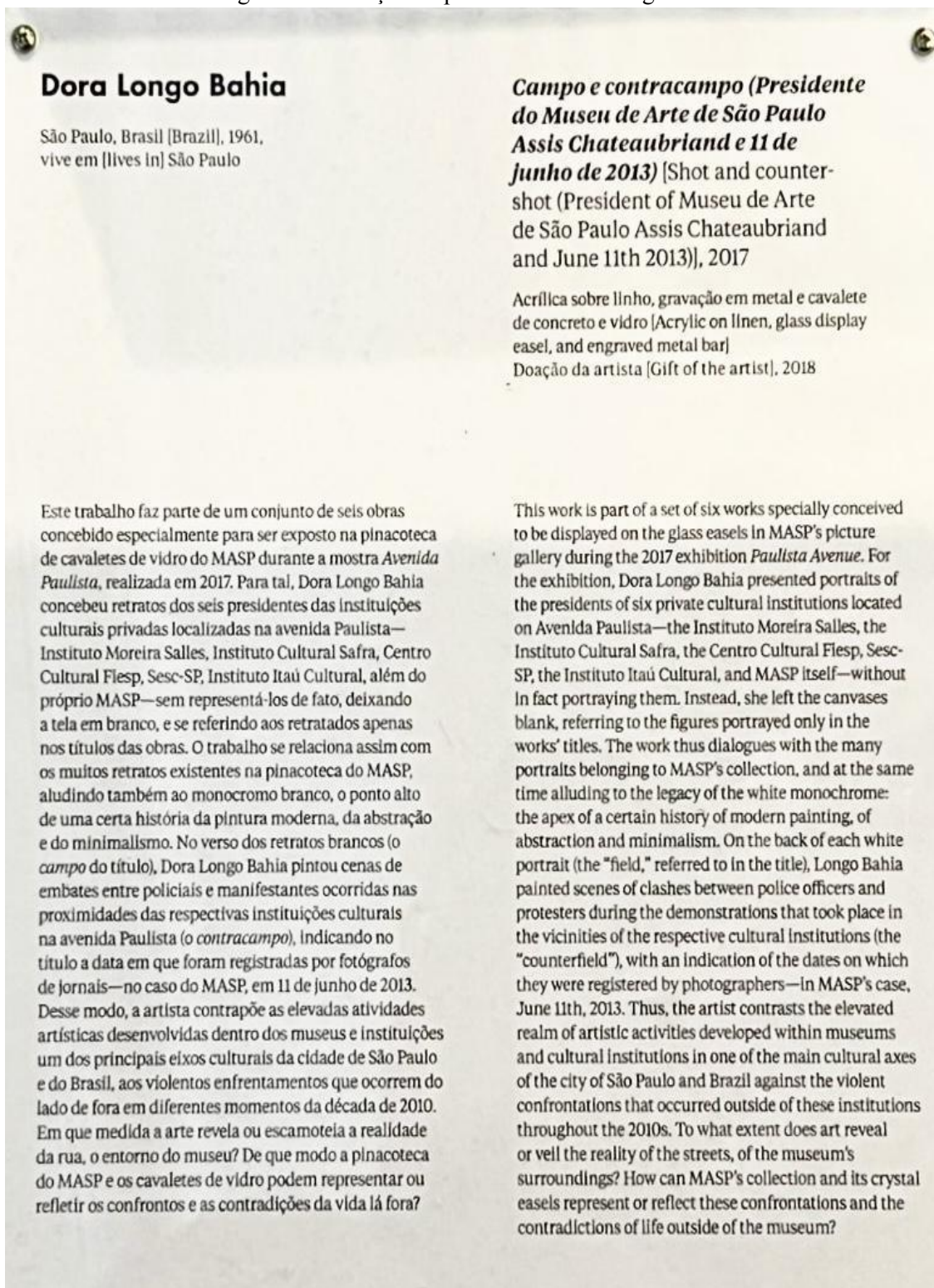
Figura 3. Retrato da pintura de Dora Longo Bahia (verso)



Fonte: Acervo pessoal

²⁰ A obra está exposta no Museu de Artes de São Paulo (MASP)
<https://masp.org.br/acervo/obra/campo-e-contracampo-presidente-do-museu-de-arte-de-sao-paulo-assis-chateaubriand-e-11-de-junho-de-2013>

Figura 4. Descrição da pintura de Dora Longo Bahia



Fonte: Acervo pessoal

As imagens das figuras 2, 3 e 4 acima mostram, respectivamente, a frente do quadro, o verso e a sua descrição. Quando o observador se depara com a tela em branco, percebe a presença e, simultaneamente, a ausência, isto é, o silêncio, e é isso que o deixa intrigado a ponto de dar a volta para olhar o outro lado, o qual, como descrito na

imagem 2, representa a violência policial contra manifestantes. Desse modo, o silêncio simbolizado pela obra, por demonstrar o recorte entre o dito e o não-dito, é político e pode ser analisado em suas duas formas: o silêncio constitutivo, em razão de se questionar em que medida a arte, ainda que existente dentro de museus que circundam o contracampo, “revela ou escamoteia a realidade da rua” (imagem 4); e o silêncio local, refletido através da ação policial que repreende os manifestantes, ou seja, censura-os (imagem 3). Logo, a segunda forma de silêncio, por se tratar de imposição, é um silenciamento.

Como mostra a arte de Dora Longo Bahia, a censura – ou o silêncio local – é uma inimiga de longa data do povo brasileiro. O Brasil passou por uma Ditadura Militar, hoje chamada também de Ditadura Civil Militar²¹, que teve início em 1964 e chegou a seu fim em 1985, mas ainda apresenta reflexos nos dias atuais. O golpe de estado foi instaurado quando militares, com apoio civil, derrubaram João Goulart do poder em 1964, com a justificativa de que as propostas do então presidente eram comunistas, pois visavam a uma reforma estrutural que amenizasse as desigualdades sociais e garantisse o bem-estar da classe trabalhadora. Durante os 21 anos de Ditadura brasileira, houve cinco presidentes eleitos indiretamente²²: Humberto Castello Branco, Artur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo, e diversos atos institucionais foram impostos. Segundo Pereira (2010), os governantes

(...) despenderam grandes esforços para enquadrar seus atos num arcabouço legal. (...) Em todos esses regimes houve, por um lado, uma esfera de terror estatal extrajudicial e, por outro, uma esfera de legalidade rotineira e bem estabelecida. (...) Mas entre esses dois extremos, havia também uma área cinzenta onde o governo tentava legalizar a repressão por ele praticada, por meio de decretos, alteração das constituições, expurgos, reorganização e manipulação do Judiciário, e pela promulgação de novas leis (PEREIRA, 2010, p. 53-54).

Foram feitas manobras muito bem calculadas para que, apesar de uma ditadura ter sido instaurada, a sensação de normalidade permanecesse, por isso, fala-se de "uma ditadura sem ditador" (GASPARI, 2002, p. 35), porque não havia apenas uma figura que

²¹ Fala-se de uma Ditadura Civil Militar por ter contado com a tomada de poder pelos militares com o apoio de parcela da população (Fonte: <https://www.oabrij.org.br/artigo/ditadura-civil-militar-daniel-aarao-reis>).

²² A eleição indireta ocorre quando o povo não tem participação na escolha de seus representantes (Fonte: <https://www.politize.com.br/eleicoes-indiretas-para-novo-presidente/>).

a representasse. Em 1967, a 4ª Carta Magna brasileira – Constituição de 1967²³ – entrou em vigor e, embora nela a censura à imprensa só fosse autorizada caso o país entrasse em estado sítio²⁴, não foi isso o que aconteceu. Dentre os atos inconstitucionais, houve o Ato Institucional Nº 5 (AI-5), outorgado no governo Médici, em 1968, dando início aos chamados Anos de Chumbo²⁵, tão marcados pela censura, que "(...) aplicava-se à imprensa nacional e aos exemplares estrangeiros que aqui chegassem e que estivessem em desacordo com as normas" (KUSHNIR, 2004, p. 116), e pela tortura aos presos políticos. Assim, os cidadãos, as universidades e os meios de comunicação eram fiscalizados, silenciados e repreendidos com a justificativa de "resguardo da 'moral e dos bons costumes'" (KUSHNIR, 2004, p. 116).

Ao impedir manifestações de opiniões contrárias por intermédio da censura, o regime ditatorial criou também a atmosfera necessária para o silêncio constitutivo. Mesmo com as perseguições, as torturas e demais atos antidemocráticos, o que ecoou foram inverdades acerca desse período. Como exemplo, entre 1968 e 1973, o Produto Interno Bruto Brasileiro (PIB) cresceu, e a inflação brasileira foi reduzida, um ponto "positivo" da ditadura, tanto que é denominado *milagre* econômico. No entanto, o dito "milagre" foi responsável por acentuar as desigualdades sociais no território nacional, conforme esclarece Lacerda (2005):

(...) houve um agravamento de todo o quadro social no país, algo incompatível com o enorme aumento da riqueza nacional, intenso crescimento da acumulação capitalista beneficiado por altíssimas taxas de lucro, resultantes por sua vez da compressão dos salários dos trabalhadores de maneira tão exagerada que ameaçou o processo de crescimento (LACERDA, 2005, p. 123).

Percebemos que um lado da história parece ter mais peso que o outro e isso aconteceu até mesmo em uma situação que marca o fim da ditadura. Sancionada em 1979 pelo último presidente ditador, João Figueiredo, a Lei de Anistia²⁶, em seu primeiro artigo, defendia que

²³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67emc69.htm

²⁴ O estado de sítio consiste na suspensão temporária dos poderes Legislativo e Judiciário, caracterizando-se como medida extrema para que o poder se centralize no Estado (Fonte: <https://www.cnmp.mp.br/portal/institucional/476-glossario/8063-estado-de-sitio>).

²⁵ Termo utilizado para se referir aos anos mais violentos da Ditadura Militar Brasileira (Fonte: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/279778-periodo-da-historia-do-brasil-conhecido-como-os-anos-de-chumbo/>).

²⁶

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm#:~:text=1%C2%BA%20%C3%89%20concedida%20anistia%20a.de%20funda%C3%A7%C3%B5es%20vinculadas%20ao%20poder

É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares (BRASIL, 1979, s.p.).

Em outras palavras, a lei em questão garantiria o perdão aos envolvidos nos crimes da Ditadura Civil Militar Brasileira, inclusive os militares. Mais do que isso, de acordo com o dicionário de Oxford, anistia vem do grego *amnēstía*, que significa "esquecimento", ou seja, propunha-se o apagamento desse período histórico tão traumático no país. Infelizmente, o objetivo foi cumprido, haja vista que, ainda nos tempos atuais, mais especificamente, em 2012, foi criada a Comissão Nacional da Verdade (CNV)²⁷, com o intuito de investigar as violações graves que envolvem tal evento traumático. Para além disso, após o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, Jair Messias Bolsonaro, político de extrema-direita, tornou-se popular defendendo a Ditadura Civil Militar e os atos cruéis e antidemocráticos que a circundam, como mostram as imagens a seguir.

Figura 5. Bolsonaro exaltando o Golpe de 64 em frente ao Congresso Nacional



Fonte: O Globo²⁸

²⁷ <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>

²⁸ <https://oglobo.globo.com/epoca/brasil/oito-vezes-em-que-bolsonaro-defendeu-golpe-de-64-24949762>

Figura 6. Bolsonaro sorrindo e apontando para a foto de Médici "Era feliz e sabia!"



Fonte: Rede Brasil Atual²⁹

Em 2017, Bolsonaro venceu democraticamente as eleições presidenciais do Brasil e iniciou mais um capítulo sombrio de ataques à democracia na história do nosso país (ou seria uma continuidade do período anterior?), resgatando e reproduzindo discursos, ideias e atos comuns à Ditadura Civil Militar de 64-85. Esse episódio, mais uma vez, contou com o apoio da mesma parcela da população de outrora. Civis foram às ruas para pedir intervenção militar, reverenciar ditadores e enaltecer atos institucionais em nome da moral, dos bons costumes e em defesa de uma suposta ameaça comunista.

²⁹ <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/bolsonaro-ancine-cultura-censura/>

Figura 7. Eleitores de Bolsonaro pedindo intervenção militar

Fonte: PSB40³⁰

Figura 8. Eleitores de Bolsonaro pedindo a criminalização do comunismo

Fonte: Brasil de Fato³¹

30

<https://www.psb40.org.br/noticias/bolsonaro-participa-de-manifestacao-antidemocratica-e-brasil-ultrapassa-100-mil-infectados-pela-covid-19/>

31

<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/07/na-avenida-paulista-manifestantes-pro-bolsonaro-pedem-intervencao-militar>

Figura 9. Eleitores de Bolsonaro defendendo o AI-5

Fonte: Veja³²

Figura 10. Eleitor de Bolsonaro enaltecendo o torturador Brilhante Ustra

Fonte: Veja³³

³² <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaristas-convocam-nova-manifestacao-para-brasil/>

³³ <https://veja.abril.com.br/politica/uma-ideia-fixa-do-presidente/>

Diante dessa repetição da história, podemos dizer que a Ditadura Civil Militar se enquadra na definição de crime perfeito proposta por Lyotard (1983):

(...) o 'crime perfeito' não consistiria em matar a vítima ou as testemunhas (ou seja, acrescentar novos crimes ao primeiro e assim agravar a dificuldade de apagar tudo), mas antes em obter o silêncio das testemunhas, a surdez dos juízes e a inconsistência (a insanidade) do testemunho (LYOTARD, 1983, p. 22).

Somado à censura e a toda violência desse evento histórico traumático, a Lei de Anistia é a cereja do bolo e garante o silêncio dos sobreviventes, a surdez dos juízes e a insanidade do testemunho. Ao escrever uma história a lápis e depois tentar apagá-la com uma borracha, as marcas deixadas no papel são leves, de modo que o esforço para lê-las tenha de ser maior em certos fragmentos, tão borrados. Isso abre margem para leituras equivocadas ou até faz com que alguns leitores não queiram se dar o trabalho de ler tais fragmentos, afinal, que importância se quer dar àquilo que se apaga?

Portanto, cabe reflexão acerca dos silêncios e silenciamentos em relação à Ditadura Civil Militar. Os traumas se desdobram de diversas maneiras individual e socialmente, inclusive como silêncio, devido à incapacidade de falar/testemunhar que, como demonstrado na seção anterior, é comum àqueles que vivenciaram um evento traumático. Nessa perspectiva, por um lado, quando falamos do silêncio, produto natural do trauma, ele é fundador, dotado de movimentações de sentido. Por outro lado, no caso de uma Ditadura Civil Militar, devemos pensar que há o silêncio e o silenciamento (silêncio político), sendo o primeiro um sintoma do trauma, e o segundo, a herança direta, um fantasma que nos assombra até os dias atuais e que sempre será protagonista na história da nação.

Dessa forma, sequer há a chance de se falar sobre o assunto, ainda que a vontade e a necessidade existam ou venham a existir. Tratamos, então, de um silêncio duplo, causado pelo luto e, junto a ele, de um silenciamento, que nos impede de (pós)memorar, fazendo-nos guardar o evento traumático como um segredo culposo. Orlandi (2007) ressalta que a censura afeta profundamente a identidade do sujeito. Posto isso, a seção seguinte trata de discutir como a identidade de professores e a educação são moldadas e atravessadas pela Ditadura e seus silêncios e silenciamentos.

1.4. Reflexos da Ditadura Militar na construção identitária de professores e na educação

Embora a individualidade seja inerente ao conceito de identidade, Hall (1997) clarifica que ela "(...) emerge, não tanto de um centro interior, de um 'eu verdadeiro e único', mas do diálogo entre os conceitos e as definições que são *representações* para nós" (HALL, 1997, p. 26, grifo do autor). Isso quer dizer que, ao abordar a construção identitária dos sujeitos, não podemos nos limitar à ideia de que os deslocamentos e as transformações que a envolvem são individuais, considerando que, consoante ao autor, tal construção depende de interações sociais e culturais. Sob essa ótica, é impossível desassociar identidade e memória, pois ambas se inscrevem na história, isto é, no espaço e tempo, ou, como pontua Pollak (1992),

(...) a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela também é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

A memória é tomada como um estado de consciência para a reconstrução e restituição da história (PAVEAU, 2013), o que permite o deslocamento do indivíduo entre o passado e o presente e demonstra a importância da memória coletiva para a construção da identidade. Isso porque "no momento em que examina seu passado, o grupo nota que continua o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo" (HALBWACHS, 1990, p. 108). Nessa lógica, a memória em si não é a única responsável pela construção identitária, mas sim o exercício de pós-memorar e toda complexidade que o abrange, como os silêncios e silenciamentos e a linha tênue entre memória e esquecimento (ou apagamento).

Hall (1997) considera que, nas interações sociais e culturais que permeiam a construção identitária, há um território de disputa conferido pela hierarquização social, ou seja, as relações de poder presentes na sociedade. Nesse ponto, Orrico (2010), em conformidade com a natureza social da identidade, ainda reforça o papel do discurso nesse processo:

(...) a inserção do conceito de memória decorre da compreensão de que a formação do imaginário da população, e ainda da construção da identidade de um grupo social, acontece pelo que a linguagem constrói discursivamente, estabelecendo os processos de transmissão cultural,

construindo o que o grupo lembra individual e socialmente (ORRICO, 2010, p. 5).

Consoante Orrico (2010), a linguagem constitui a memória – ou é tecido da memória (COURTINE, 1994) – e constrói discursos que surgem em meio às relações de poder inscritas social e culturalmente. Nesse viés, há discursos que reverberam na educação como herança direta da Ditadura Civil Militar e aqueles que se ressignificam como reflexo do trauma causado por ela, a exemplo do silenciamento - silêncio político e local (ORLANDI, 2007).

Orlandi (2007) evidencia que o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo no discurso, configurando à censura uma característica importante a ser analisada: se determinados discursos são silenciados, o sujeito também é impedido de tomar determinadas posições e de ocupar determinados locais dentro do discurso. Em outras palavras, a autora define a censura como "a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo (...) o sujeito não pode ocupar diferentes posições" (ORLANDI, 2007, p. 79). Dessa forma, por impedir o sujeito de visitar posições-outras³⁴ dentro de discursos-outros, a censura afeta diretamente a identidade, que "resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido" (ORLANDI, 2007, p. 76). O silenciamento compromete, por conseguinte, a construção de sentidos e os movimentos de identificação provenientes dela.

Para discutir os desdobramentos da Ditadura Civil Militar na educação, é pertinente apontar qual era a perspectiva do ensino antes desse acontecimento histórico. Góes (2002) conta que, em meados dos anos 50 e após uma grande crise de analfabetismo, o país se inspirava em ideias Freirianas e procurava alternativas para o ensino tradicional e pouco efetivo. Como o autor coloca, "maior número de educadores começou a botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo" (GÓES, 2002, p. 11). Nesse sentido, o período parecia despertar uma certa consciência de que a educação no país precisava tomar outros rumos, e o sentimento descrito era o de "'trânsito' de uma sociedade fechada para uma sociedade que se abria, e o cidadão ultrapassaria uma consciência mágica/intransitiva para uma consciência

³⁴ O termo "outros", da maneira como aparece, foi utilizado em referência à Walsh (2005), que atribui a ele um sentido decolonial, relacionando grupos e saberes historicamente e socialmente subalternos.

transitiva/crítica" (GÓES, 2002, p.11). Esse pensamento vai ao encontro do momento político que se iniciou no Brasil com o fim da Era Vargas (1946) – conhecido também como Quarta República ou República populista – que se desenrolou até o golpe de 64.

Os golpistas, na execução de seu plano político ditatorial, colocaram a educação como prioridade na lista de inimigos, de modo que "(...) reitores foram demitidos, programas educacionais e sistemas educativos foram atingidos. (...) O Programa Nacional de Alfabetização³⁵, que utilizava o Método Paulo Freire, que o dirigia, foi liquidado, até mesmo em termos financeiros" (CUNHA, 2002, p. 36). Assim, abriu-se espaço para um ensino tecnicista, voltado para a formação de mão-de-obra trabalhista e nada preocupado com pautas sociopolíticas, até porque as estruturas de poder social foram segregadas. Essa segregação transmitia a ideia de que cada estrutura realizava uma função que não dependia da função da outra, "reforçando a concepção de que os trabalhadores devem apenas cuidar do seu ofício, os estudantes dos seus estudos, a Igreja da sua fé" (NUNES, 2004, p. 361). Uma nova disciplina foi acrescida no ensino superior, com o objetivo de "preencher o 'vácuo ideológico' deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas 'insinuações materialistas e esquerdistas'" (CUNHA, 2002, p. 72), a chamada Educação Moral e Cívica (EMC). Esse novo componente curricular demonstra o empenho em silenciar estudantes, evitando discursos diferentes daquele que era imposto como violação, sem abertura para questionamentos.

O projeto educacional militar foi outro responsável por garantir a ideia de normalidade durante a ditadura, visto que houve censura, fiscalização dos professores, controle de conteúdos ministrados em aula, tudo isso transvestido de preocupação com o futuro da nação e dos seus cidadãos, supostamente sob uma ameaça comunista (CUNHA, 2002). De tão bem sucedida, além de garantir a permanência dos militares no poder por 21 anos, essa estrutura ainda apresenta reflexos nas salas de aula atuais. Prova disso é o ESP, que se apoia nas ideologias tão comuns ao Regime Militar na tentativa – e sucesso, considerando que há abertura para tal – de fazer a manutenção de uma educação muda e cega quanto a injustiças sociais, algo palpável na colocação do

³⁵ O Programa Nacional de Alfabetização (PNA) "foi uma tentativa do Ministério da Educação e Cultura de coordenar os movimentos de educação de base e/ou alfabetização de adultos e adolescentes que vinham-se multiplicando em todo o país a partir de 1961" (Fonte: <https://www18.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>).

senador Magno Malta, do Partido Liberal (PL):

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral - especialmente moral sexual - incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (Escola sem Partido³⁶, 2017, *on-line*).

Conforme visto no discurso do senador Magno Malta, a perseguição aos professores continua e a moral e os bons costumes ainda são pregados diante da ameaça representada pela escola por intermédio da abordagem de assuntos controversos, ainda que estes não sejam de fato conteúdo escolar (pelo menos não da maneira como os defensores do ESP propagam). Tendo esse histórico extenso de representantes que não nos representam, há construções remontadas pós regime ditatorial que compõem a identidade da população no Brasil.

Monte Mór (2013) questiona se as falhas na educação, no que confere a um ensino que busca a justiça social, se devem à construção identitária do professor e cidadão brasileiro. Ela analisa que o professor brasileiro é habitado por uma persona autoritária, posteriormente descrita por Mattos e Coura (2021) como "um ser dominante, ditador, que domina seus alunos e, se preciso, até os tortura, como ocorreu durante o período militar brasileiro" (MATTOS; COURA, 2021, p. 194). Nesse ponto, atentamo-nos ao comportamento desses profissionais para/com os seus alunos, e neste trabalho acrescentamos que o histórico silenciamento de professores tanto atravessa sua construção identitária que os coloca no lugar de agente coato³⁷. Isso porque o medo da perseguição, que se transforma, mas não cessa, leva-os a continuar calados e a reproduzir, em tempos modernos, o ensino – nada crítico – da ditadura. Os professores são o bode expiatório da educação, pois culpando-os por problemas inexistentes, como "kit gay"³⁸ e afins, os viúvos da Ditadura Militar³⁹ afastam os olhos do povo de

³⁶ Fonte: <http://escolasempartido.org>.

³⁷ No direito, agente coato é o sujeito que é coagido a realizar um crime e é eximido total ou parcialmente de culpa (NUCI, 2019).

³⁸ "Kit gay" foi o nome dado por Jair Bolsonaro a um livro sobre educação sexual (*Aparelho sexual e cia*). Bolsonaro afirmou que o material estimulava as crianças a fazerem sexo e incentivava a pedofilia, além de mentir que exemplares foram distribuídos nas escolas (Fonte: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/08/28/interna_politica,984245/bolsonaro-condena-kit-gay-tenta-expor-material-na-tv-e-e-repreendid.shtml).

³⁹ O termo foi utilizado para fazer referência a representantes políticos que pedem a volta da Ditadura Militar (Fonte: <https://theintercept.com/2017/10/08/avanco-do-autoritarismo-no-brasil-assanha-os-militares/>).

problemas reais, tal qual o ensino tecnicista. Dessa maneira, os caminhos são abertos para que o projeto iniciado pelos militares continue obtendo êxitos.

Como conta Onghero (2007), no período da ditadura, as "horas cívicas" foram somadas à disciplina de EMC e consistiam em atividades extraclasse que objetivavam promover o respeito e a disciplina e incitar o amor à pátria. Nesses momentos, professores eram responsáveis por organizar os estudantes para cantar o hino nacional enquanto a bandeira do Brasil era hasteada.

Em 2019, durante o governo de Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação (MEC) enviou um comunicado para diretores de escolas públicas e particulares recomendando que os alunos fossem enfileirados para a execução do hino nacional e a leitura de uma carta que se encerrava com o slogan "Brasil acima de tudo. Deus acima de todos"⁴⁰. Isso demonstra que a prática de outrora prevalece em colégios brasileiros e, inclusive, há um Projeto de Lei (PL 7333/2006)⁴¹ – aprovado – que determina a inclusão da letra do hino nacional brasileiro nas contracapas de cadernos e livros em todo o país.

Figura 11. Momento cívico na escola



Fonte: O Tempo⁴²

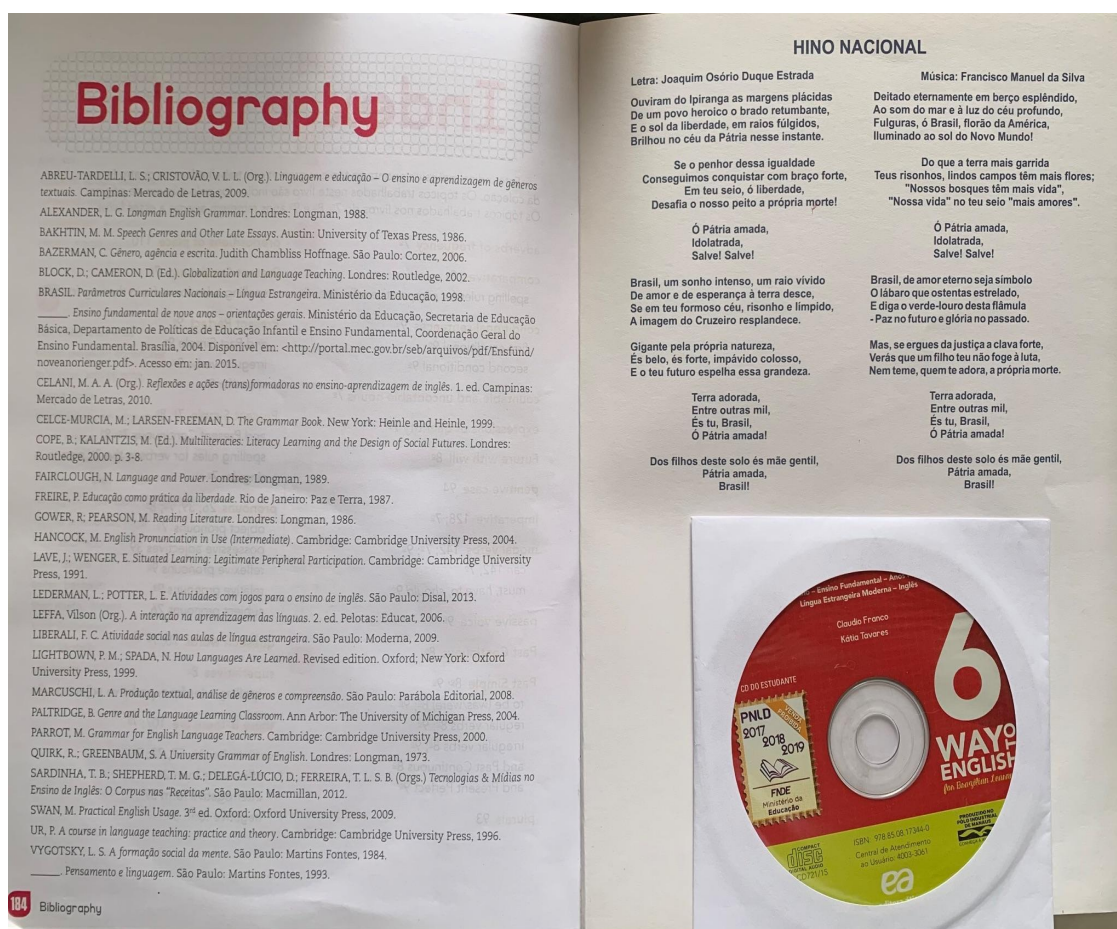
⁴⁰ Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603>.

⁴¹ <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/76709>

⁴²

<https://www.otempo.com.br/politica/deputado-cobra-execucao-de-momento-civico-nas-escolas-de-minas-1.2138791>

Figura 12. Hino nacional na contracapa de livro didático



Fonte: Acervo Pessoal

A arquitetura das escolas também é um constante lembrete de que o fantasma da ditadura permanece assombrando a educação. Signorelli (1977) aponta que o espaço físico é "instrumento de subordinação ou libertação, diferenciação ou igualdade, [pois] em nenhuma sociedade o uso do espaço é deixado ao imediatismo instintivo e à espontaneidade; pelo contrário, é sempre socialmente regulado e culturalmente definido" (SIGNORELLI, 1977, p. 181). Nesse caso, os muros altos⁴³, as grades⁴⁴, a organização das salas⁴⁵, a disposição das cadeiras e do quadro, por exemplo, provam

⁴³ Pensando em minha própria experiência escolar, recordo-me que estudei em uma mesma escola pública durante todo o ensino fundamental (2001-2008), no interior de Minas Gerais, e lembro-me de que era impossível ver o mundo "exterior" de dentro dela, pois os muros eram muito altos, as janelas tinham a vista para o próprio pátio do colégio e eram repletas de grades. Na hora do recreio, costumávamos subir nos ombros uns dos outros para tentar ver o lado de fora e, enquanto isso, outros alunos vigiavam para que não fôssemos flagrados pela inspetora que "fazia a ronda" durante os intervalos.

⁴⁴ Recordo-me, também, que, na mesma escola, havia uma única sala com videocassete e DVD, onde só podíamos entrar acompanhados pelo professor, quando ele utilizava tais recursos para uma aula. Os aparelhos eletrônicos não podiam ser retirados dali, até porque ficavam protegidos por grade com cadeado.

⁴⁵ A biblioteca dessa escola em questão ficava sempre trancada, caso quiséssemos e precisássemos usá-la, era necessário pedir as chaves na diretoria e esperar pela bibliotecária que sempre nos acompanhava.

que o ambiente escolar se torna um instrumento de subordinação, por denunciar visualmente a presença do autoritarismo e do silenciamento que usam o disfarce da necessidade de segurança e ordem. Para Pessanha e Silva (2014),

(...) a arquitetura escolar é uma espécie de programa de ensino, onde estão descritas as regras a serem seguidas de acordo com o desenho da escola, com as suas determinações prescritas, delimitando como cada espaço deve ser utilizado, todos inscritos dentro de uma dinâmica interna da escola com as suas funções, a Biblioteca, a Sala de Línguas Vivas, o Laboratório, nada mais induzem do que a imposição de novos ritmos aos acontecimentos educativos, descrevendo cada ação e seu respectivo espaço de execução (PESSANHA; SILVA, 2014, p. 78).

Entendemos que a cada espaço são atribuídas regras que delimitam onde, quando e de que forma conhecimentos x ou y podem ser construídos – como se existisse uma delimitação clara entre conhecimentos x e y – além de passar a ideia de que os alunos não são livres para explorar o lugar. Segundo Signorelli (1977), "ter espaço significa ter liberdade: liberdade de ação, de ser, de se relacionar e vice-versa" (SIGNORELLI, 1977, p. 177). Posto isso, certas determinações prescritas pelo ambiente escolar configuram-no como um local de silenciamento.

Apesar de terem-se passado alguns anos desde o fim da Ditadura Civil Militar, a educação brasileira agoniza com a repetição da história, a herança e os reflexos desse regime. Nessa perspectiva, devemos nos perguntar: como podemos quebrar esse círculo vicioso? Não há literatura que aborda a superação de um acontecimento traumático, até porque, no caso de um evento coletivo (como o regime ditatorial), o trauma está inscrito a ferro e fogo na história, e seus sobreviventes – e filhos de sobreviventes – ecoam-no ao longo do tempo, mesmo que em forma de silêncio e silenciamento. Entretanto, Seligmann-Silva (2008) sugere que narrar é o primeiro passo em um processo de "cura":

A narrativa teria, portanto, dentre os motivos que a tornavam elementar e absolutamente necessária, este desafio de estabelecer uma *ponte* com 'os outros', de conseguir resgatar o sobrevivente do sítio da outridade (...) [ela] permite que o sobrevivente inicie seu trabalho de religamento ao mundo, de reconstrução da sua casa. Narrar o trauma, portanto, tem em primeiro lugar este sentido primário de desejo de renascer (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 66).

Conforme discutido na seção sobre silêncios e silenciamento, o fantasma da censura nos impede de (pós)memorar, isto é, de falar sobre o trauma e ter a chance de renascer. Portanto, o último tópico deste referencial teórico tem a finalidade de discutir como os conceitos de memória e pós-memória podem contribuir com um ensino crítico

e, conseqüentemente, com o rompimento de silêncios e silenciamentos.

1.5. Letramento Crítico e possíveis contribuições dos conceitos de memória e pós-memória

Antes de abordarmos o LC, é interessante, primeiro, analisarmos a concepção de letramento e como ela ocorre no Brasil. De acordo com Soares (2004), a ideia de letramento surgiu no Brasil na década de 80, junto a outros países como Estados Unidos, Portugal e França e se refere à "necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita" (SOARES, 2004, p. 6). O letramento, por conseguinte, trata a leitura e a escrita como habilidades desenvolvidas em um meio social, de modo que ambos promovam a interação do indivíduo letrado com esse meio.

No entanto, a autora enfatiza que o termo tomou proporções distintas em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, como o Brasil, pois, no segundo caso, a noção de letramento se manifestou intrinsecamente à noção de alfabetização, enquanto que no primeiro caso, tal dependência não ocorreu. Soares (2004) problematiza que a relação de dependência entre alfabetização e letramento no nosso país contribui para que "os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam [mesclem], se superpõem [superponham], freqüentemente se confundem [confundam]" (SOARES, 2004, p. 7).

Então, notamos que o letramento e a alfabetização devem ser tratados dentro de suas especificidades e que isso não significa que ambos não estejam relacionados. Nesse viés, ao focarmos na discussão acerca de letramento neste trabalho, não o dissociamos da alfabetização, apesar de não explorarmos tal interdependência, conforme aponta Soares (2004):

[Alfabetização e letramento] Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

No que diz respeito ao letramento, ou seja, à "necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as

práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita" (SOARES, 2004, p. 6), Street (2003), em NEL, propõe que a palavra seja utilizada no plural: letramentos. Isso se deve à impossibilidade de considerar apenas uma forma imparcial de organizar e compreender situações de escrita e leitura, sendo que elas envolvem questões sociais plurais. Street (1984; 2012) fala de um modelo autônomo de letramento quando ele é tido dessa forma singular e utiliza da palavra "modelo" por englobar "perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo" (STREET, 2012, p. 36).

Em contrapartida ao modelo autônomo de letramento, Street (2012) apresenta uma perspectiva de letramentos denominada modelo ideológico de letramento. Os NEL (STREET, 2003) ressaltam que os indivíduos fazem interpretações, criam significados e dão sentido ao mundo, através da leitura e da escrita, por intermédio de construções sociais que acontecem nas interações com o meio e com os outros, já que "são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos" (STREET, 2012, p. 74). Fala-se de interações, também no plural, uma vez que elas se configuram, consoante Street (2003; 2012), em cenários culturais e sociais diversos e isso exige do indivíduo, inserido nesses cenários, negociações de sentido que só serão possíveis quando acompanhadas da leitura e da compreensão de questões ideológicas que permeiam as relações de poder ali envolvidas.

A distinção entre o modelo autônomo e ideológico de letramentos ainda perpassa a discussão acerca dos eventos e das práticas de letramento (STREET, 2012). Street (2012) explica que a expressão eventos de letramento é derivada da teoria de eventos de fala (BARTOON, 1994 *apud* STREET, 2012) e a descreve como "qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e seus processos interpretativos" (HEATH, 1982, p. 93 *apud* STREET, 2012, p. 74). Depreendemos que os eventos de letramento consistem em maneiras e contextos diversos em que as pessoas interagem a partir da leitura e da escrita e cada evento de letramento pertence à situação específica e particular que o abarca. Nesse sentido, os eventos de letramento são empíricos (STREET, 2012), já que é possível observar situações comunicativas e entendê-las como tal, por exemplo, conseguimos identificar e diferenciar uma aula de uma palestra. De acordo com Street (2012), porque os eventos são observáveis, eles podem ser delineados e analisados quanto a suas características, seus participantes e seus lugares de realização.

Paralelamente aos eventos de letramento, Street (2012) traz à tona a noção de práticas de letramento, que se refere à "concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e realizá-las em contextos culturais" (STREET, 2012, p. 77). Isso porque, apesar de legitimar o primeiro termo, o autor também reconhece seu caráter descritivo e defende a necessidade de uma leitura capaz de ir além dessa descrição, isto é, o letramento como uma prática social incumbida de "fornece[r] um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos [sociais], e não a confiança nas noções vazias de habilidades" (STREET, 2012, p. 78-79). Diante disso, é importante salientar que a noção de eventos de letramento está contida nas práticas de letramento, com o adendo de que, na segunda, continua-se valendo da descrição, mas acompanhada de aspectos socioculturais que permeiam determinada sociedade – ou determinado grupo social – e influenciam, inclusive, sua relação com esses eventos (STREET, 2012).

O conceito de práticas de letramento proposto por Street (2012) transpassa o que é delineado por observação e atinge uma posição mais subjetiva e ideológica, objetivando acrescentar à equação acordos e pontos de vista negociados socialmente. Devemos considerar, então, a indissociabilidade do letramento de questões ideológicas que dizem respeito ao indivíduo, sua identidade e seu posicionamento social, indicando que negociações e transformações acontecem enquanto ele interage socialmente (STREET; BAGNO, 2006).

Para compreender o conceito de LC, primeiramente, vamos analisar como funciona a ideologia. Segundo Jordão (2016), ela se comporta como instrumento para esconder o que é real e, por consequência, podemos entender que o real é inalcançável à compreensão, tendo em vista que sempre está encoberto pela ideologia. Nessa linha de raciocínio, Street (2012), com as práticas de letramento, demonstra que o sentido toma forma não somente nos eventos de letramento, mas nas convenções sociais que são construídas por causa das negociações entre os participantes desses eventos. Ainda sobre letramento, para Freire (1989), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, s. p.), ou seja, nossa leitura das palavras é, antes de tudo, a leitura que fazemos do mundo. Logo, fazendo uma interseção entre os autores, concluímos que o real é uma convenção construída socialmente, pois as construções de sentido são inevitavelmente contaminadas pelas nossas ideologias.

Considerando o véu ideológico que nos encobre (JORDÃO, 2016), a construção de sentidos, feita socialmente, por negociação (STREET, 2012), e o fato de

que a "Nossa visão do mundo é situada nas nossas práticas e experiências de vida e, por isso mesmo, também é corporificada e inescapável" (MATTOS, 2018, p. 31), podemos, agora, definir LC. Na perspectiva teórica do LC, a educação deve se encarregar de problematizar justamente a construção de sentidos e as relações de poder socialmente estabelecidas, visto que a produção de significação ocorre em meio a negociações que envolvem, por exemplo, o autor de um texto e também o leitor, já que ambos não descorporificam sua visão de mundo nas práticas de leitura e escrita (MENEZES DE SOUZA, 2011). Nesta pesquisa, entendemos o LC como "um ponto de vista, uma maneira de ver o mundo" (MATTOS, 2018, p. 30) ou uma perspectiva de ensino multidimensional, assim como explica Janks (2013):

(...) letramento crítico é sobre criar oportunidades para que os jovens leiam a palavra e o mundo, considerando relações de poder, identidade, pluralidade de conhecimentos e acesso a eles, habilidades, ferramentas e recursos. Trata-se também de escrever e reescrever o mundo: de projetar e redesenhar (JANKS, 2013, p. 227).

O LC envolve a criação de oportunidades de ensino-aprendizagem, por meio da linguagem, para que alunos possam questionar as relações de poder, as representações e significações sociais construídas a partir delas e como isso pode afetá-los individual e coletivamente (MOTTA, 2008), essa reflexão é que possibilita a escrita e a reescrita do mundo (JANKS, 2013). Em outras palavras, o LC é "um instrumento de poder e de transformação social" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139), em que "a língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139), com o objetivo de desenvolver a consciência crítica (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Conforme Lankshear, Snyder e Green (2000),

A dimensão 'crítica' envolve a consciência de que todas as práticas sociais e, portanto, todos os letramentos, são socialmente construídos e 'seletivos/os': eles incluem algumas representações e classificações - valores, propósitos, regras, padrões, perspectivas - e excluem outras. Para participar efetiva e produtivamente de qualquer prática de letramento, as pessoas devem ser socializadas nela. Entretanto, se os indivíduos são socializados em letramento sem perceber que ele é socialmente construído e seletivo, e também que pode ser posto em prática e transformado, eles não podem desempenhar um papel ativo para mudá-lo. A dimensão crítica de letramento é a base para garantir que os indivíduos não sejam apenas capazes de participar de um letramento existente e produzir significados dentro dele, mas que também sejam capazes de transformá-lo e produzi-lo ativamente de várias formas (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 31).

A consciência linguística crítica permite que o sujeito se localize socialmente e reconheça o seu papel enquanto agente nas comunidades das quais participa, ou seja, o LC é indispensável para uma educação com vistas à justiça social (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Por isso, o texto, no LC, é compreendido como um reflexo de influências ideológicas e sociopolíticas, configurando-se em um "local de luta, negociação e mudança" (NORTON, 2007, p. 6 *apud* MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 138). Dessa maneira, compreendemos que ideologias são constantemente impostas pelos grupos de poder na sociedade. Segundo Monte Mór (2002),

(...) através da história, [nós] sofremos as influências das predominâncias de pensamentos, crenças, valores. (...) Aprendemos a valorizar o que era uno/uni e mono; a uniformidade - externa e interna, desde a vestimenta até a maneira de pensar - a visão monolítica e a linearidade -, esta enquanto um tipo de organização de raciocínio. Enfim, padrões que convergiam [convergem] para a possibilidade de controle. O que vem caracterizando as últimas décadas, no entanto, vem a ser o fato de que a variedade, a diversidade, a divergência, a pluralidade de crenças, pensamentos, comportamentos e valores tornaram-se socialmente visíveis (MONTE MÓR, 2002, p. 147-148).

Fica claro que existem ideologias dominantes que nos controlam com o objetivo de manter o *status quo*⁴⁶, mas que um movimento contrário – de diversidade e pluralidade – tem marcado os tempos atuais (MONTE MÓR, 2002). Sobre isso, Street (2006) elucida que as pessoas não são passivas às imposições ideológicas às quais são submetidas, de forma que há negociações e deslocamentos quanto aos papéis que lhes são atribuídos. Devemos, com isso, questionar "o que conta como letramento em qualquer tempo e lugar e perguntar de quem são os letramentos dominantes e de quem são os marginalizados e de resistência" (STREET, 2003, p. 77) e, sob a perspectiva do LC, problematizar as relações de poder nas construções de sentido (MENEZES DE SOUZA, 2011) que desenham o *status quo*.

Em um artigo recente, Mattos e Caetano (2018) trouxeram para a Linguística Aplicada (LA) no Brasil e, em especial, para o campo da formação de professores de línguas, o conceito de pós-memória. Para as autoras, a pós-memória toma forma indiretamente, a partir de episódios traumáticos do passado que ainda afetam o presente, e o termo tem valia no campo de LA no que diz respeito à compreensão dos possíveis

⁴⁶ Samuelson e Zeckhauser (1988) explicam que manter o status quo significa adotar uma posição de conformidade em relação aos acontecimentos sociais, ainda que estes não sejam convenientes.

efeitos da memória na construção de nossa identidade. Gnerre (1991) discute a dificuldade dos brasileiros com sua própria identidade, visto que nós já somos vítimas de uma relação de poder que começa na colonização. Segundo o autor, a construção da identidade dos brasileiros deveria ser apoiada na necessidade de transgressão, com o objetivo de sair do papel de colonizado para, de fato, (re)descobrir sua própria identidade. À vista disso, brasileiros aprendem/ensinam enquanto colonizados e isso inclui o silenciamento, devido a fatores históricos – a exemplo da Ditadura Militar – como discorre Mattos (2015), "a parcela da população brasileira que era jovem e/ou adulta à época da repressão militar não aprendeu a reclamar – pelo contrário, esses brasileiros aprenderam a conformar-se com os mais diversos tipos de situação" (MATTOS, 2015, p. 269).

Mattos (2015) ainda enfatiza que, até os dias atuais, a geração atual reproduz a atitude conformista, mostrando que ela foi herdada da geração anterior. Assim é construída uma "ponte entre o presente e o passado" (MATTOS; CAETANO, 2018, p. 251), por meio de uma conexão profunda entre as duas gerações (HIRSCH, 1977), o que interliga memória e pós-memória pela experiência, pela convivência e pelas narrativas (MATTOS; CAETANO, 2018, p. 251). De acordo com Jucá (2018), as narrativas são responsáveis por estabelecer as regras que permitem o convívio e as relações sociais, o que significa que, como indivíduos, nós estamos ligados uns aos outros e também aos contextos aos quais pertencemos e nos quais atuamos. Elas são, portanto, "formas de colonização da mente, um controle ideológico e social, isto é, do ser, do estar e do saber" (JUCÁ, 2018, s. p.). Cabe, por isso, pensar na nossa leitura do mundo e como ela se faz a partir do que interpretamos, além daquilo que lemos, considerando os motivos pelos quais fazemos essas interpretações (MATTOS; COURA, 2021).

Os traumas vivenciados por um povo, como a Ditadura Militar, podem moldar seu discurso, sua convivência com o outro e o seu comportamento no que se refere às relações de poder, pois os indivíduos são, também, resultado de seu passado. Consoante Oliveira (2018), "a relação e a dinâmica por elas [memória e identidade] produzidas conduzem a trajetória da história do ser humano, ao longo da qual este vai fabricando a narrativa que caracteriza a sua identidade" (OLIVEIRA, 2018, p. 265). Constatamos que a memória e a pós-memória estão diretamente interligadas ao entendimento da identidade dos indivíduos de uma comunidade (MATTOS; CAETANO, 2018). No caso

do Regime Militar e da herança do silenciamento (MATTOS, 2015), na perspectiva do LC, os conceitos podem contribuir justamente para romper com silêncios, já que

O silêncio, o não esclarecimento dessas questões, o desconhecimento desse passado coloca uma outra problemática, a de servir de fermento para as argumentações que negam os acontecimentos (além da perda do potencial pedagógico que implicitamente possui o ato de lembrar) (GASPAROTTO; PADRÓS, 2001, p. 86-87).

Nesse aspecto, uma vez que o LC tem por objetivo promover uma consciência crítica que possibilite o combate a injustiças sociais (MATTOS; VALÉRIO, 2010), consideramos que os conceitos de memória e pós-memória na LA podem contribuir para o chamado dever da memória, que "se instala por meio do combate ao revisionismo - tão em voga nos dias atuais, e, nesse sentido, o relato memorialístico e a minuciosa busca nos arquivos acabam sendo importantes" (FIGUEIREDO; ARCANJO, 2019, p. 43). Portanto, lembramos para não esquecer, para evitar que erros do passado se repitam e que grupos voltem a ser oprimidos e violentados (JORGE; RIBEIRO, 2013).

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Neste capítulo, as etapas do processo metodológico serão organizadas visando a estabelecer uma relação entre a teoria e os objetivos delimitados anteriormente. Para tanto, discutiremos a natureza qualitativa da pesquisa narrativa, o contexto dos professores participantes e o instrumento de geração de dados.

2.1. Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa, apesar de apresentar uma breve análise quantitativa⁴⁷, se insere no paradigma qualitativo de pesquisa, que Denzin e Lincoln (2006) definem, de maneira geral, como um campo de investigação relacionado a "uma atividade situada que localiza o observador no mundo" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Ao falarmos de um observador que se localiza em um tempo e espaço, é impossível descartar aspectos históricos, culturais, políticos e sociais. Por isso, de acordo com os autores, a pesquisa qualitativa ganha novos sentidos a cada momento da história:

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Tendo em vista, então, a era atual, definida como pós-moderna⁴⁸ (LYOTARD, 1986), a pluralidade de vozes é uma característica marcante, o que leva o investigador a considerar não apenas uma teoria ou um método, mas sim a possibilidade de transitar por eles, de maneira a priorizar análises com vistas à justiça social (DENZIN; LINCOLN, 2006). O século XXI, segundo esses autores, é marcado pela "virada

⁴⁷ A pequena análise quantitativa foi feita com o único fito de contribuir para a análise qualitativa.

⁴⁸ Lyotard (1986) diferencia a modernidade da pós-modernidade no que se refere à construção dos saberes. Na primeira, os conhecimentos - e as verdades - eram construídos pela ciência em prol de um bem geral, na segunda, a construção do saber é marcado pela dúvida e pela problematização, com a ideia de que as verdades são pontos de vista e não existem.

narrativa", ou seja, a narração de histórias, feita pelos sujeitos e participantes do(s) cenário(s) que incluem os acontecimentos e as problemáticas sociais a serem investigados, portanto, configuram-se como produto para a interpretação do mundo e das relações interpessoais.

Assim, este trabalho se identifica, também, como uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 1990) por utilizar relatos de experiências, histórias de vida e memórias dos professores participantes. Clandinin e Connelly (1990) afirmam que os seres humanos são naturalmente "contadores de histórias" e que essas histórias fazem parte da vida dos indivíduos tanto individual quanto socialmente, pois as experiências são (re)vividas por meio de tais narrativas. A sala de aula, dessa forma, é um lugar de encontro de narrativas de professores e alunos, sendo que esses são protagonistas de suas próprias narrativas e participantes das narrativas dos outros (CLANDININ; CONNELLY, 1990). Conforme preconizam os autores,

Vemos as narrativas dos professores como metáforas para a relação existente entre ensino e aprendizagem. Ao compreender a nós mesmos e aos nossos alunos educacionalmente, precisamos de um entendimento que acontece mediante as narrativas de experiências de vida. Essas narrativas são o contexto para dar sentido às situações escolares (CLANDININ; CONNELLY, 1990, p. 3).

Diante disso, as narrativas são um fenômeno, o objeto de estudo e o objetivo dele, pois, ao mesmo tempo em que as histórias são vividas, elas também são contadas, recontadas, revividas e vão ganhando novos sentidos através da reflexão proporcionada pelas narrativas. Esses novos sentidos são responsáveis pela mudança no modo de ver a vida, a si mesmo, o mundo e as pessoas nele, provocando deslocamentos e transformações sociais.

Caracterizada, desse modo, como uma pesquisa qualitativa que se insere também como pesquisa narrativa, esta pesquisa buscou compreender o ponto de vista de professores de variados contextos. Passo a descrever, então, os participantes da pesquisa e os métodos de geração de dados.

2.2. Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de um total de 10 professores de inglês. Os dados foram gerados por meio do aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*, de maneira que os participantes pudessem responder ao formulário com

direcionamento, mas sem limite de tempo e sem qualquer influência ou interferência da pesquisadora. O único pré-requisito para participar da pesquisa era ser professor de LI atuante no ensino regular, da rede pública ou privada, e/ou curso de língua estrangeira. Além disso, como forma de complementar tais narrativas, os participantes foram questionados quanto à sua concepção de língua e quanto ao que seria uma sala de aula ideal.

Os participantes foram convidados a responder às perguntas a partir do envio do link de um formulário⁴⁹, pelo *WhatsApp*, em grupos de professores de LI. Assim, um contato direto pôde ser estabelecido entre esta pesquisadora e eles, com o fito de esclarecer quaisquer dúvidas sobre a pesquisa antes, durante e depois da geração de dados. A integridade dos participantes foi totalmente respeitada para que não houvesse qualquer dano a nenhuma das partes envolvidas e os preceitos de ética em pesquisa não fossem violados.

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto original foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio de sua vinculação ao projeto "Educação Crítica em Língua Estrangeira e Formação Crítica de Professores: O papel das imagens na preservação da memória e sua transmissão intergeracional", sob a responsabilidade da Profa. Andréa Mattos, que foi aprovado em 14/12/2021, sob o número CAAE: 51085421.4.0000.5149.

2.3. Instrumento de Geração de Dados

Conforme já mencionado, os professores que demonstraram interesse em participar da pesquisa receberam o link⁵⁰ do formulário pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Além de perguntas específicas para caracterização dos participantes, o formulário continha seis perguntas abertas sobre o tema da Ditadura Militar, conforme será apresentado abaixo. Para respondê-las, os participantes contaram com um espaço destinado ao desenvolvimento de breves narrativas sobre o seu entendimento de língua e suas lembranças do Regime Militar em meio à família e ao ambiente escolar (nesse último caso, tanto como alunos quanto como professores). Caso o espaço fosse

⁴⁹ O formulário e o link serão melhor contextualizados na subseção sobre o instrumento de geração de dados.

⁵⁰

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdiGxvAzgDMS_oUpRIAP-vZhuxSIAfyePMscdh_nBOHJ1yO2w/viewform?usp=sf_link

insuficiente, ainda foi dada a opção de anexar imagens, áudios, vídeos ou outros documentos, porém, nenhum participante optou por utilizar esses recursos. Nessas narrativas, foram analisadas informações ou quaisquer outras incidências de traços referentes à memória e à pós-memória em relação ao período histórico em questão.

Dessa maneira, a geração de dados, em todo o seu processo, englobou três etapas: 1) recrutamento de participantes que fossem professores de LI e estivessem atuando na rede pública, na rede privada ou em cursos de língua; 2) geração de narrativas por meio de formulário eletrônico; 3) análise interpretativista das narrativas concedidas pelos participantes, baseando-nos nas teorias previamente apresentadas no Referencial Teórico desta pesquisa.

Como já foi dito, a ferramenta utilizada para a geração de dados foi o *Google Forms*, uma plataforma on-line que possibilita a produção de questionários compartilhados. Foram apresentadas as perguntas a seguir:

Nome
Idade
Identidade de gênero a) Feminino b) Masculino c) Não binário d) Não deseja declarar
Área de atuação a) Professor(a) de inglês - rede pública b) Professor(a) de inglês - rede privada c) Professor(a) de inglês - curso de línguas
Em sua opinião, o que é língua?
O que seria uma sala de aula ideal para você? Descreva-a e explique dando exemplos.
Que lembranças você tem de relatos contados por membros da sua família em relação à Ditadura Militar? Conte-me uma história.
Que lembranças você tem em relação à Ditadura Militar no tempo em que frequentava a escola como aluno(a)? O assunto foi abordado em sala de aula? Conte-me uma história.
Como professor(a), você já falou sobre a Ditadura Militar com seus alunos ou já usou alguma atividade com esse tema? Se sim, conte-me como foi.
Como professor(a), você vê alguma influência da Ditadura Militar na escola

atualmente? Conte-me uma história.

Você concorda com a divulgação dos dados fornecidos nesta pesquisa em artigos científicos, congressos, relatórios e outros textos científicos do gênero?

- a) Sim
- b) Não

Tendo em vista que sua identidade real será preservada, caso seja de sua vontade, escolha um nome fictício a ser utilizado na análise de dados.

Fonte: Elaborado pela autora

O próximo capítulo apresenta uma breve análise quantitativa – em relação aos participantes da pesquisa – e a análise qualitativa das narrativas geradas. Os critérios de análise de dados também são evidenciados antes de cada subseção.

CAPÍTULO III

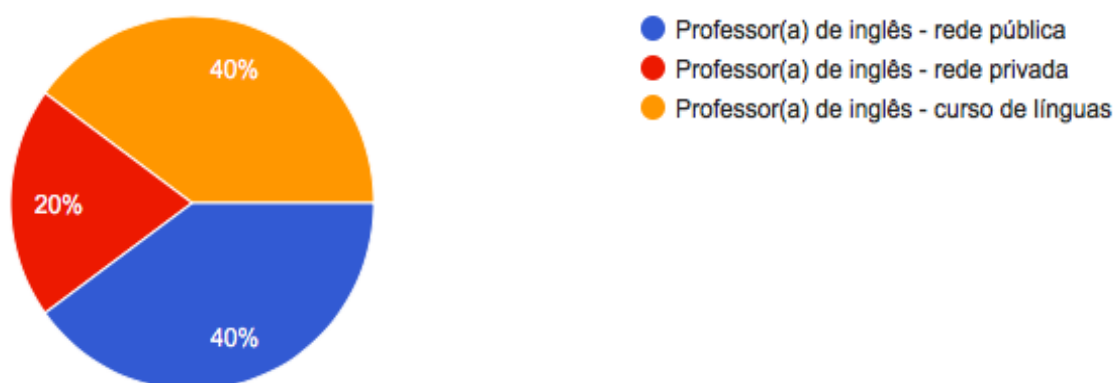
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os dados coletados são analisados com base no referencial teórico pré-estabelecido e nos objetivos específicos da pesquisa. No primeiro momento, há uma pequena análise quantitativa quanto ao contexto dos participantes e sua atuação enquanto professores de inglês. Em seguida, consideramos a concepção do que é língua, a descrição de uma sala de aula ideal para o professor de línguas, o fazer didático desses profissionais e o ambiente escolar para realçar o potencial dos conceitos de memória e pós-memória para o LC.

3.1. Análise quantitativa preliminar

Antes da análise qualitativa das narrativas, é cabível conhecer os participantes desta pesquisa, os seus campos de atuação enquanto professores de LI e, tratando-se dos conceitos de memória e pós-memória, a sua vivência acerca da Ditadura Civil Militar. Ao todo, dez participantes responderam ao questionário da pesquisa, sendo que quatro têm como área de atuação cursos de língua, dois atuam na rede privada, e outros quatro atuam na rede pública, o que pode ser visto no gráfico a seguir.

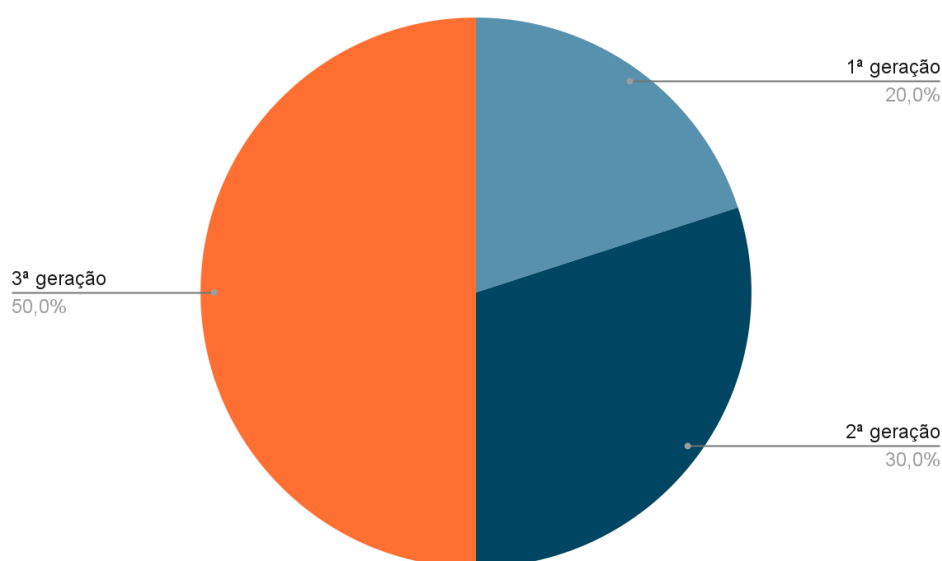
Figura 13. Gráfico - Área de Atuação dos Participantes da Pesquisa



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

Quanto à idade dos participantes, consideramos aqueles que pertencem à primeira geração, por terem experienciado o período da Ditadura Civil Militar (acima de 40 anos⁵¹), à segunda geração (entre 30 e 38), que participou de um momento de transição, e à terceira geração (25 a 29 anos), afetada pela pós-memória. Como apresentado no gráfico abaixo, temos dois participantes da primeira geração, três participantes da segunda geração e cinco participantes da terceira geração.

Figura 14. Gráfico - Idade dos Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Com o intuito de preservar o anonimato dos participantes, ao fim do formulário, foi possível que cada um escolhesse um pseudônimo para si mesmo, como apresentado no Quadro 1⁵². Para a identificação das narrativas na análise de dados, mencionarei o pseudônimo ao final de cada trecho citado.

Quadro 1. Caracterização dos Participantes

Pseudônimo	Idade	Área de atuação
Amélia	35	Curso de línguas
Alfredo	25	Rede pública

⁵¹ Para fazer este cálculo, levamos em consideração o fim do Regime Militar em 1985.

⁵² A pesquisadora atribuiu um pseudônimo aos participantes que preferiram não fazer essa escolha no formulário.

Laura	29	Rede privada
Júlia	25	Curso de línguas
Olga	46	Rede pública
Luciana	38	Rede privada
Alice	47	Rede pública
Cecília	27	Curso de línguas
Isadora	33	Rede pública
Larissa	25	Curso de línguas

Fonte: Elaborado pela autora

3.2. Análise qualitativa das narrativas

As narrativas discutidas nesta seção, por vezes, foram agrupadas com o objetivo de obedecer aos caminhos delineados anteriormente no referencial teórico deste trabalho. Por isso, antes de cada subseção, são apresentados os critérios de análise utilizados para as perguntas respondidas pelos participantes.

3.2.1. Compreensão da concepção de cada participante sobre o que é língua

Por intermédio das respostas dadas pelos participantes quanto à definição de língua, foi possível analisar qual perspectiva de língua/linguagem estes professores têm enquanto bússola de seu fazer didático. A partir disso, a pesquisa foi direcionada à discussão acerca de como a língua é concebida através do LC e as possíveis contribuições dos conceitos de memória e pós-memória dentro dessa perspectiva.

Em grande parte das narrativas, a língua foi definida como instrumento, ferramenta, produto da faculdade cognitiva humana ou sistema complexo que tem por finalidade a comunicação. Laura, por exemplo, diz que [A língua é] *Uma ferramenta essencial de comunicação entre os seres humanos (Laura, 29 anos)*. Essa definição está de acordo com a de Benveniste (1999): "sai-se do domínio da linguagem como sistema de signos e entra-se em outro universo, o da linguagem como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso" (BENVENISTE, 1999, p. 128). Nesse sentido, é possível dizer que sequer considera-se a ideia de que a língua é um sistema

fechado em si mesmo, como define Larissa, ela é (...) *o caminho para a troca de mensagens...* (Larissa, 25 anos). Caminhamos sempre em direção a um destino, por isso, o destino da língua é a comunicação, que só existe perante a um emissor, uma mensagem e um interpretante, ou seja, na interação com o outro.

Amélia, além de definir a língua como *um instrumento de comunicação*, acrescenta que ela também é [Instrumento] *de cultura de um povo* (Amélia, 35 anos). A língua pertence a *um* povo, o que quer dizer que, além dos aspectos culturais, diretamente citados, ela também envolve aspectos sociais, implicitamente presentes na resposta de Amélia. De acordo com Piller (2012), "(...) nós não temos cultura, mas sim construímo-na por meio do discurso (...)" (PILLER, 2012, p. 5), o que demonstra que a comunicação não se trata apenas de uma codificação e decodificação de uma mensagem, pois a língua não se esgota no conjunto de signos e palavras que obedecem a uma ordem gramatical, ela ainda *pode ser representada de diversas formas* (Júlia, 25 anos), porque, na verdade, a língua "são várias" e *carrega consigo aspectos culturais de sociedades diversas* (Isadora, 33 anos).

As respostas dos participantes mostram que, para eles, a língua é interação e abrange aspectos sociais e culturais, comportando-se, sobretudo, como algo que *permite o homem compreender o mundo [e que] faz parte da (...) identidade* (Cecília, 27 anos). A compreensão do mundo ocorre, por conseguinte, na troca, na negociação de sentidos (STREET, 2012), que inevitavelmente envolve diferentes pontos de vista e identidades pertencentes aos sujeitos que interagem entre si (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Alfredo sintetiza isso muito bem em sua conclusão a respeito do que é língua:

Pergunta difícil. Acredito que varia de pontos de vista. Para mim, [língua] é a maneira que o ser humano tem de externalizar suas formas de ver o mundo e interagir com aqueles que o cercam, compartilhando conhecimentos, construindo e preservando memórias (Alfredo, 25 anos).

Há uma reflexão por parte de Alfredo, que se resguarda ao dizer que a pergunta é difícil e, em seguida, deixa claro que é uma discussão passível de conflitos, por depender de pontos de vista que podem variar. O participante finalmente inicia a resposta com "para mim", colocando-se totalmente no discurso – parece até que ele está se desculpando por talvez não conseguir atender a uma suposta expectativa de quem fez a pergunta, admitindo que existem várias respostas possíveis. Em outras palavras, ele se

colocou no lugar da negociação, sem saber se o que ele disse era o que a pesquisadora esperava/queria ler. Para além disso, ele define a língua como o meio de se construir e preservar memórias, ou seja, a linguagem, como coloca Courtine (1994), é o que tece a memória.

Dessa maneira, cabe uma reflexão acerca das memórias que construímos e como elas são preservadas ou apagadas/silenciadas. Em relação à Ditadura Civil Militar, por exemplo, vimos que, depois de 21 anos de opressão e silenciamento, nos últimos tempos, pessoas voltaram às ruas para exaltar torturadores, pedir a volta do AI-5 e, novamente, clamar por uma intervenção militar. Inegavelmente, se a história se repete, vemos que um lado foi favorecido, o lado dos opressores. Isso demonstra que, de fato, um véu ideológico encobre a realidade (JORDÃO, 2016), o que significa que só podemos fazer a leitura do mundo através dos nossos próprios pontos de vista e em diálogo com os pontos de vistas dos outros, os quais nos permitimos, ou não, vislumbrar. O real, então, pode ser representado pelo quadro *La condition humaine*, de René Magritte:

Figura 15. Pintura *La condition humaine*



Fonte: National Gallery of Art⁵³

⁵³ Fonte: <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.70170.html>.

Apesar de existir em toda sua complexidade e completude do lado de fora, o real somente é visto pela janela, de dentro de uma sala. Portanto, nossa visão, ao captar o real, já se limita àquilo que cabe ao alcance da janela, considerando que nossa leitura do mundo acontece antes mesmo da leitura da palavra (FREIRE, 1989), e nosso olhar, por si só, é ideológico, uma vez que escolhemos o que olhar e perceber. Essa escolha, porém, não é consciente e se configura como uma consequência de tudo o que vivemos e inevitavelmente se consolida na construção do eu, tornando-se também o que somos.

Outro aspecto importante na obra de Magritte é o quadro, uma representação, que esconde o real parcialmente. A primeira análise a ser feita em relação a isso refere-se ao fato de que ele é um fragmento, justamente porque escolhemos o que representar, baseados nos confins do nosso olhar. A segunda, refere-se à árvore, a qual somente pode ser vista através da pintura, que sofreu interferências ao passar não só pelo olhar, como também pelas limitações que envolvem a própria representação do real. Há mesmo uma árvore na realidade? No ponto de vista de quem pintou o quadro, incontestavelmente, há.

A língua é como a pintura da árvore, uma manifestação do real que se constitui a partir do atravessamento de pontos de vista e que (re)cria o real. Tendo em vista a singularidade de cada indivíduo, as manifestações, sejam elas linguísticas ou não, não se repetem, mas coincidem umas com as outras, de modo que possamos compará-las e diferenciá-las. Assim, haverá aspectos imutáveis e, portanto, coletivos, e outros singulares, pertencentes ao indivíduo, por isso, ouvir testemunhos e narrativas é como um trabalho de garimpo. Por meio da língua, tecido da memória (COURTINE, 1994), faz-se a restituição do real e a reconstrução dele, de forma que a restituição seria o diamante, e a instituição, as "impurezas" nele incrustadas, com o diferencial de que, nesse caso, não é viável lapidar as narrativas (testemunhais ou não). Isso porque o que confere valor a elas é justamente a impossibilidade de delimitar fronteiras entre a sua singularidade – ou individualidade – e os aspectos imutáveis: toda narrativa é única, assim como todo discurso também é. As narrativas são a materialização, a representação do mundo através dos pontos de vista de quem as produz. Segundo Bruner (2004),

[...] a narrativa é uma via de mão dupla (...) a narrativa imita a vida, e a vida imita a narrativa. Vida, nesse sentido, compartilha do mesmo tipo de construção imaginativa humana que a narrativa. Ela é construída pelos seres humanos mediante ao raciocínio ativo, o mesmo tipo de raciocínio a partir do qual construímos as narrativas (BRUNER, 2004, p. 692).

A vida não ganha sentido quando vivida, mas ao ser compartilhada, considerando que, ao narrá-la, o indivíduo faz interpretações, que, inclusive, são passíveis de reinterpretações conforme se conta e reconta a vida ao longo do tempo (BRUNER, 2004). Desse modo, da mesma maneira que as histórias nos habitam (JUCÁ, 2017), as narrativas constroem lugares de existência a quem se expressa por meio delas, portanto, são habitadas por nós e simbolizam nosso ser, estar e marcam nosso "local de fala" (RIBEIRO, 2017). Nesse viés, devemos problematizar o fato de que *língua é poder* (Alice, 47 anos) e entender o que está em jogo na negociação que constrói sentidos por meio dela. Bourdieu (2008) esclarece que há poderes, no plural, no que se refere à língua:

(...) toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do *habitus* linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõe como um sistema de sanções e de censuras específicas (BOURDIEU, 2008, p. 24).

O poder da língua é exercido sobre a sociedade de maneiras distintas. Falamos, por conseguinte, do poder construído socialmente e que diz respeito às regras e aos padrões que são comuns à convivência e permitem a localização e comunicação dos indivíduos em diversas situações discursivas, e do poder como imposição/violência, estabelecendo uma classe dominante e outra classe menos favorecida (BOURDIEU, 1996).

Historicamente, os opressores permanecem em uma posição de poder cunhada por narrativas que fazem a manutenção do *status quo* e que são privilegiadas justamente por isso. Devemos adotar, portanto, um pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2005) e ouvir o outro lado da história, o dos oprimidos, o que pode ser um passo para a reflexão acerca das relações de poder na sociedade, com o propósito de combater injustiças sociais. O trabalho da memória e da pós-memória é inerente às narrativas: não existe vida ou história sem memória, e esse pensamento evidencia a importância da escuta para o LC, haja vista que narrativas-outras precisam de espaço para ganhar vida e dar (nova) vida aos indivíduos. Com isso, a intenção não é a sobreposição de narrativas,

mas a coexistência delas, com o fito de "construir vínculos estratégicos entre grupos e saberes subalternos (...) [e tomar] Iniciativas para estabelecer lugares epistêmicos de pensamentos-outros" (WALSH, 2005, p. 31).

Concluimos que todas as respostas fornecidas pelos participantes trazem definições de língua que vão ao encontro de uma perspectiva crítica. A partir das análises desta seção, neste trabalho, acreditamos que a negociação de sentidos no LC se torna possível quando promovemos oportunidades para que o sujeito se veja destituído de si. Existimos em negociação com o outro, portanto, falamos de nós mesmos no campo do outro, de maneira que existem realidades – sempre encobertas – que não enxergamos através da visão da janela, mas sim do quadro, que é a representação/manifestação de outros que nos faltam. A problematização da construção de sentidos no LC mora no entendimento de que "o que nos resta a fazer é empurrar todos os limites da extensão do nosso próprio olhar"⁵⁴.

3.2.2. Análise sobre a descrição do que seria uma sala de aula ideal para os professores

Ao verificar a descrição de uma sala de aula ideal para os participantes, pudemos analisar expectativas e frustrações quanto à prática desses profissionais que envolvem o ambiente de ensino. Após repetidas leituras, as narrativas foram agrupadas considerando o percurso apresentado neste tópico, que consiste na sala de aula como ambiente de preservação da individualidade de cada aluno, de troca sem desconfortos por nenhuma parte, de luta contra injustiças sociais e de construção de laços afetivos e memória coletiva. Em seguida, foi feita, por parte da pesquisadora, uma reflexão acerca de como o LC pode contribuir para a preservação de memórias e a construção da pós-memória em gerações posteriores, com vistas a uma educação crítica e ao combate de injustiças sociais.

Um primeiro ponto a ser esclarecido acerca de uma sala de aula ideal é que *não existe sala de aula ideal (Olga, 46 anos)*, nem mesmo no mundo das ideias uma sala de aula "modelo" é possível. As razões para isso podem ser destrinchadas a partir da Teoria dos Sistemas Ecológicos (TSE), de Bronfenbrenner (1979 *apud* HARKONNEN, 2007), utilizada em diversas áreas do conhecimento, inclusive no campo de ensino e

⁵⁴ Trecho da música Homem, da banda mineira Lupe de Lupe (Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lupe-de-lupe/homem/>).

aprendizagem de línguas, com o objetivo de investigar fatores que influenciam esses processos cognitivos (MOHAMMADABADI *et al.*, 2019). Acredita-se que as oportunidades de aprendizagem acontecem em ambientes diversos e são moldadas de acordo com a ecologia desses ambientes, esta que consiste no espaço físico, mas também no contexto social, histórico e cultural de cada um deles (BEVAN, 2016), como é observado no esquema abaixo.

Figura 16. Ecologia da aprendizagem



Fonte: National Science Teaching Association

As pessoas, dentro da escola e da sala de aula, não são uma tábula rasa e compõem o ambiente que se desenha a partir de todas as forças socioculturais exercidas sobre ele. Bevan (2016) ainda fala sobre uma cultura institucional construída ao longo do tempo, responsável por esculpir as interações sociais em determinado local, de modo que os indivíduos se adaptam a ela e contribuem para que ela seja (re)construída. Como consequência, confirmar a existência de uma sala de aula ideal seria legitimar o *status quo*, por meio da aceitação de que há, de fato, um padrão de relações e de construções de sentido que dão vida a nossa história. Além da contestação direta de Olga, outras respostas contribuem com esse pensamento:

Quadro 2. A sala de aula "ideal" é diversa

<i>Uma sala de aula ideal é colaborativa e respeitosa (...) aquela em que a professora respeita as individualidades de cada aluno (...) (Júlia, 25 anos).</i>
<i>(...) a sala de aula ideal é aquela em que todos estão presentes de fato, querendo aprender (...) (Isadora, 33 anos).</i>
<i>Acredito que uma sala de aula ideal seja um espaço no qual todos os presentes (alunos e professores) se respeitem (...) (Cecília, 27 anos).</i>
<i>Uma sala de aula [ideal é um lugar] onde os saberes do educando são respeitados (...) (Luciana, 38 anos).</i>

As narrativas dos participantes, apesar de denotarem uma reflexão sobre uma sala de aula ideal, acabam por negar a existência dela ao reconhecer a pluralidade de vozes ali presentes, o que é perceptível através do desejo por uma sala de aula em que todos estejam presentes *de fato* e se respeitem, levando em consideração seus saberes e suas individualidades. Essa também é uma perspectiva do LC, que passa

(...) pela percepção da coexistência da diversidade cultural que encontra expressão em sistemas linguístico-culturais distintos nas comunidades de fala, tanto aquelas da língua materna quanto as da língua estrangeira. (...) Desse modo, esse sistema, antes visto como homogêneo e único (...) compreende os outros sistemas como instrumentos de socialização e da expressão de uma identidade (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141-142).

Somado a isso, o "estar *de fato*" confere à presença dois significados: podemos estar presente fisicamente, mas há outra presença, que diz respeito à atitude, ao querer, percebido pela manifestação da vontade e, por isso, lida, nesta pesquisa, como agência. Mercer (2012) define agência como a capacidade de os sujeitos agirem de maneira autônoma por meio de mediação sociocultural, interpessoal e contextual, mas enfatiza que ela depende também de elementos físicos, cognitivos e afetivos. Atribui-se à agência caráter identitário (BLACK, 2009), e a identidade, como apontado por Coracini (2007), é uma questão de representação que "se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem

somos" (CORACINI, 2007, p. 240). Estar numa sala de aula é estar em contato com diversos indivíduos habitados por histórias (JUCÁ, 2017) inúmeras, o que configura o local como um ambiente de choque, pelo encontro com o outro, e conseqüentemente, pelo encontro do ser com o seu próprio eu.

Embora a associação não tenha sido feita pelos participantes, talvez esse seja o motivo para que *turmas reduzidas* (Amélia, 35 anos) tenham sido outra resposta comum à pergunta sobre a sala de aula ideal. Isso porque lidar com o choque proveniente da pluralidade de vozes, sem dúvida, é desafiador, mas mais desafiador ainda é criar espaços – oportunidades – de coexistência a essas vozes, de forma que elas sejam ouvidas para, *de fato*, existirem e, com isso, firmarem também a existência e resistência dos sujeitos. Deparar-nos com o outro exige negociação, como é visível nas narrativas:

Quadro 3. Sala de aula como espaço de troca

[A sala de aula ideal é] <i>um espaço de troca e de construção significativa de aprendizagem</i> (Luciana, 38 anos).
<i>Acredito que a sala de aula ideal seja um espaço no qual (...) (alunos e professores) possam evoluir juntos</i> (Cecília, 27 anos).
<i>A sala de aula ideal para mim é aquela na qual os alunos e professores estão investidos e interessados naquele momento de troca</i> (Isadora, 33 anos).
<i>(...) como professora, eu gosto quando (...) [eu e meus alunos] estabelecemos uma sintonia (...)</i> (Olga, 46 anos).

Os participantes, à primeira vista, não dão lugar às *personas* que compõem o professor de línguas no Brasil (MONTE MÓR, 2013). Na sala de aula considerada "ideal", não há um professor jesuíta iluminado com a sabedoria e com o poder de transmitir seus conhecimentos aos alunos, não há verdade única e absoluta a ser exaltada e repetida pelo professor colonizador, nem se pode silenciar as vozes ou censurar as existências que não sejam a do professor ditador. Em resumo, o professor não é o único protagonista desse espaço, ao contrário do que vem acontecendo na realidade ao longo do tempo, conforme problematiza Iwaya (2005),

Ele [o aluno] estava, sim, muito mais preso a este lugar, fixado a uma carteira, com os olhos voltados para o professor, para o quadro negro e para a nuca do colega da frente. Seus movimentos eram controlados e regulados por sua própria carteira. O tablado, além de melhorar o campo visual do professor, facilitando-lhe a manutenção da disciplina, ainda tinha a função simbólica de evidenciar a distância que deveria existir entre professor e aluno (IWAYA, 2005, p. 1986).

A posição central designada ao professor é uma forma de garantir a neutralização dos estudantes, manter o controle sobre eles e fazer a manutenção de hierarquias dentro da escola. O poder, nesse caso, se estabelece pela imposição, pelo silenciamento e não de forma natural e em meio às negociações arquitetadas pelos indivíduos, o que faz do educador um agente coato, tendo em vista sua contribuição para a manutenção de estruturas que são transpostas a toda ecologia da aprendizagem (BEVAN, 2016). Não considerar a pluralidade de vozes no ambiente escolar e não criar oportunidades para que elas sejam ouvidas é um crime que cometemos sob o risco – e a certeza – de perpetuação de problemas que já conhecemos. De acordo com Freire (1989),

Na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada à nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado nos textos sobre educação (FREIRE, 1989, p. 29).

A leitura do mundo não pode ser uma reprodução de modelos já incutidos socialmente. Sequer falamos de novos modelos, pois, com "modelos", partir-se-ia do princípio de que existe um caminho certo a ser seguido para que ela aconteça, o que não é possível. Nessa perspectiva, concordante com o que foi discorrido nas narrativas, o conhecimento se apresenta como uma construção com via de mão dupla, partindo não de uma hierarquia estabelecida entre professores e alunos, mas sim de uma troca horizontalizada e constante que levaria ambos à aprendizagem e ao crescimento. Isso se deve ao fato de que a sala de aula é um lugar de encontros e desencontros de discursos diversos que estão em disputa por espaços para a existência e a resistência, edificando novos sentidos e contribuindo para a formação da identidade dos sujeitos. A democracia e a escuta são fundamentais para o LC, que "partindo da localização social e histórica do aprendiz, busca a compreensão dos sistemas discursivos com os quais [ele] se

depara" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141). A reflexão crítica, portanto, é o primeiro passo para a transformação da realidade dos indivíduos.

Percebemos, nesse ponto, que há um conflito entre a relação de alunos e professores descrita no que seria a sala de aula "ideal" e a relação, explicada por Iwaya (2005), que de fato se estabelece ao longo da nossa história. À segunda vista, esse embate entre o ideal e o real também se apresenta nas narrativas dos participantes, o que pode ser observado a seguir:

Uma sala de aula ideal é colaborativa e respeitosa. É preciso saber o momento de conversar e ficar em silêncio. Alunos que "compram" as ideias e propostas da professora, ou que ao menos se propõem a tentar antes de dizer não. Ao passo que a sala de aula ideal é aquela em que a professora respeita as individualidades de cada aluno e que traz atividades que levem em consideração desde o mais tímido ao mais extrovertido e não os obrigue a fazer algo que os deixaria desconfortáveis (Júlia, 25 anos).

É interessante analisar não somente a coexistência de pontos de vista conflitantes no mesmo discurso, como também a organização dele, de maneira que Júlia "vai e volta", como se mesclasse o que tem como ideal com aquilo que experienciou em sua prática docente (o real). Esclarecemos, então, que o real, tratado aqui e sendo inevitavelmente uma projeção, se refere à prática docente a partir do ponto de vista autoritário analisado nesta pesquisa, que sempre vai apresentar pontos de interseção e discrepância quando analisado em diferentes contextos e com diferentes participantes. O paralelo entre o ideal e o real em relação à resposta de Júlia pode ser melhor visualizado abaixo.

Quadro 4. Sala de aula ideal x sala de aula real

Sala de aula ideal	Sala de aula real
<i>Uma sala de aula ideal é colaborativa e respeitosa (...) em que a professora respeita as individualidades de cada aluno e que traz atividades que leve em consideração desde o mais tímido ao mais extrovertido e não os obrigue a fazer algo que os deixaria</i>	<i>[Na sala de aula ideal] É preciso saber o momento de conversar e ficar em silêncio (...) [há] alunos que "compram" as ideias e propostas da professora, ou que ao menos se propõem a tentar antes de dizer não (Júlia, 25 anos).</i>

<i>desconfortáveis (Júlia, 25 anos).</i>	
------------------------------------------	--

Embora acredite em uma sala de aula democrática, Júlia cobra discernimento quanto à hora de falar e de ficar em silêncio e cobra a aceitação, por parte dos alunos, das ideias propostas pela professora. Cabe pensarmos em quem deve saber quando falar e quando ficar em silêncio nesse ambiente: isso serve para o professor ou só para os alunos? Esses momentos são marcados em uma relação entre professor e alunos ou também entre alunos e alunos? Quem estipula ou controla esses momentos de fala e de ausência de fala? São perguntas problematizadoras para que possamos refletir acerca do silêncio como herança da Ditadura Militar na educação, porque esse "saber" parece ser atribuído ao senso comum, isto é, um acordo silencioso que estipula o quê, quando e para quem se deve dizer.

Júlia ainda se demonstra descontente com o fato de que ideias e propostas de professores não sejam sempre "compradas" pelos alunos. Na resposta, a própria participante desloca o conhecimento para o campo do educador: eles são *da* professora, pertencem a ela, que pode repassá-los. O próprio verbo utilizado, "comprar", coloca o conhecimento no lugar de mercadoria, como se os indivíduos pudessem tomar posse dele em um trâmite entre vendedor (possuidor) e comprador (consumidor). Diante desse cenário, vemos um professor-possuidor, um aluno-consumidor e um contrato que sempre favorece o vendedor, uma vez que este não só vende a *sua* mercadoria, como não aceita quando ela não quer ser comprada, o que significa que não pode haver negociação entre as partes.

Em vista das análises anteriores, enxergamos, nesse fragmento de narrativa, traços do professor ditador, jesuíta e colonizador (MONTE MÓR, 2013): o silêncio é uma imposição (ditador) para que o detentor de conhecimento (jesuíta) possa transmiti-lo a outros indivíduos que, possivelmente, vão fazer a reprodução dele (colonizador). As idas e vindas no discurso de Júlia se assemelham a ressalvas provenientes de uma reflexão: ainda que ela tenha consciência do que a relação entre professor e alunos deveria ser, se vê condenada à repetição de antigos modelos, como se estivesse em uma briga interna entre *personas* e, conseqüentemente, "histórias que a habitam" (JUCÁ, 2017).

Dessa forma, o professor no Brasil – enquanto agente coato – está fadado a ocupar, concomitantemente, o lugar de vítima e de malfeitor. Ele é malfeitor por

reprodução e vítima por condenação, já que também é atravessado pelo silêncio que se instala na sala de aula, como denunciaram os participantes:

Quadro 5. Denúncia acerca do silêncio na sala de aula

[A sala de aula ideal é aquela em que] *O professor tenha autonomia para tomar decisões (Cecília, 27 anos).*

[Na sala de aula ideal, há] *Liberdade para discutir questões sociais em sala (Larissa, 25 anos).*

Inferimos, diante dos fragmentos acima, que a liberdade e a autonomia do professor são tolhidas na sala de aula, pois ele também é silenciado quanto às decisões que pode tomar e às questões a serem discutidas com seus alunos. Uma prova disso é a ESP, que, apesar do nome "sem partido", na verdade, busca esvaziar o ensino do que é crítico e político, em uma estratégia para manter o *status quo*:

Não haveria nada de errado, se esse 'despertar da consciência crítica' não consistisse apenas e tão somente em martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes. Como se sabe, a visão crítica dos estudantes é direcionada sempre e invariavelmente para os mesmos alvos: a civilização ocidental, o cristianismo, os valores cristãos, a Igreja Católica, a 'burguesia', a família tradicional, a propriedade privada, o capitalismo, o livre-mercado, o agronegócio, o regime militar, os Estados Unidos (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, on-line⁵⁵).

A ideologia é um processo subjetivo e involuntário (CHAUÍ, 1984), porque nossa leitura do mundo é feita de acordo com nossos pontos de vista e por isso é "corporificada e inescapável" (MATTOS, 2018, p. 31). Isso é posto em evidência no próprio projeto da ESP quando este condena a visão crítica pelo motivo de ela se direcionar à colonialidade do poder e do saber⁵⁶: o problema real não é a crítica em si, mas a crítica ao estado das coisas como elas são, o que mostra o véu da ideologia que encobre o que é determinado como cobrança de neutralidade. O professor que adota uma perspectiva crítica é tido como doutrinador, visto que "o pensamento crítico não se resume a questionar e argumentar, mas não é possível promovê-lo de forma plena sem o

⁵⁵ <http://escolasempartido.org>

⁵⁶ Quijano (2000) define a colonialidade do poder e do saber como um padrão de relações que remontam à relação de colonizador e colonizado e constituem diversos sistemas políticos.

desenvolvimento destas duas competências" (SOUZA; BEZERRA, 2013, p. 5). Então, o silenciamento dos educadores se propaga como a exigência de uma imparcialidade impossível. Segundo Apple (2006),

Um currículo neutro está atrelado a um sistema 'neutro' de responsabilidade, que por sua vez está ligado a um sistema de finanças. Supostamente, quando funciona, essas ligações garantem recompensas por mérito. 'Bons' alunos aprenderão 'bons' conteúdos e conseguirão 'bons' empregos (APPLE, 2006, p. 5).

Falamos, portanto, de alunos e professores que não estão *de fato* na sala de aula, visto que ambos têm a voz silenciada a partir do controle de narrativas-outras, o que impede o discurso e, conseqüentemente, o espaço de significação e de existência dos indivíduos. O professor "neutro" é a peça chave para garantir a manutenção de um currículo e uma educação também neutros. Dentro da dicotomia entre direita e esquerda, o ESP clarifica qual "partido" não deve ter lugar nos ambientes escolares brasileiros:

Existem professores de direita que usam a sala de aula para fazer a cabeça dos alunos. Mas são franco-atiradores, trabalham por conta própria. No Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é a esquerda (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, on-line⁵⁷).

O projeto ESP expõe que a educação autoritária é exatamente, como ele é intitulado, um projeto, que visa a continuar contando somente o lado da história que beneficia os opressores e mantém os oprimidos em um lugar de conformação e desesperança em relação a sua própria realidade, o que reforça as desigualdades sociais e contribui para a prevalência do *status quo*. Nesse sentido, o fardo da culpa por essa educação falha não pode recair sobre o professor, que a reproduz, mas sob a tortura do silenciamento, reflexo do Regime Militar brasileiro:

O magistério tornou-se uma profissão que demandava controle institucional, pois se configurava como espaço de circulação e construção de conhecimentos que, por vezes, questionavam a ordem ditatorial. Assim, qualquer sinal de resistência ou crítica docente ao

⁵⁷ <http://escolasempartido.org>

golpe era classificada como atividade subversiva e, conseqüentemente, culminava em violação de direitos humanos, perseguições, constrangimentos, demissões, desaparecimentos e até mortes (SALLES; STAMPA, 2016, p. 170).

Nos dias atuais, os professores que resistem ao silenciamento ainda possuem a sua pena: calam-se pelo medo da perseguição das famílias dos estudantes e da coordenação (que atende às famílias) e de uma possível demissão⁵⁸. Culpar a vítima é sinônimo de desconhecimento das estruturas sociais estabelecidas ao longo da história e, ainda que de outra perspectiva, representa uma contribuição para a ideia de que os educadores são vilões, o que pode cultivar neles a frustração e o pensamento de que estão sozinhos na busca por transformações. Por essa razão, no LC, devemos refletir sobre o papel do professor sem deixar de considerar tanto o seu lugar de opressor, enquanto quem inevitavelmente reproduz, em algum nível, a educação autoritária, quanto o seu lugar de oprimido, enquanto quem historicamente foi silenciado, perseguido e pintado como vilão.

Por conseguinte, assim como o ensino e a aprendizagem, professores e alunos são dois lados de uma mesma moeda, e o conhecimento, como dissertado anteriormente, é uma negociação entre as partes envolvidas nesse processo. Os professores participantes cobram o poder de autonomia do professor e, juntamente dele, o poder de autonomia do aluno, dado que ambos são neutralizados:

Quadro 6. Autonomia do professor e do aluno

Como professora, gosto quando o interesse e a curiosidade dos meus estudantes está ativada (Olga, 46 anos).

Uma sala [de aula ideal é aquela] (...) principalmente com autonomia (Alice, 47 anos).

[Na sala de aula ideal, há] (...) um espaço de troca e de construção significativa de aprendizagem. Um espaço de fomento à educação crítica pautada na construção de sujeitos mais participativos na sociedade (Luciana, 38 anos).

⁵⁸ Checar, por exemplo, notícia sobre demissão de professor por abordar assuntos controversos na sala de aula:

https://www.terra.com.br/noticias/educacao/rs-demissao-de-professor-expoe-limite-entre-ensino-e-doutrina-religiosa_1cb9a724f2b0f310VgnVCM5000009cceb0aRCRD.html

Nesse contexto, devemos considerar o conceito de agência (BLACK, 2009; MERCER, 2012), na negociação entre professores e alunos, para a educação crítica com vistas ao combate de injustiças sociais. Vemos que o estar *de fato* reaparece a partir da manifestação do interesse e da curiosidade na resposta de Olga, a autonomia é citada por Alice, e Luciana propõe, diretamente, uma educação crítica que contribua para a construção de cidadãos e agentes sociais, respostas compatíveis com o valor atribuído à disciplina de línguas estrangeiras nas OCEM:

(...) a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006, p. 91).

A formação dos indivíduos diz respeito não apenas à língua como um objeto de estudo que se explica dentro de seu próprio sistema de representações, como também às representações em si, no sentido de pensar nas situações comunicativas e nas personagens envolvidas em tais situações. Em outras palavras, "Ao invés de só olhar o outro, o aprendiz se olha também, mas permanece com a ideia de que para comunicar-se adequadamente na língua estrangeira, deve olhar o mundo como o estrangeiro" (GIMENEZ, 2008, p. 4). O indivíduo, quando lida com o conhecido, permanece em uma posição de conforto, que não necessariamente é confortável e sim conveniente, por se tratar de um lugar de costume, como o *status quo*. A inércia é rompida justamente quando o indivíduo se depara com o estrangeiro/desconhecido, que o convida a sair de um lugar de estabilidade e conveniência e o leva para outro, em que ele se (re)constrói, haja vista que não pode adotar padrões previamente utilizados.

Jordão (2013) afirma que é papel da escola "trabalhar com temas que possibilitem o descortinar das injustiças sociais e da desigualdade, permitindo aos menos afortunados o acesso aos conhecimentos produzidos e distribuídos pelas classes dominantes" (JORDÃO, 2013, p. 80), isto é, para lutar contra as injustiças sociais, precisamos, primeiro, entender as raízes dessas injustiças e não apenas considerá-las na superfície. No LC, o professor assume um papel de "apelar e encorajar a participação activa do aluno, desenvolver nele competências comunicativas e envolvê-lo na discussão" (VIEIRA; VIEIRA, 2005, p. 59) e, dentro disso, não anula sua própria participação ativa. Assim, se o professor cria oportunidades para que os estudantes se

construam enquanto cidadãos, os estudantes criam oportunidades para que o professor também se construa enquanto professor e agente social.

Mignolo (2000) descreve *border thinking* como um pensamento que marca a localização do sujeito no discurso, anulando qualquer possibilidade de neutralidade em relação a ele. Considerando o silenciamento que remonta à Ditadura Militar, ainda que em posições distintas, professores e alunos estão do "outro lado": localizam-se no lugar dos oprimidos. Mattos (2015) traduz o termo utilizado por Mignolo (2000) como pensamento fronteiro e explica que, através dele, legitima-se a perspectiva de sujeitos em posições subalternas, rompendo com a hegemonia das perspectivas dominantes. À vista disso, na relação professor e aluno, podemos fazer a indagação proposta por Spivak (2010): "Com que voz-consciência o subalterno pode falar?" (SPIVAK, 2010, p. 61). As vozes do educador e dos estudantes podem encontrar espaços de coexistência em sintonia, porque o silenciamento dos dois, apesar de diferente, já que os papéis sociais também o são, se manifestam como sintoma da mesma doença.

Dessa maneira, *A sala de aula também é um espaço de construção de laços afetivos e de memória coletiva (Luciana, 38 anos)*. Trabalhar na escola os conceitos de memória e pós-memória, por meio de uma perspectiva crítica que envolva a escuta de narrativas, pode levar à melhor compreensão sobre o silenciamento de professores e alunos, de modo que as duas partes resistam e reexistam a partir da (re)construção de sentidos acerca da Ditadura Militar e seus desdobramentos no Brasil. Tal potencial das narrativas é exaltado por Vianini e Arruda (2020):

(...) a principal contribuição da pesquisa narrativa para a agência de estudantes e professores está no potencial reflexivo característico desse tipo de pesquisa, capaz de fomentar comportamentos agentivos. O processo narrativo pode, de fato, promover o exercício de agência na medida em que, ao narrar, reflete-se sobre a ação - sobre o que foi feito e o que se deixou de fazer, sobre o que poderia ter sido feito - ampliando o campo de visibilidade e de possibilidades, auxiliando aprendizes e professores a (res)significarem suas experiências (VIANINI; ARRUDA, 2020, p. 146).

Os movimentos de (res)significação dependem de um olhar questionador para o passado, o presente e o futuro, ou seja, dependem de uma perspectiva crítica. O LC, portanto, pode contribuir para a construção de memórias-outras que, a longo prazo, também serão pós-memórias-outras para as próximas gerações.

3.2.3. Influências da memória e da pós-memória no fazer didático de professores

De maneira a explorar as possíveis contribuições dos conceitos de memória e pós-memória para o LC, agrupamos as respostas sobre as lembranças do período militar – em meio à família e à escola – e a abordagem do assunto, ou não, por parte dos professores de inglês em sua prática. As narrativas foram divididas em primeira geração (geração da memória), segunda geração (geração de transição) e terceira geração (geração da pós-memória).

3.2.3.1. Primeira geração

A memória humana é universal e permite contemplar o passado, agir no presente e planejar o futuro, como afirmado por Abreu e Mattos (2010). Segundo esses autores, "memória é uma das mais complexas funções neuropsicológicas, possibilitando ao indivíduo remeter-se a experiências impressivas, auxiliando na comparação com experiências atuais e projetando-se nas prospecções e programas futuros" (ABREU; MATTOS, 2010, p. 76). Nesse âmbito, é possível entrelaçar as memórias individual e coletiva, sendo a primeira um fenômeno individual e psicológico, que possibilita ao indivíduo a atualização de impressões ou informações passadas, caracterizada como experiência interior e subjetiva (LE GOFF, 1996). Já a segunda é "a memória, ou o conjunto de memórias, mais ou menos conscientes de uma experiência vivida ou mitificada por uma comunidade, cuja identidade é parte integrante do sentimento do passado" (NORA, 1978, p. 398) ou "o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fizeram do passado" (NORA, 1978, p. 112).

Nora (1993) esclarece que história e memória são diferentes e não se misturam, mas afirma que vestígios do passado poderiam contribuir para uma lembrança legítima para evocar, simbolicamente, eventos antigos. Tendo em vista que até mesmo a memória individual é construída coletivamente (HALBWACHS, 1990), as narrativas da primeira geração serão analisadas como o simbólico que evoca o passado e que, posteriormente, mostra o que as professoras fizeram dele no presente.

Quadro 7. Memórias e pós-memórias da primeira geração

Tenho lembrança dos desfiles militares e de um rigor e medo nas ruas. Cresci com o meu pai me dizendo que a ditadura era um mal necessário, já que naquela época tinha ordem, respeito. Desde sempre me sentia desconfortável com os posicionamentos dele, e sentia que estávamos sendo vigiados o tempo inteiro. Vivi o final da ditadura, e lembro do discurso dos artistas no Movimento pelas Diretas Já (Olga, 46 anos).

[Lembro-me de] Relatos horríveis, de relatos do meu falecido pai sobre os anos de chumbo, em que ele foi preso sem ter cometido crime algum, por puro preconceito e abuso de poder. Lembranças minhas, da minha sofrida infância, em que éramos privados de tudo e [eu] via meus pais chorarem porque não podiam fazer nada contra a situação. Lembranças da censura, da propaganda do general João Batista Figueiredo todos os domingos no programa Silvio Santos. A antiga TVS, hoje, SBT, trabalhava a favor da Ditadura (Alice, 47 anos).

Um primeiro ponto a se considerar nas narrativas de Olga e Alice é que, apesar de a pergunta da pesquisa se referir a relatos contados por familiares, ambas mesclam esses relatos com suas próprias lembranças e também se colocam no discurso. Isso se deve ao fato de que as nossas memórias individuais são pontos de vista construídos por meio dos laços sociais que estabelecemos com os outros (HALBWACHS, 1990).

Olga ainda explica que viveu apenas o final do Regime Militar e, como ela e Alice têm praticamente a mesma idade, podemos pensar que a vivência das participantes foi atravessada não apenas por sua própria experiência, mas também pelas narrativas em que elas, junto à família, resistiram e existiram, configurando a pós-memória. Hirsch (2008) defende que a pós-memória se aproxima da memória pelo afeto, o que leva a geração posterior a incorporar essa lembrança "transmitida" como se fosse sua. Alice, por exemplo, antes de falar de suas lembranças, menciona as lembranças do pai, já que, cronologicamente, elas "vêm primeiro", como se suas próprias lembranças começassem ou fossem contaminadas/compostas pelas dele. As

narrativas das participantes convergem quando analisamos o posicionamento do pai de Olga – a favor da Ditadura –, e do pai de Alice – contra a Ditadura. Olga, diante do ponto de vista do pai, fez questão de enfatizar o seu e de dizer que nunca se sentiu confortável com o que ouvia em casa, mostrando-nos que os relatos de seu pai não eram descartados e sim reconstruídos quando passavam por ela.

A ambivalência no conceito de pós-memória, proposto por Hirsch (2008), pode ser facilmente visualizada nos dois casos, pois há a oscilação entre a continuidade e a ruptura. Por um lado, falamos de continuidade, porque as histórias de Olga e Alice começam a partir de uma existência experimentada no discurso da figura paterna. Por outro lado, falamos de ruptura ao levarmos em conta que as participantes passam a (re)construir esse discurso, uma vez que ele perpassa pelo ponto de vista delas e, mais uma vez, é contaminado. No caso de Olga, é importante perceber como há literalmente um rompimento, dado que sua opinião diverge completamente da do pai, e cabe pensar se essa construção de sentido ocorreu "apesar" ou "por causa" das narrativas de seu pai. Assim, podemos pensar na "língua do trauma" como um sintoma do evento traumático, que apenas terá como falantes nativos aqueles que se interligam por esse mesmo trauma e formam um grupo marcado, direta ou indiretamente, por ele.

Nesse sentido, notamos que tanto o pai de Olga quanto o pai de Alice viveram o período da Ditadura Militar e posicionavam-se socialmente em locais distintos, haja vista que o primeiro enxergava ordem e respeito durante esse período, e o segundo, era oprimido e silenciado. Entretanto, o ponto de encontro das duas narrativas está no fato de que elas não negam a existência desse evento traumático na história do país, somente apresentam perspectivas diferentes de acordo com a projeção do real de cada pessoa por trás do discurso. Segundo Bhabha (2013),

O que é crucial nessa visão do futuro é a crença de que não devemos simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos (BHABHA, 2013, p. 403).

Com isso, entendemos, nesta pesquisa, que o trabalho dos conceitos de memória e pós-memória na perspectiva do LC não almeja apagar o lado da história dos opressores e substituí-lo pelo lado dos oprimidos. Isso porque não existe opressor sem oprimido, assim como não existe oprimido sem opressor, então, o objetivo é criar oportunidades para que as vozes e, conseqüentemente, os indivíduos, existam em conjunto, de maneira a possibilitar a comparação e o contraste de narrativas e levantar questionamentos. Compreender as vozes e os "locais de fala" (RIBEIRO, 2017) ocupados por quem dá vida a elas pode nos ajudar a entender de onde partem os pontos de vista que projetam as realidades. Usamos "realidades", no plural, tendo em mente que os pais de Olga e de Alice, por exemplo, apresentam visões opostas e que são verdadeiras dentro da realidade de cada um.

Como posto por Foucault (2009), o discurso é um lugar de "(...) dominação e esquiva, e também de luta; o espaço em que o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente" (FOUCAULT, 2009, p. 22). Não se pode negar os discursos contrários aos nossos, porque negá-los seria negar também a experiência, ou seja, a existência dos indivíduos que vivem nesses discursos. Desse modo, acreditamos, aqui, que a saída para essa encruzilhada é propiciar, na sala de aula, espaços que possam se transformar em lugares de existência, a fim de que os indivíduos não se limitem a sua própria realidade e consigam enxergar realidades-outras, com as quais ele só terá contato por meio da escuta.

Outro aspecto interessante na resposta de Olga é que ela se diz desconfortável com o discurso do pai por sentir que estavam sempre sendo vigiados, e Alice fala que ela e os pais nada podiam fazer diante da situação difícil pela qual passavam no período da Ditadura. Nos dois casos, observamos a denúncia acerca do silenciamento que simbolicamente imobiliza os indivíduos e se estende à educação, de acordo com as participantes:

Quadro 8. A experiência da primeira geração enquanto estudante

A Ditadura era estudada e questionada o tempo inteiro no colégio em que eu estudava. Apesar de ter estudado numa escola considerada tradicional na época em Belo Horizonte, as minhas aulas de História eram bastante questionadoras, e lembro bem da professora falando do que significou o AI-5 e o cerceamento das liberdades e

o período de chumbo da era militar (Olga, 46 anos).

Eu ainda estava no fundamental I e nada era falado. Me lembro de apanhar para ficar ereta durante o hino nacional que era tocado todos os dias e eu odiava. Me lembro das humilhações que os professores promoviam e também da violência física que eu sofria e do medo das professoras. Tive somente 2 professoras "humanas" (Alice, 47 anos).

Olga, ao relatar que, na época da escola, estudou sobre a Ditadura Militar, enfatizou o cerceamento das liberdades⁵⁹, e Alice, em contrapartida, afirmou que nada era falado sobre o evento histórico. Olga, inclusive, faz questão de ressaltar que o estudo sobre a temática acontecia apesar de sua escola tradicional, reconhecendo que esse não seria o "normal" para a situação. O "normal", para nós, é o ensino tradicional e tecnicista, herança da Ditadura, que "(...) trouxe consigo noções de gerência, cliente, qualidade e competência" (BESSA; ROCHA, 2015, p. 131). Nesse âmbito, o objetivo sempre foi adequar a educação para que ela caiba em moldes de produção comuns às fábricas (BESSA; ROCHA, 2015), por meio de

organizações hierarquizadas e centralizadas em todos os níveis, que seguem padrões rígidos de produção através de manuais de planejamento e execução, controladas por inspetores e regras disciplinadoras, com conteúdos e pessoas fragmentados, memorização como atividade privilegiada, repetição dos conteúdos e sequenciamento rígido das ações (BESSA; ROCHA, 2015, p. 132).

A experiência das professoras enquanto estudantes foi bem diferente, porém, o silenciamento, característico desse modelo educacional nada questionador, se apresenta como um marco na educação nos dois casos, posto que aparece nas narrativas, seja como sintoma, seja como objeto de estudo, o que mostra que essa é uma ferida aberta para os brasileiros. O ESP prova que somos forçados a não contar – ou não ouvir – o outro lado da história, o que contribui para a perpetuação das injustiças sociais, pois

No cerne de todo totalitarismo, haverá sempre a operação sistemática de retirar o nome daquele que a mim se opõe, de transformá-lo em um inominável, cuja voz, cuja demanda encarnada em sua voz não será

⁵⁹ O cerceamento das liberdades acontece quando alguém é impedido de manifestar suas ideias. Fonte: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/busca?q=Cerceamento+de+liberdade>.

mais objeto de referência alguma. Este inominável pode, inclusive, receber, não um nome, mas uma espécie de designação impronunciável que visa isolá-lo em um isolamento sem retorno. 'subversivo', 'terrorista' (SAFATLE; TELES, 2010, p. 238).

Alice conta sobre os professores ditadores que teve, sobre o medo e a violência física que sofreu na escola durante seu percurso escolar, contrapondo esse comportamento ao de duas professoras definidas por ela como "humanas". Freire (1970) argumenta que na luta pela humanização e pelo reconhecimento dos dois lados da história entre opressores e oprimidos, é necessário que os oprimidos

(...) se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam a sua responsabilidade total. E que esta luta não se justifica apenas que passem a ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir. (...) Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não escravo, nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autônomos (FREIRE, 1970, p. 59-60).

Em consonância ao pensamento de Freire (1970), de acordo com Mattos e Valério (2010), "somente a sala de aula democrática e humanizada poderia suscitar as reflexões preconizadas pelo LC, que, partindo da localização social e histórica do aprendiz, busca a compreensão dos sistemas discursivos com os quais se depara" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141). Diante disso, uma forma de assumir a responsabilidade para a libertação é justamente enxergar o silenciamento através de uma perspectiva crítica, abrindo espaço para outros lados da história, o que as participantes, por meio de suas narrativas, demonstram fazer em sala de aula:

Quadro 9. O fazer didático da primeira geração

Na campanha presidencial de 2018, sentia uma censura prévia entre os pais dos alunos da minha escola, qualquer assunto abordado era questionado como parte de um doutrinamento. Não tratei diretamente do tema, mas estávamos abordando as metas da ONU para o milênio, e um aluno questionou a atuação da ONU como manipulação da esquerda. Fiquei muito chocada porque estava acostumada a ouvir que a ONU servia aos interesses de países capitalistas, especialmente os Estados Unidos. Enfim, aquela eleição foi muito difícil de acompanhar, e os alunos mostravam-se muito hostis com qualquer forma de abordagem mais crítica e reflexiva. Nas eleições desse ano [2022], senti mais liberdade para abordar questões étnico-raciais e de gênero relacionados à vulnerabilidade da mulher, mas não tive oportunidade de abordar diretamente temas relacionados à ditadura ou à censura, mas esses são temas que considero relevantes e que pretendo abordar em breve (uma vez que estamos sendo bombardeados com uma cultura de retrocesso e de cerceamento de liberdades) (Olga, 46 anos).

Sim! Abordo o assunto. Trabalhei a música London London do Caetano e com isso falo sobre o tema e analisamos poeticamente a música (Alice, 47 anos).

Alice, ao trabalhar a música *London London*, de Caetano Veloso, com seus alunos, cria oportunidade para que a voz do oprimido seja ouvida, por intermédio de narrativas-outras, uma vez que a canção é sobre o período de dois anos em que o cantor viveu exilado em Londres durante a Ditadura Militar⁶⁰. Quanto a Olga, embora não tenha explicado como lidou com a situação, ela menciona o choque de identidades mediante à coexistência de narrativas que divergem (a sua e a de seu aluno), o que poderia gerar a movimentação de negociação de sentidos, se houvesse a oportunidade para que ambas as vozes fossem ouvidas. Assim, compreendemos que a linguagem, enquanto prática social, exige a compreensão de que as atitudes do indivíduo são situadas historicamente e construídas em sociedade, além de constituírem sua identidade social, suas relações estabelecidas com o outro, seus conhecimentos e suas crenças (RESENDE; RAMALHO, 2005).

⁶⁰

Fonte: <https://tvbrasil.ebc.com.br/exilio-e-cancoes/post/london-london-reflete-experiencia-de-caetano-veloso-no-exilio>.

Olga ainda contrasta seu sentimento nas eleições de 2018 e de 2022, em que Bolsonaro e Lula, respectivamente, assumiram a presidência do Brasil. É evidenciado que, com a saída de Bolsonaro do poder, a liberdade é experimentada e, com ela, assuntos de cunho social passam a fazer parte das discussões em sala de aula. Em sua prática enquanto professora, o espaço para a discussão de temas considerados controversos sofreu alterações nos dois governos, o que mostra que Bolsonaro foi responsável por reanimar as ideias conservadoras que antecederam a Ditadura Civil Militar, colaborando para que o silenciamento ganhasse mais força e, mais uma vez, colocando os professores como vilões.

O ex-presidente de extrema-direita, portanto, representa uma segunda onda de conservadorismo acentuado no país, que teve e terá desdobramentos na educação, talvez ainda desconhecidos por nós. O Novo Ensino Médio, que começou a ser implementado em 2022, é um exemplo disso, tendo em vista que a carga horária do estudante na escola foi ampliada de 800 para 1000 horas, as disciplinas de sociologia e filosofia tiveram carga horária diminuída e foram acrescentados à grade curricular os itinerários formativos, que visam à formação técnica e profissional do aluno⁶¹. A reforma do Ensino Médio é um projeto para uma educação tradicional e tecnicista que, segundo Ribeiro, Moreira e Rocha (2019), numa sociedade estruturada em desigualdades sociais, representa "a tentativa de sufocar os gritos das classes desfavorecidas, dos intelectuais da classe trabalhadora, sobretudo voltados para a educação, que confrontam as armadilhas lançadas pela hegemonia no poder, que buscam refutar os discursos demagógicos da burguesia" (RIBEIRO; MOREIRA; ROCHA, 2019, s.p.).

É possível afirmar que as professoras da primeira geração têm memórias e pós-memórias em relação ao evento histórico traumático que foi o Regime Militar brasileiro e apresentam marcas do silenciamento como herança direta desse período. Olga, mesmo que ainda não tenha trabalhado diretamente o assunto, diz que pretende fazer isso em breve e justifica sua vontade considerando reflexos desse passado no presente. Alice tem como trauma pessoal professoras ditadoras que a causavam medo, entretanto, em sua prática na escola, segue outro caminho e trabalha uma música que pode ser vista como um "vestígio do passado" (NORA, 1993), por evocar simbolicamente um acontecimento antigo do ponto de vista de quem foi oprimido. Dessa maneira, ambas demonstram, em suas narrativas, como, por intermédio do LC, os conceitos de memória e pós-memória podem contribuir não para que a história seja

⁶¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

recontada, mas para que páginas arrancadas dela sejam (re)lidas, rompendo com silenciamentos.

3.2.3.2. Segunda geração (geração de transição)

Diferentemente da primeira geração, que viveu o trauma no lugar de experienciadora e observadora, a segunda geração, que optamos por chamar de geração de transição neste trabalho, nasceu junto com o fim da Ditadura Militar ou pouco depois dela, isto é, na transição de um momento histórico para outro. Mais especificamente, em 1984, houve a campanha por eleições diretas, e, mais tarde, em 1988, a implantação da atual Constituição Federal. Nesse sentido, notamos que as lembranças descritas pelas participantes pertencentes a essa faixa etária, apesar do curto distanciamento temporal do evento traumático e em contraste com as anteriores, já são fruto da pós-memória, pois pautam-se naquilo que elas ouviram no âmbito familiar:

Quadro 10. Pós-memórias da segunda geração

Minha família não se envolveu politicamente na época da ditadura. Minha avó foi professora de português uma época e dizia que sempre tinha cuidado com o que falava e a forma como falava. Tudo na casa dela era contado, ela e meu avô tiveram três filhos, e tudo era em três. Fazia sacolão, 3 frutas. Cada um tinha um sapato para ir à escola e um para a missa, e meu avô só comprava um novo quando o antigo estava completamente rasgado. Minha mãe conta essa história justificando que meu avô era contador e, portanto, muito econômico. Eu vejo como a dificuldade financeira da época. Minha avó trabalhava fora, após ser professora, fez concurso público dos correios e depois, do TRT. Ela era muito inteligente e sabia que apenas o salário do meu avô não daria para manter as contas da casa. Ela falava que os tempos eram muito difíceis, que tinha inflação muito alta e que a gente deveria saber dar valor ao dinheiro. Os três filhos fizeram faculdade e concurso público, por causa dela, "para ter o salário garantido, porque ninguém sabe o dia de amanhã" (Amélia, 35 anos).

Meus pais estavam na UFMG durante a ditadura. Eram relativamente ativos, mas não militantes. Meu pai conta que de vez em quando apareciam no curso alunos que claramente eram "espiões", e eles tinham medo de falar as coisas abertamente.

Sempre looking over their shoulder e em um estado permanente de medo (Isadora, 33 anos).

Eu nunca escutei na minha família relatos sobre a ditadura. Interessante pensar nisso agora. Vou perguntar a minha avó (Luciana, 38 anos).

As lembranças de Amélia se apoiam na história de sua avó, que era professora de português e relatou à neta o silenciamento ao qual foi submetida. Como abordado anteriormente neste trabalho, a educação tecnicista do período ditatorial tinha como premissa o desenvolvimento econômico do país e, com isso, determinou-se como papel da escola a preparação do aluno para o mercado de trabalho. Para Saviani (2011), isso fez com que não só os alunos, mas também os professores passassem a ocupar uma posição secundária nesse processo de ensino-aprendizagem, já que a organização racional dos conteúdos era o foco:

(...) na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2011, p. 382).

O silenciamento que marca o ensino tecnicista, tanto para professores quanto para alunos, faz com que os indivíduos tenham acesso a informações padronizadas, o que, de acordo com Saviani (2011), condiciona-os e determina o seu comportamento em sociedade ao invés de contribuir para a sua consciência. Assim, se o ensino é padronizado, o comportamento também é, e quem não se encaixa nesse padrão é tido como subversivo e merecedor de isolamento e perseguição (SALLES; STAMPA, 2016), estigmatizando, até os dias atuais, condutas questionadoras.

Isadora, por exemplo, ao contar sobre os seus pais, diz que eles eram relativamente ativos, mas não militantes, sendo que a definição de “militante” no dicionário de Oxford é “aquele que defende ativamente uma causa”, ou seja, seus pais, mesmo em suas palavras, cabem na definição de militante. A participante, no entanto, faz questão de se explicar e negar essa verdade, provavelmente, a fim de que não seja conferido aos seus familiares esse rótulo que, por se tratar de uma designação àqueles que se opõem, carrega consigo social e culturalmente um significado pejorativo.

Gagnebin (2000) pontua que “(...) o horror enxergado não é somente tão inesquecível quanto irrepresentável (...) ele possui uma estranha força de contaminação, que suja e marca de vergonha os olhos que o viram” (GAGNEBIN, 2000, p. 106). Nessa conjuntura, notamos que os oprimidos, apesar de ocupar esse lugar, não se eximem da culpa e romper com silêncios e silenciamentos pode provocar a ressignificação de eventos traumáticos.

O relato de Amélia demonstra a oscilação entre continuidade e ruptura na pós-memória, como explicitado por Hirsch (2008), que se torna possível por meio da língua, que por sua vez, como afirma Courtine (1994), é tecido da memória, de modo que há simultaneamente a restituição e instituição do passado (PAVEAU, 2013). Em suas narrativas à filha, a mãe da participante diz que havia restrições quanto à comida em sua casa e atribui isso ao fato de o seu pai – avó de Amélia – ser contador e, portanto, econômico. Desse modo, há a restituição do passado quando se resgata a realidade de que *tudo era contado*. No entanto, a própria Amélia provoca uma ruptura ao restituir e ressignificar esse acontecimento, já que, no ponto de vista dela, a justificativa da mãe não parece se adequar ao contexto da época. Amélia não experienciou o trauma em questão, isto é, há um distanciamento temporal da cena traumática, mas, ao mesmo tempo, ela possui uma forte conexão afetiva com quem experienciou e restituiu essa mesma cena (sua mãe), o que também aproxima a participante do evento histórico traumático. Nesse caso, a construção de sentidos-outros, por parte de Amélia, é possível justamente pela ambivalência da memória e da pós-memória.

A ligação transgeracional (RICOEUR, 2000), marcada pela força do afeto, faz com que a pós-memória se aproxime da memória e possibilita a comunicação por intermédio da língua de contato, falada pela família (HIRSCH, 2008). Como pode ser visto na narrativa de Amélia, tanto aqueles que viveram o trauma diretamente (primeira geração) quanto aqueles que o viveram indiretamente pelas narrativas (geração de transição e segunda geração) são afetados por tal acontecimento, e assim vemos que as relações familiares, no geral, são atravessadas pelo trauma. Tem-se uma língua de contato, falada pela família (HIRSCH, 2008), ou seja, uma língua do trauma, pois trata-se de uma língua que esses indivíduos constroem juntos e que, por isso, é dotada de todas as significações e de todo afeto que permeiam o evento traumático para aquele grupo em específico. Isso implica que não há uma uniformização da língua do trauma, mas sim línguas do trauma, que podem se estender a relações não familiares, desde que

essas também sejam carregadas de afeto, uma vez que cada grupo, em comunicação e, conseqüentemente, negociação, constrói significados e, com isso, sua própria língua.

Bruner (1991) propõe a ideia de que a narrativa "opera como um instrumento da mente na construção da realidade" (BRUNER, 1991, p. 6), de maneira que construímos sentidos quando contamos e recontamos histórias e, a cada vez que fazemos isso, tornam-se palpáveis novos sentidos. A avó de Amélia claramente transfere aos seus filhos o trauma em relação à dificuldade financeira enfrentada por ela durante o Regime Militar, uma vez que, ao narrar sua experiência, inevitavelmente, gera o movimento que permite a construção de novas significações. Mattos e Caetano (2019) ainda ressaltam o poder das narrativas em moldar as nossas vidas, o que é exemplificado pelos filhos da avó de Amélia, que decidem seu futuro profissional quase que como uma resposta aos traumas da mãe, que acabam se tornando traumas seus também. Nesse âmbito, percebemos a força da memória e da pós-memória, além de seu potencial para a construção de sentidos-outros e, como resultado, realidades-outras.

Luciana, ao contrário das demais participantes da geração de transição, alega nunca ter ouvido histórias sobre a Ditadura Militar. Por um lado, neste ponto da pesquisa, isso naturalmente nos leva a pensar sobre o motivo para tal silêncio e/ou silenciamento, o que infelizmente não conseguiríamos responder, dada a falta de elaboração sobre o tópico. Por outro lado, um simples questionamento leva a participante a refletir sobre esse silêncio em seu meio familiar, tendo em vista que ela parece ser deslocada no momento em que lê a pergunta da pesquisa e não encontra resposta para ela: *Interessante pensar nisso agora*. Somado a isso, Luciana, apesar das poucas palavras, nas entrelinhas de sua narrativa, demonstra que sabe onde procurar pela informação de que passou a precisar no momento em que identificou sua ausência e se incomodou com ela. Por algum motivo, dentre as pessoas disponíveis, ela julga que sua avó é a mais adequada para contá-la sobre a Ditadura Militar, deixando transparecer que há algo de constitutivo no silêncio, como defende Orlandi (2007).

Para Mattos e Valério (2010), o ensino tecnicista e tradicional priva o indivíduo de oportunidades para questionamentos, e o LC almeja exatamente o contrário: convidá-lo ao questionamento sobre sua condição (FREIRE, 1970). Dessa forma, a narrativa de Luciana confirma a importância dos conceitos de memória e pós-memória como uma possibilidade para criar espaços de fala e escuta acerca de diferentes pontos de vista e realidades e, a partir deles, novas significações, rompendo com silêncios e silenciamentos. Nesse contexto, a quebra de silêncios e silenciamentos faz parte do

chamado "dever da memória" (FIGUEIREDO; ARCANJO, 2019), conforme analisado nos excertos abaixo:

Quadro 11. A experiência da segunda geração enquanto estudante

Eu lembro que ficava apavorada quando estudava sobre o AI-5. Não conseguia conceber que as pessoas tinham que enviar mensagens subliminares em jornais para se organizar para combater a ditadura. Achava que não viveria para ver isso de novo. Até que apareceu o Bolsonaro, e tivemos a percepção de que 51 milhões de pessoas no país são fascistas, e outros 30 milhões estão em dúvida. Não durmo desde as eleições⁶² (Amélia, 35 anos).

Sim, [o tema da Ditadura Militar] foi abordado [na escola]. Tive acesso à educação de qualidade, e sempre gostei das aulas de história. Não era uma aluna aplicada, mas lembro de sair do “fundão” e ir pra frente nas aulas da professora de história do Brasil e anotar tudo sobre a ditadura, fascinada com o absurdo da realidade. Lembro também de ver “O que é isso companheiro?” na escola. “Olga” também, e chorei muito. Fomos assistir “Batismo de sangue” no cinema em excursão da escola e uma coisa que me marcou foi que os colegas ficavam cantando uma musiquinha do filme falando sobre a morte de Marighella, e eu pensava que eles não haviam entendido nada (Isadora, 33 anos).

Sempre tive professores de História apaixonados pela profissão. Minha relação com a história de guerra, a invasão do Brasil pelos Portugueses, a ditadura e outros temas traumáticos para a humanidade sempre foi de grande sofrimento, angústia, revolta e indignação. Os professores sempre apresentavam o tema com muita seriedade e o problematizavam de forma crítica, com muito debate e troca com os alunos (Luciana, 38 anos).

Amélia e Isadora demonstram incredulidade quanto ao comportamento de outras pessoas diante dos horrores da Ditadura. A possibilidade da reeleição de Bolsonaro, que, durante os quatro anos de seu governo, incitou abertamente um golpe militar e provocou uma segunda onda de autoritarismo no país, tira o sono de Amélia, que *Achava que não viveria para ver isso de novo*. Já Isadora *pensava que eles* (seus

⁶² Amélia se refere ao primeiro turno das eleições de 2022, que aconteceu no dia 3 de outubro.

colegas de sala) *não haviam entendido nada* sobre o evento histórico, porque assistiram aos filmes que contam o que aconteceu nesse período e, de certa forma, banalizaram isso. Em ambas as situações, as participantes se queixam e fazem uma crítica em relação às pessoas que não tratam do passado traumático com a seriedade que ele exige ou ainda tentam apagá-lo e perpetuá-lo até os dias atuais. Com isso, o dever da memória se faz essencial para combater justamente o revisionismo (FIGUEIREDO; ARCANJO, 2019) e a repetição do passado violento (JORGE; RIBEIRO, 2013).

Isadora deixa transparecer outro ponto curioso em sua narrativa, pois associa a aprendizagem sobre o tema ao afeto, afinal, gostava das aulas de história e até mesmo se comportava como uma aluna mais aplicada por causa disso. Corroborando o pensamento de Isadora, Luciana também inicia sua narrativa por meio da afirmação de que suas professoras de história eram apaixonadas pela profissão. Se os nossos pontos de vista são produto dos laços sociais que construímos (HALBWACHS, 1990), por meio do relato das participantes, percebemos que a afetividade contribui para o ensino-aprendizagem. Amélia não menciona o afeto diretamente em sua experiência enquanto aluna, mas o faz ao narrar sua experiência enquanto professora:

Sim [já abordei o tema da Ditadura Militar em sala de aula], principalmente porque meus alunos viveram a Ditadura Militar, são a primeira geração. Uma aluna minha relatou que se formou na faculdade em 1964, mas não tiveram festa de formatura porque não tinha clima. Outra disse que entrou na faculdade de direito em 1964, e que muitos colegas sumiam de repente. Trabalhei com o tema perguntando quais lembranças tinham e como foi para eles. Alguns alunos choraram em sala.

Alguns alunos choraram em sala. Na sala de aula humanizada, fundamental no LC (MATTOS; VALÉRIO, 2010), devemos considerar que toda a construção identitária do sujeito é inevitavelmente perpassada por afetos dentro e fora da escola. O trabalho da memória e da pós-memória na sala de aula cria um espaço para que vozes sejam ouvidas, de modo a criar novos sentidos e novas memórias afetivas, além de propiciar a negociação entre quem fala e quem escuta, quando se fala e quando se escuta. Logo, criar laços afetivos é indispensável para o respeito da individualidade de cada um, a preservação de memórias e a construção de pós-memórias.

Em contraste à primeira geração, em que as duas professoras participantes abordaram a Ditadura Militar com seus alunos, na geração de transição, apenas Amélia

o fez. Isadora disse que *Infelizmente, ainda não* [trabalhei o tema], expressando descontentamento pela resposta negativa, e Luciana, fala: *Nunca trabalhei esse tema explicitamente*, o que nos leva a crer que ela talvez tenha abordado o assunto implicitamente. Riessman (1993) orienta que "[Na pesquisa narrativa], os pesquisadores não têm acesso direto à experiência do outro. Nós lidamos com representações ambíguas dessa experiência – fala, texto, interação, e interpretação. Não é possível ser neutro e objetivo (...)" (RIESSMAN, 1993, p. 8). Dessa maneira, inferimos que Isadora se lamenta por um desejo que não pode ser saciado, assim como Luciana foi impelida a tratar da Ditadura Militar de forma velada em seu fazer didático. Na análise de narrativas da terceira geração, nos estenderemos tanto na discussão acerca da aparente dificuldade de abordar o assunto em sala de aula quanto na alternativa de abordá-lo nas brechas (DUBOC, 2015).

3.2.3.3. Terceira geração

Araújo e Gonçalves (2012) pontuam que:

(...) é comum para as vítimas de eventos traumáticos, como foi o regime ditatorial na América Latina, carregarem em suas memórias experiências inenarráveis de quem viveu sob o signo da dor, carregarem em seu semblante o sofrimento, consequência da experiência daqueles que estiveram no limiar da morte (ARAÚJO; GONÇALVES, 2012, p. 52).

É comum a dificuldade de narrar o trauma, tendo em vista que as testemunhas não só estiveram próximas à cena traumática, como são vítimas e sobreviventes dela, o que lhes confere, como foi discutido anteriormente neste trabalho, uma espécie de culpa. Essa culpa envolve a responsabilidade de preservar a memória que, inevitavelmente, é depositada no indivíduo que carrega consigo a memória sobre o evento traumático. Por causa disso, "(...) há, inclusive, uma lacuna em todo e qualquer testemunho: as testemunhas, por definição, são os sobreviventes e, portanto, em alguma medida, aqueles que usufruíram de privilégios" (LEVI, 1997, p. 215). É como se a testemunha se sentisse menos vítima por ter sobrevivido, afinal, houve outras vítimas que morreram e sequer tiveram a chance de contar sua história. Assim, temos o reconhecimento da incapacidade de ser fiel ao que realmente aconteceu e, conseqüentemente, a incapacidade de narrar.

BENJAMIN (1996) chama de "experiência do choque" o silêncio que assola sobreviventes logo após o trauma, e Levi (2007) afirma que "onde se violenta o homem também se violenta a linguagem" (LEVI, 2007, p. 76), então, a culpa da testemunha se materializa no paradoxo da necessidade de falar e a impossibilidade de fazê-lo. O silêncio da "experiência do choque" é constitutivo (ORLANDI, 2007), tendo em vista que nele o sentido está em movimento: tememos o dizer, pois ele implica o não dizer, e o não dizer é projetado sobre quem não tem voz, ou seja, os que morreram. Os sobreviventes não falam por si, mas assumem o papel de porta-vozes dos que julgam ser as verdadeiras testemunhas, como esclarece Levi (2007):

Nós, os sobreviventes (...) não somos as verdadeiras testemunhas (...), somos uma minoria anômala além de exígua: somos aqueles que, por prevaricação, habilidade ou sorte, não tocaram o fundo. Quem o fez (...) não retornou para contar, ou tornou-se mudo; as testemunhas integrais são (...) os submersos, aqueles cujos depoimentos teriam tido significado geral. Eles são a regra, nós, a exceção (LEVI, 2007, p. 64).

Quando nos referimos à Ditadura Civil Militar brasileira, não podemos nos esquecer de que além do silêncio constitutivo como sintoma do trauma, temos o silenciamento como herança histórica e estratégia política, haja vista projetos educacionais como o ESP. O resultado disso é que, no paradoxo entre a necessidade e a incapacidade de narrar o trauma, a necessidade de falar é violentamente calada, isto é, sequer é dada a chance de falar, porque o assunto é controverso, proibido. Algumas narrativas dos participantes da terceira geração acerca da discussão do tema em contexto familiar exemplificam essa supressão:

Quadro 12. Pós-memórias da terceira geração

Minha avó fala que era um período bom, com muita ordem, e não aparenta ter uma visão negativa sobre, acredito que porque ela não tinha acesso a muitas informações na época (Alfredo, 25 anos).

Meus pais falam que foi uma época muito difícil e que não gostariam de passar por ela novamente (Laura, 29 anos).

Eu nunca conversei sobre isso com a minha família (Júlia, 25 anos).

Não tenho [lembranças sobre a Ditadura Militar] (Cecília, 27 anos).

Não tenho lembranças. Tenho apenas a impressão de que, ao me ajudarem com as tarefas de casa que abordavam esse assunto, expressavam descontentamento com esse capítulo da nossa história (Larissa, 25 anos).

Percebemos que Alfredo, tal qual Amélia – da geração de transição –, parece ressignificar os relatos da avó em relação ao regime ditatorial, pois considera que ela define o período como bom apenas por não ter informações suficientes na época. Isso indica que o neto reconhece a limitação do ponto de vista de sua avó, que se restringe a isso: o seu ponto de vista, sem levar em consideração pontos de vista-outros. A narrativa da avó de Alfredo, não pode ser considerada falsa – é verdadeira, tendo em vista que é produto da percepção e da vivência de quem a construiu. Entretanto, temos o problema do não-dito, ou seja, o fato de que, na narrativa da avó, considera-se uma *história única* (ADICHIE, 2009, *on-line apud* JUCÁ, 2017, p. 99), que

(...) cria estereótipos e o problema dos estereótipos não é que sejam falsos, mas sim que sejam incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (...). A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Ela torna mais difícil o nosso reconhecimento da nossa igualdade humana (ADICHIE, 2009, *on-line apud* JUCÁ, 2017, p. 99).

É indiscutível que pessoas foram beneficiadas pelo Regime Militar ou até mesmo puderam gozar do privilégio de não terem sido afetadas por ele de forma negativa, e elas, assim como todos, têm direito à voz. Em contrapartida, reduzir o evento traumático à experiência e à história desses indivíduos seria como um peixe reduzir o oceano à água que o mantém vivo em um aquário. Apenas nesta pequena amostra de narrativas, por exemplo, vemos que duas participantes – Júlia e Cecília – nunca ouviram sobre o assunto em meio à família, já Laura e Larissa evidenciam que seus familiares falam pouco, porém, deixam claro o desconforto trazido pelo tópico e o medo da repetição da história. Mattos (2015) discute como o período ditatorial contribuiu para que brasileiros aprendessem a se conformar com as situações ao invés de se impor frente a elas e, em concordância a isso, nos casos de Laura e Larissa, percebemos o conflito entre o descontentamento e a falta de "reclamação" quanto ao evento traumático. Com isso, há uma linha tênue entre os silêncios da Ditadura Militar, visto que lidamos com o silêncio constitutivo na incapacidade do próprio sujeito de narrar o trauma, e o silenciamento, em que o sujeito é impedido de narrar.

O silenciamento é um projeto político e educacional exatamente porque é responsável pelo fortalecimento da *história única* e o conseqüente apagamento de histórias-outras, conforme pode ser visto nas respostas da terceira geração sobre terem, ou não, estudado o tópico enquanto alunos:

Quadro 13. A experiência da terceira geração enquanto estudante

<i>Nunca vivi a Ditadura Militar, apenas estudei sobre (Alfredo, 25 anos).</i>
<i>Não era nascida (Laura, 29 anos).</i>
<i>A Ditadura Militar foi abordada quando estudamos sobre a história do Brasil. Me lembro que o que mais me marcou foi a violência e o autoritarismo. Foi um período de muita tortura, mas é difícil me lembrar de algo específico que eu tenha ouvido em sala de aula, já que aprendi mais ainda sobre isso depois que me formei (Júlia, 25 anos).</i>
<i>Tenho vagas lembranças. Uma vez uma professora do 4o ano do EF comentou sobre ter que fugir de gás lacrimogêneo. No Ensino Médio o período foi abordado nas aulas de história: enfatizava-se a restrição dos direitos, perseguição e autoritarismo (Cecília, 27 anos).</i>
<i>O assunto foi abordado mais de uma vez durante o Ensino Fundamental, e diversas vezes no ensino médio. O sentimento de revolta era unânime, assim como a ideia de que algo parecido jamais se repetiria (Larissa, 25 anos).</i>

Cecília reconhece que suas lembranças são vagas, Alfredo e Laura parecem não enxergar a possibilidade de "alcançar" o período histórico sem terem vivido durante ele, Larissa comenta sobre um sentimento generalizado de revolta com a Ditadura e se mostra confusa com a realidade de uma repetição no presente. Desse modo, a ausência de narrativas-outras gera o afastamento do evento traumático e o sentimento de impessoalidade em relação a ele.

Nesse sentido, para além do lugar de fala, precisamos também falar sobre a importância do lugar da escuta no LC. Segundo Cerqueira (2006), cabe ao professor ter escuta sensível aos laços sociais em sala de aula e, neste trabalho, acrescentamos que essa escuta deve se manifestar ainda como um convite para que os alunos também se

coloquem no lugar de escuta. Tendo em vista que o silêncio também é uma forma de produzir sentidos (ORLANDI, 2007), ele faz parte da comunicação e, para que a voz do outro seja ouvida, eu preciso me colocar em silêncio e isso é o que possibilitará a minha produção de sentidos em relação ao que o outro diz. Portanto, os conceitos de memória e pós-memória realçam a necessidade da escuta de testemunhos e narrativas-outras para vislumbrar realidades discursivas que não habitamos, mas passamos a ter consciência de que existem, pois são habitadas por outras pessoas. Enquanto ouvintes, buscamos não impedir o discurso e a existência do outro. De acordo com Freire (1970),

A grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos [é] libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 1987, p. 30-31).

Quem não está no local de fala tem a responsabilidade, como ouvinte, de criar oportunidades de escuta para que outros indivíduos sejam convidados a escutar também. Isso porque existimos na nossa voz e nos nossos silêncios, moramos no discurso, nele nos consolidamos e nos situamos socialmente. Saber ouvir é tão importante quanto saber falar (FREIRE, 2005) para a libertação dos oprimidos e dos opressores no combate de injustiças sociais. Contudo, vimos que somos assombrados por heranças do Regime Militar, por exemplo o ESP, o que significa que adotar a perspectiva do LC nas escolas é uma tarefa que apresenta impasses, como veremos nos relatos a seguir:

Quadro 14. O fazer didático da terceira geração

<i>Não [nunca abordei o assunto da Ditadura Militar enquanto professor], em se tratando de que trabalho em uma escola da Polícia Militar, acredito que não seria muito sábio. Sem falar que meus alunos são muito novos e estou trabalhando aos poucos algumas questões de letramento crítico com eles (Alfredo, 25 anos).</i>

<i>Não [trabalhei o tópico em sala de aula] (Laura, 29 anos).</i>

<i>Não [trabalhei o tópico em sala de aula] (Júlia, 25 anos).</i>

<i>Não [trabalhei o tópico em sala de aula] (Cecília, 27 anos).</i>

Ainda não tive a oportunidade [de trabalhar o tópico em sala de aula], mas gostaria (Larissa, 25 anos).

Analizamos que as duas professoras participantes da primeira geração abordaram o período ditatorial em suas aulas, e na geração de transição, uma das três participantes o fez. Já na terceira geração, isso não aconteceu em nenhum dos casos. Laura, Júlia e Cecília não elaboram sua resposta; Alfredo denuncia o claro silenciamento ao qual é submetido: o assunto não pode ser trabalhado em sala de aula, porque a escola em que ele atua é militar; Larissa também expressa o desejo de falar e, na contramão dele, a falta de oportunidades para tanto. O silenciamento aparentemente leva o professor à falta de oportunidades para se adotar uma perspectiva crítica em seu fazer didático, porque romper com silêncios significa, ao mesmo tempo, se colocar em perigo diante de todo um histórico educacional tecnicista que condena a ideologia e uma sociedade que vê nos educadores uma ameaça a ser combatida⁶³. No entanto, consoante a Jordão e Fogaça (2007),

O que queremos sugerir é que tal abordagem, os pressupostos e implicações da concepção discursiva de língua e de educação que vemos no letramento crítico, informe nossos princípios e práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e seja implementada na sala de aula juntamente com as estratégias de ensino e aprendizagem coerentes com tal concepção que pareçam relevantes e efetivas em cada contexto (...) (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 95-96)

Além da relevância e da efetividade das estratégias de ensino e aprendizagem, devemos nos preocupar também com o fato de ela ser possível em dado contexto. Dessa forma, a abordagem desses assuntos pode ser feita nas brechas (DUBOC, 2015), o que consiste em tomar

(...) uma atitude transformadora que ocorre nas brechas da sala de aula, ou seja, naqueles muitos momentos frutíferos que emergem dos dizeres ou fazeres dos alunos, do livro didático, das notícias na mídia, dos acontecimentos na cidade ou no bairro, enfim, de todo e qualquer evento ou experiência do entorno escolar (DUBOC, 2015, p. 8).

Carbonieri (2016) defende que o LC tem como objetivo instigar o indivíduo e, para Jordão (2013), o sentido não existe sem a ideologia. Então, mesmo quando nos

⁶³ Enquanto escrevo este trabalho, por exemplo, uma professora de 71 anos foi morta a facadas, dentro da sala de aula, após separar uma briga em que um aluno foi racista com o outro. Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/aluno-conta-que-agressor-xingou-colega-de-macaco-e-professora-morta-tentou-apartar-briga-ele-fugiu-para-nao-ser-morto.ghtml>

julgamos neutros, estamos nos posicionando ideologicamente, e o LC visa à "perturbação" do sujeito, de maneira que ele, por conta própria, mas na troca com o outro e através do movimento da construção de suas significações, se sinta impelido a conhecer os lugares discursivos que não habita. Isso porque os momentos frutíferos descritos por Duboc (2015) não são artificialmente elaborados pelo educador, eles se desdobram e emergem na sociedade e, por consequência, na sala de aula. Por isso,

O professor deve ser capaz de perceber esta multiplicidade como positiva, articulando sentidos possíveis ativamente, e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula. Assim como seu aluno, o professor aprende constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo (JORDÃO, 2013, p. 76).

Notamos que a multiplicidade é um efeito do choque, do encontro com o outro e, por consequência, do encontro do ser com o próprio ser, o que acreditamos gerar movimento. Se há uma força que não pode ser parada, então, não há a possibilidade de existir um objeto que não pode ser movido, ambos não coexistem. Dessa forma, os alunos devem ser a força a não ser parada, e o professor, o objeto a se mover e nunca o contrário, pois a paralisação do objeto acaba também com o movimento. O LC, antes de tudo, exige o olhar crítico do próprio educador, que, ao enxergar, nas brechas (DUBOC, 2015), a oportunidade de questionamento, expande tal oportunidade aos alunos e, nessa troca, as possibilidades vão se desdobrando em um fazer constante. Nessa perspectiva, os conceitos de memória e pós-memória podem contribuir para a tomada de consciência sobre o silenciamento que habita os professores brasileiros como sintoma e herança da Ditadura Militar. Por fim, somente o reconhecimento do sintoma tornaria possível o seu tratamento e, com ele, o rompimento de ciclos.

3.2.4. Influências da Ditadura Militar na escola atual

As narrativas nesta seção foram organizadas e analisadas de forma a evidenciar como a Ditadura Militar influencia, até os dias atuais, o espaço físico, as relações e o ensino no ambiente escolar. Para tanto, seguimos exatamente esta ordem de apresentação e, ao fim, problematizamos as respostas em que participantes disseram não enxergar nenhuma herança desse período na educação atual.

Em sociedade, nós buscamos nos adequar às situações comunicativas que são delineadas – não só, mas também – por uma leitura do espaço físico e das relações de poder construídas entre as pessoas que se comunicam. Isso pode ser observado em um exemplo simples: a interação de uma pessoa com um chefe é diferente da interação dela com um colega de trabalho, assim como a interação com o chefe ou com o colega de trabalho dentro do ambiente laboral é diferente da interação fora dele. Bakhtin (2003) nos explica isso por meio dos gêneros discursivos:

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso) (...) A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações sociais de reciprocidade entre os participantes da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Percebe-se que os gêneros discursivos têm sua singularidade, uma vez que são influenciados não só pela posição social, mas pela situação e pela reciprocidade entre os participantes e, ainda que em uma mesma posição social e situação, dois sujeitos não se comportam da mesma maneira. No âmbito escolar, isso é visível na teoria da ecologia do ensino (BEVAN, 2016), que diz que o espaço físico e o contexto social, histórico e cultural de cada ambiente escolar são construídos ao longo do tempo e de acordo com os acontecimentos ali vivenciados. Em vista disso, segundo Viñao Frago e Escolano (1998), é relevante considerar que

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores (...), ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 27).

O espaço físico e a configuração das relações na escola transmitem aos indivíduos dessa comunidade uma ideia sobre sua cultura e estímulos acerca da postura a ser adotada nela. Apresentamos, abaixo, as narrativas sobre a influência da Ditadura Militar no espaço físico, nas relações e no ensino:

Quadro 15. Influências da Ditadura Militar no espaço físico da escola

Espaço físico
<i>As carteiras enfileiradas é um legado da ditadura (Amélia, 35 anos).</i>
<i>Eu acho que ainda temos resquícios [da Ditadura Militar nas escolas], a escola ainda tem um formato de um quartel ou uma prisão, com corredores e pavilhões que remetem a uma tentativa de controle e de aplicação de disciplina. A disposição das carteiras em fileiras, a sirene, tudo isso me remete à época da ditadura (Olga, 46 anos).</i>

Amélia e Olga comentam sobre uma organização que coloca os alunos em lugar secundário, o de subordinados. A partir disso, eles devem obedecer ordens e adotar um comportamento padrão, estipulado e ditado por seus superiores. Carvalho (2019) diz que "para o Estado Militar, o controle da arquitetura foi uma das formas de domar, induzir, e restringir a amplitude dos movimentos e as ações dos estudantes, professores e funcionários da escola" (CARVALHO, 2019, p. 20). Nessa perspectiva, Olga até mesmo compara a escola com uma prisão, ressaltando mais um traço punitivista e autoritário da educação, e ainda reconhece que, de fato, trata-se de *uma tentativa de controle e de aplicação da disciplina*.

Quadro 16. Influências da Ditadura Militar nas relações no ambiente escolar

Relações
<i>Eu trabalho em uma escola da rede pública na qual a diretora adora falar "tudo deve passar por mim, eu sou a lei da escola", "todos os projetos precisam ter meu aval, não podemos trabalhar qualquer tema", "professores têm que dar aula de conteúdo, evento cultural não está previsto no calendário oficial", entre outras falas que me chocam e me indignam diariamente. Há também professores que não se manifestam por medo de retaliação. Há uso de verbas sem troca e transparência com os alunos e docentes e um clima de horror a cada crítica feita à direção (Luciana, 38 anos).</i>
<i>Colegas com mentalidade de reprovação como forma de punir, que defendem a educação voltada para o trabalho e que ainda acham "importante" cantar o hino todos os dias e o uso de uniforme. Ano passado uma professora de geografia soltou</i>

aos quatro ventos que antigamente aluno respeitava professor porque tomava bomba e havia punição física (Alice, 47 anos).

O controle e a autoridade se estende às relações entre diretores - professores - alunos, mostrando que a arquitetura é um reflexo dessas relações, assim como essas relações são reflexo da arquitetura. É interessante, ainda, observar que enquanto Luciana traz o professor silenciado e vítima, pois esse *não se manifesta por medo de retaliação*, Alice traz o professor silenciador, que defende a punição física e contribui para a manutenção do sistema como ele é. Isso corrobora a ideia de que, de fato, o educador no Brasil é um agente coato.

Além dos aspectos revelados por Luciana e Alice, podemos falar sobre o vocabulário utilizado para estabelecer as relações hierárquicas e infrações como outro responsável por delatar a herança direta da Ditadura Militar nas escolas. Como exemplo, temos a superintendência e a delegacia de ensino, sendo que o primeiro termo passa a ideia de uma educação tecnicista e empresarial, com o superintendente que vai supervisionar o ambiente escolar e, no caso de problemas, o segundo termo mostra que é possível fazer uma *denúncia* na delegacia de ensino. *Inspetores e fiscais fazem a ronda* nos pátios e nas salas, vigiam estudantes *infratores* que são levados para a diretoria, onde recebem *ocorrências*, ou seja, anotações formais sobre o mau comportamento. Todos esses termos passam a ideia da escola como cadeia, o que, em nossa sociedade, é diretamente atrelado a controle, autoritarismo e punição.

Quadro 17. Influências da Ditadura Militar no ensino

Ensino
<i>Total [vejo reflexos da Ditadura no ensino]! O currículo ainda é cartesiano e taylorista. (...) [A professora de geografia] Disse ainda que escola é lugar para aprender o conteúdo e pronto (Alice, 47 anos).</i>
<i>Acredito que muito do “medo” de professores em trabalharem assuntos “polêmicos” e estimularem seus alunos a serem pensadores críticos vem de uma herança da ditadura (Isadora, 33 anos).</i>
<i>Acredito que haja uma visão atual de educação que não trabalhe questões de</i>

críticidade com os alunos, que não os faça desenvolver essas habilidades de pensamento crítico e reflexão (Alfredo, 25 anos).

Alice, Isadora e Alfredo se incomodam com uma educação tecnicista, na qual o objeto de estudo é o conteúdo, e o professor, por consequência, tem a função de transmitir seus conhecimentos, que, depois, serão reproduzidos pelos seus alunos. O autoritarismo auxilia na execução desse plano, tendo em vista que o professor silencia os alunos, na crença de que eles são receptores. Por isso, o educador do ensino tecnicista é, conforme Monte-Mór (2013), habitado pela figura do jesuíta, do colonizador e do ditador.

Dos dez professores participantes da pesquisa, quatro deles alegaram não enxergar nenhuma influência do Regime Militar na escola contemporânea, sendo que esses quatro são pertencentes à terceira geração. Três pessoas apenas deram uma resposta negativa à pergunta, sem delongas, porém, a única narrativa com justificativa chama bastante atenção:

Não vejo [influências da Ditadura Militar na escola atual]. Mas dado o cenário político em que estamos, não me sinto à vontade para falar sobre isso com os alunos (Larissa, 25 anos).

Se as influências não existem, o que seria o *isso* sobre o qual ela não se sente à vontade para falar? Larissa é silenciada e reconhece seu silenciamento, pois o denuncia, mas o compreende apenas como manifestação (do sintoma) e não como sintoma em si, pois a consciência acerca dele revelaria a doença, isto é, a causa do sintoma, que aparentemente é desconhecida por ela.

O fato de os professores participantes terem respondido à mesma pergunta e terem considerado esses três aspectos (o espaço físico, a hierarquização das relações e o ensino tecnicista) nos mostra como eles não são independentes, mas conversam entre si para criar uma atmosfera autoritária, tecnicista e pouco questionadora. A narrativa de Larissa nos leva a refletir sobre como parecemos estar condenados e condicionados a repetir um comportamento como forma de obedecer uma voz que, apesar de não ouvirmos, encontra-se ali, recalçada. A cena traumática, no caso, o regime ditatorial,

mesmo quando não resgatado pelo sujeito como responsável por um dado problema, permanece ditando certos pensamentos e comportamentos.

Os conceitos de memória e pós-memória em sala de aula têm o potencial de colocar o trauma ao alcance de professores e alunos. A tomada de consciência em relação ao trauma como tal, junto às possíveis causas dele, jamais poderiam apagar o evento traumático, que sempre será uma ferida na história do Brasil. Entretanto, ela pode, se não quebrar o ciclo, tensioná-lo como um elástico, ampliando as realidades que achamos conhecer. Portanto, cabe reconhecer as heranças do Regime Militar nas escolas atuais e estabelecer como propósito sua desconstrução *no e para* o LC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou a influência da Ditadura Militar como evento histórico traumático responsável por influenciar a educação e o fazer didático de professores. Seu principal objetivo foi analisar o potencial dos conceitos de memória e pós-memória na perspectiva do LC para o rompimento de silêncios e silenciamentos e a construção de uma educação focada no combate às injustiças sociais.

Em um primeiro momento, temos a discussão do cenário político atual como o contexto que dá relevância e frescor à pesquisa. Em seguida, apresentamos sua justificativa e seus objetivos. É importante ressaltar que o lugar de enunciação da pesquisadora também foi evidenciado como forma de tirar o véu que encobre o ponto de vista que serviu de motivação, direcionamento e até mesmo limitação de todo este trabalho. No capítulo I, desenvolvemos a revisão bibliográfica, que perpassa pelos conceitos de memória, pós-memória, pelo testemunho e as aporias do testemunho, pelos silêncios e silenciamentos na Ditadura Militar brasileira, pelos reflexos dela na construção identitária de professores e pela contribuição dos conceitos que perpassam esta pesquisa para o LC. No capítulo II, tratamos do método utilizado na realização do trabalho, juntamente ao processo de coleta dos dados. No capítulo III, fizemos a análise, a discussão e problematização das narrativas obtidas por meio da coleta de dados. Por fim, este capítulo encerra esta dissertação, sintetizando seu percurso.

O presente estudo se delineou a partir da introdução dos conceitos de memória e pós-memória na LA e na perspectiva do LC e de uma segunda onda de autoritarismo que atingiu o Brasil com a fama de Bolsonaro e sua chegada ao poder. Tendo em vista o objetivo geral de investigar a relação entre os conceitos de memória e pós-memória, sua influência na construção da identidade de professores de LI no Brasil e seus possíveis desdobramentos no fazer didático desses profissionais, os objetivos específicos foram:

1. Analisar narrativas de vida geradas por professores de LI atuantes em diversos contextos para identificar influências da memória e da pós-memória;
2. Examinar como os conceitos de memória e pós-memória podem contribuir para rompimentos de silêncio e silenciamento;
3. Refletir sobre o papel da memória e da pós-memória para uma educação focada na escuta de narrativas e no combate a injustiças sociais;

4. Investigar como o LC pode contribuir para a preservação da memória e a construção da pós-memória nas gerações posteriores.

Na revisão bibliográfica, apresentamos um embasamento teórico sobre os silêncios e silenciamentos como características e heranças marcantes da Ditadura Militar brasileira na educação e sobre o potencial dos conceitos de memória e pós-memória para o LC. Nesse panorama, foram discutidas as influências do evento histórico na identidade do professor de línguas no Brasil, na arquitetura e no ambiente escolar (que remontam e favorecem o autoritarismo) e na educação tecnicista e pouco crítica no país.

Os dados gerados foram analisados seguindo os mesmos caminhos trilhados no referencial teórico. O instrumento de geração de dados foi o aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*, e o único critério para a participação da pesquisa consistia em ser professor de inglês, o que atraiu professores de diversas idades, contextos diferentes e, conseqüentemente, narrativas de experiências distintas que foram convergidas para um mesmo lugar. Então, ainda que fundamentada em um aporte teórico, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, tanto a organização da análise quanto a análise em si, inevitavelmente, transparecem o ponto de vista da pesquisadora.

A análise da concepção de cada participante sobre o que é língua mostrou que ela é uma negociação entre sujeitos situados na realidade e que, por isso, abrange aspectos sociais, culturais e identitários que culminam na construção de sentidos. Assim, os conceitos de memória e pós-memória se mostraram uma ferramenta, no LC, para romper silêncios e silenciamentos e, com isso, problematizar a construção de sentidos e como ela ocorre em favor de um grupo.

Além disso, a descrição do que seria uma sala de aula ideal para os professores evidenciou a impossibilidade de sua existência e a importância da participação ativa e conjunta de professores e alunos na troca que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, o trabalho da memória e da pós-memória, por meio de uma perspectiva crítica, abriria espaço para a discussão sobre as injustiças sociais e para a construção de novas memórias e pós-memórias, devido ao rompimento de silêncios e silenciamentos.

A investigação acerca das influências da memória e da pós-memória no fazer didático de professores revelou que, conforme aconteceu a mudança de uma geração para a outra, aparentemente, a censura criou um maior distanciamento entre os indivíduos e o evento traumático, o que foi agravado por uma segunda onda

conservadora no Brasil. Desse modo, (re)lembrar esses acontecimentos seria uma forma de impedir o seu apagamento e contribuir para a sua ressignificação.

Conhecer o que os professores participantes enxergavam como influências da Ditadura Militar na escola atual confirmou que o fantasma desses tempos sombrios continua a nos assustar, mesmo quando não parecemos ter consciência disso. O LC, mediante os conceitos de memória e pós-memória, pode provocar a aproximação de professores e alunos com a cena traumática, de modo que eles (re)conheçam novas realidades.

Nesse sentido, este trabalho deixa claro que o Regime Militar é uma chaga para professores, alunos e demais cidadãos brasileiros, principalmente no que diz respeito ao silenciamento como sua herança direta. Buscamos mostrar como os conceitos de memória e pós-memória podem contribuir para o rompimento de silêncios e silenciamentos de professores e alunos e se configurar em uma transformação significativa, ainda que pequena, no ensino tecnicista. Entretanto, pelas narrativas dos professores, percebemos que o próprio silenciamento é um obstáculo ao seu rompimento, já que dificulta ou impede a criação de oportunidades de ensino e aprendizagem por meio de um viés crítico.

Por fim, esperamos que esta dissertação sirva para que outros professores-pesquisadores se sintam incomodados e deslocados pela identificação de comportamentos – os quais reproduzimos, por vezes, sem consciência, como um pontapé inicial de um (re)fazer didático contínuo. Esperamos, também, que essa perspectiva sobre o trabalho dos conceitos de memória e pós-memória tenha criado brechas o suficiente para que novas pesquisas se provem necessárias e pertinentes na luta por uma educação com o foco no combate às injustiças sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, N.; MATTOS, P. Memória. In: MALLOY-DINIZ, L. F.; FUENTES, D.; MATTOS, P.; ABREU, N. et al. (Orgs.). *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, p. 76-85, 2010.

APPLE, M. *Educating the “right” way: markets, standards, god, and inequality*. 2nd edition. New York: Routledge, 2006.

ARAÚJO, V. R.; GONÇALVES, C. C. Em estado de memória: experiência, memória e pós-memória no relato de Tununa Mercado. *Litterata: Revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões, Ilhéus*, v. 2, n. 2, p. 51-70, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.%20php/litterata/article/viewFile/602/593>

ARRUDA, C.; VIANINI, C. Narrativas e agência. In.: GOMES JÚNIOR, R. C. (org.) *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020.

BAKHTIN, M. *Gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São. Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística general I*. 20. ed. S/l. Siglo Veintiuno Editores, 1999. [Original em francês, 1966]

BESSA, V. H.; ROCHA, M. L. Gestão do trabalho e os desafios da saúde na educação. In: BOCK, A. M. B. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 129-142, 2015.

BEVAN, B. STEM Learning Ecologies. *National Science Teaching Association*, v. 1, s.p., 2016. Disponível em: <https://www.nsta.org/connected-science-learning/connected-science-learning-march-2016/stem-learning-ecologies>

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BIELSCHOWSKY, P. H. C. *O silêncio na música: uma investigação formal e de performance em obras para violoncelo e piano dos períodos Clássico e Romântico*. Tese (Doutorado em Música, dimensões teóricas e práticas da interpretação musical) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 561, 2019.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, p. 9-16, 1996.

_____. *P. A economia das trocas linguísticas*. São Paulo, EdUSP, 2008.

BRASIL. Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias - conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

BRASIL. Presidência da República. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16683.htm#:~:text=1%C2%BA%20%C3%89%20concedida%20anistia%20a,de%20funda%C3%A7%C3%B5es%20vinculadas%20ao%20poder

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, n. 18 (1). University of Chicago, p. 1-21, 1991.

_____. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2002.

_____. Life as Narrative. *Social Research*, vol. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.

CANDAU, J. *Anthropologie de la mémoire*. Paris: PUF, 1996 (Antropologia da memória. Lisboa: Instituto Piaget, 2013).

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CARVALHO, C. de L. Contexto sócio-político e ações governamentais condicionados para a arquitetura das escolas públicas do estado de Minas Gerais/Brasil no período da Ditadura Militar. *Sures* (Instituto Latino-Americano de Artes - UNILA), v. 1, p. 19-25, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 7, no 1, p. 29-38, jan./jun., 2006.

CHAUÍ, M. S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

COURTINE, J. J. Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. *Mémoire, histoire, langage*, número 114. Paris, Larousse, p. 5- 12, 1994.

CUNHA, L. A. Roda-viva. In: GÓES, M. O golpe na educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, J. *Aporias: morrer – esperar-se nos "limites da verdade"*. Tradução de Piero Eyben e Fabricia Wallace Rodrigues. Vinhedo: Editora Horizonte, 2018.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiaí: Paco, 2015.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERENCZI, S. Reflexões sobre o trauma. In S. Ferenczi [Autor], *Obras completas: Psicanálise IV*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FERREIRA, D. F. S. Intervenção militar na Constituição Federal de 1988. ANAIS do I Congresso Norte Mineiro de Direito Constitucional, Montes Claros, MG, p. 1-7, 2015. Disponível em: <http://minascongressos.com.br/direitoconstitucional/x5.pdf>.

FIGUEIREDO, A. C.; ARCANJO, F. A. Retratos de Identificação: narrativas, memórias e imagens. *Inventário*, Salvador, n. 24, p. 28-46, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/29185>

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *A ordem do discurso*: aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *A importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

GASPARI, E. *A ditadura envergonhada*. As ilusões armadas. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

GASPAROTTO, A.; PADRÓS, E. S. *A Ditadura Civil-Militar em sala de aula*: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In: BARROSO, Vera Lúcia et all. (Orgs.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. 1. Ed. Porto Alegre, RS: EST. p. 183-202, 2010.

GHIRALDELLI, P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Historia_da_Educacao.pdf

GIMENEZ, Telma. "Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga": espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. Disponível em: http://www.utp.br/depri/halu/tesig/cornflakes_com_manteiga.htm

GÓES, M. *Voz ativa*. In: *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4447835/mod_resource/content/1/Cadernos%20do%20Cárcere%2C%20vol.%203%20%28PT%29.pdf.

GREEN, B.; LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. *Teachers and technoliteracy*: managing literacy, technology and learning in schools. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

GROSFOGUEL, R., 2007. "Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporâneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

HALBWACHS, M. *Memorie di Terrasanta*. Trad. de Marta Cardini. Veneza, Ed. Arsenale, 1988. Tradução de: *La topographie légendaire des Evangiles en Terre Sainte*.

_____. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, S. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HARKONEN, U. The Bronfenbrenner ecological system theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference PERSON COLOR NATURE MUSIC*, Daugavpils University, Latvia, p. 1-17, 2007.

HIRSCH, M. Family Pictures: Maus, Mourning, and Post-Memory. *Discourse: Journal for Theoretical Studies in Media and Culture*. Detroit: Wayne State University Press, v. 15, n. 2, p. 3-29, 1992.

_____. The generation of postmemory. *Poetics Today*, v. 29, n. 1, p. 103-128, 2008. Disponível em:

<http://poeticstoday.dukejournals.org/content/29/1/103.full.pdf+html>.

_____. *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*. New York, Columbia University Press, 2012.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

IWAYA, M. Cenário e palco para instrução - a linguagem arquitetônica do instituto de educação do Paraná professor Erasmo Pilotto (1940-1960). In: BENCOSTTA, M. L. A. *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. D.O.I.: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras (UNIOESTE)*, v. 8, p. 79-105, 2007.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: Farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; FRANCO, R. M. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, p. 69-90, 2013.

_____. No tabuleiro do professor tem... letramento crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico : outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

JORGE, S. R.; RIBEIRO, M. C. Apresentação. *Revista Abril*, v. 5, n. 11, p. 9-12, 2013. Disponível em: <http://www.revistaabril.uff.br/index.php/revistaabril/article/view/41/35>.

JUCÁ, L. *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literário em Inglês) - Departamento e Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. p. 268, 2017.

_____. Legados da história e da memória à formação de professores de línguas no Brasil: por uma postura educacional decolonial. Palestra I ENALTE - Encontro sobre

Narrativas de Aprendizagem de Línguas e de Tecnologias. Faculdade de Letras da UFMG, 31 Ago, 2018.

KUSHNIR, B. *Cães de guarda: jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988*. São Paulo: Boitempo, 2004.

LACERDA, A. et al. *Economia Brasileira*. São Paulo: Saraiva, 2ª edição, 2005.

LE GOFF, J. *História e Memória*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996.

LEVI, P. *Conversazioni e interviste, 1963-1987*. Torino: Einaudi, 1997.

_____. *I sommersi e I salvati*. Torino: Einaudi, 2007.

LYOTARD, J. *Le différend*. Paris : Éditions de Minuit, 1983.

_____. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACÓN, C. Los rubios o del trauma como presencia. *Punto de vista*, Buenos Aires, 2007, n. 80, p. 44-47, dez. 2004.

MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania*. 1a. ed. Anhangabaú - Jundiaí, SP: Paco Editorial, set. 2015.

_____. English Teacher Critical Education in Brazil. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. 17, jun. 2018. D.O.I.: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0929>.

_____. O Rinoceronte e o Mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, p. 26-38, 2018.

_____; CAETANO, E. A. Memória, Pós-Memória e Formação Crítica de Professores de Línguas. *Línguas & Letras*, v. 20, n. 46, p. 167-186, 2019. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20190010>.

_____; COURA, M. História, Memória e Pós-memória: presente, passado e futuro na formação crítica de professores de inglês. In: CAETANO, E. A. *Pós-memória e Decolonialidade no Ensino de Línguas no Brasil: As origens do status quo*. São Paulo: Pedro & João Editores, p. 179-221, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. IN: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MIRANDA, A. C. D; NUNES, I. H.; SILVEIRA, R. M.; FIALHO, F. A. P.; SANTOS, N.; MACHADO, E. A. C. A importância da memória de trabalho na gestão do conhecimento. *Periódicos em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 111-119, nov. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000300012

MOHAMMADABADI, A., KETABI, S., & NEJADANSARI, D. Factor influencing language teaching cognition. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 9 (4), p. 657-680, 2019.

MONTE MÓR, W. Língua e Diversidade Cultural nas Américas Multiculturais. *Interfaces Brasil/Canadá*, Porto Alegre - RS, v. 1, n. 2, p. 145-161, 2002.

_____. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. K. (Eds.). *New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. Pieterlen, Switzerland: Peter Lang, 2013. p. 126-146.

MOTTA, A. P. F. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo, *Projeto História - Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História*, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>.

NUCI, G. S. *Curso de Direito Penal: Parte Geral Arts. 1º a 120 do Código Penal*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, s.p., 2019.

NUNES, C. As políticas educacionais pós-64 e o conflito de representações de uma educação voltada para o trabalho. In: Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964-2004 : 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil - Rio de Janeiro: 7 letras, p. 351-363, 2004.

OLIVEIRA, A. Identidade, memória e a ecranização. O indivíduo e a experiência na era hipermoderna. *Vista*, n. 2, p. 264-283, 2018. D.O.I.: <https://doi.org/10.21814/vista.3006>

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. 6ª Ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

ORRICO, E. G. D. O papel da informação na construção da memória coletiva pelo discurso da informação científica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2010, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ANCIB, 2010.

PAVEAU, M. Os pré-discursos: sentido, memória, cognição. Tradução Graciely Costa e Débora Massmann. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5a ed., Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, p. 269-282, 2014.

PEREIRA, A. *Ditadura e repressão: o autoritarismo e o estado de direito no Brasil, no Chile e na Argentina*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. C. T. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 – estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário. *Educar em Revista*, Paraná, Brasil, n. 51, jan./mar., p. 67-83, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mz9gFhhfVSGx5Zv6qGWHVLq/?lang=pt>

PILLER, Ingrid. Intercultural Communication: An Overview. In: PAULSTON, C. B.; KIESLING, S. F.; RANGEL, E. S. (Org.). *The handbook of intercultural discourse and communication*. Malden, MA: John Wiley & Sons, p. 3-18, 2012.

PLATÃO. *As Leis*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 1999.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf

_____. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein - Part I. *Journal of world-systems research*. v.6, n. 2, p. 324-386, 2000.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo Tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em Discurso*, {S. I.}, 2005. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/09.htm>

REIS, V. S. Representações identitárias em diários de aprendizagem de inglês como LE. In: SeVFale 2006 - Semana de Atividades Acadêmicas Especiais: Ensino, Pesquisa e Extensão, Belo Horizonte. *Anais...* Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://anais.lettras.ufmg.br>.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIBEIRO, L. E. S.; MOREIRA, P. R. S.; ROCHA, A. R. M. O impacto ideológico da Ditadura Militar: a nova reforma do Ensino Médio como uma ameaça à educação brasileira. ANAIS do VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores, Paraíba, s.p., 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57794>.

RICOEUR, P. *La Mémoire, L'histoire, L'oubli*. Paris: Seuil, 2000.

RIESSMAN, C. K. *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: SAGE Publishings, 1993.

RODRIGUES, C. O que a escola de hoje herdou da ditadura militar. *Carta Capital*, São Paulo, 26 mar. 2014. Carta Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/nao-se-fez-%E2%80%A8tabula-rasa/>

SAFATLE, V.; TELES, E. (Orgs.). *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

SALLES, M.; STAMPA, I. Ditadura militar e trabalho docente. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 14, n. 23, p. 166-185, jan./abr. 2016.

SAMUELSON, W.; ZECKHAUSER, R. Status quo bias in decision making. *Journal of Risk and Uncertainty*, p. 7-59, 1988.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARLO, B. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 3a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SELIGMANN-SILVA, M. Auschwitz: história e memória. *Pro-Posições*, v. 1, n. 5, p. 78-87, jul. 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2074/32-artigos-seligmannm.pdf>.

_____. Narrar o trauma - A questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2008, p. 65-92. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/5SBM8yKJG5TxK56Zv7FgDXS/?format=pdf&lang=pt>

SIGNORELLI, A. Integración, consenso, domínio: espacio y vivienda en una perspectiva antropológica. In: PIGNATELLI, Paola Coppola. Análisis y Diseño de el Espacio que Habitamos. (Tradução para o espanhol por Carla Povero). México: Concepto, S.A, p. 177-189, 1977.

SILVA, D. P. Junho de 2013: crítica e abertura da crise da democracia representativa brasileira. *Revista Maracanan*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 83-110, jan/jun 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/31322/23100>

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, F. N. DE; BEZERRA, A. C. Do Ensino Ativo à Aprendizagem Ativa: O Papel da Investigação na Formação do Professor do Futuro. *Revista de Investigación Universitaria*, v. 2, n. 1, n. 2078–4015, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Nova Iorque, v. 5, n. 2, p. 77-87, 2003.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>

_____; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, [S. l.], n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. *Discursos e práticas de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 69-92, 2012.

THIESEN, J. da S. Tempos e espaços nas organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação em Revista* (Belo Horizonte), v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011.

VECCHI, R. A crise da pós-memória e o horizonte das sobrevivências: campos de batalha da memória no Brasil contemporâneo. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 64, e645, p. 1-11, 2021. D.O.I.: <http://doi.org/10.1590/2316-4018645>

VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. *Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, P. P. Ditadura e educação: conexões a serem ressignificadas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 78-96, jul./out.. 2015. D.O.I.: <https://doi.org/10.17058/rea.v23i2.6224>

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

WALSH, C. Introducción. In: C. Walsh. *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB-AbyaYala, 2005.

WISNIK, J. M. *O Som e o Sentido: Uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis Vozes, 2000. Disponível em: http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA_-_Identidade_e_Diferença.pdf