

Censura à leitura crítica de mundo como dispositivo de reprodução de colonialidades de gênero

*Censorship of critical world reading
as a mechanism for the reproduction
of gender colonialities*

Erinaldo da Silva Santos
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
erinaldo.santos@ifal.edu.br
<https://orcid.org/0009-0003-3839-9942>

RESUMO

Mesmo com a crescente onda de violência contra dissidentes de gênero e de sexualidade, são constantes as tentativas de que a temática seja excluída de bibliotecas públicas e escolas. Frente a esse contexto, buscamos problematizar a concepção de leitura construída em um vídeo em que a prefeita de Canoinhas-SC joga livros do Projeto Mundoteca no lixo, valendo-se do argumento de que seriam inadequados a crianças e adolescentes. Para tanto, estabelecemos diálogos entre estudos sobre decolonialidade (Gomes, 2019; Matos, 2020), identidades de gênero (Louro, 2015) e educação linguística (Silvestre, 2018), os quais auxiliaram a compreensão de que os discursos presentes no vídeo assumem a leitura como forma de preservação de valores das classes dominantes, ideia que se alinha a uma visão platônica de literatura e se opõe à concepção de educação como prática libertadora.

Palavras-chave: leitura; colonialidade de gênero; censura.

ABSTRACT

Even with the growing wave of violence against gender and sexuality dissidents, attempts to exclude this topic from public libraries and schools remain constant. In this context, we seek to problematize the conception of reading constructed in a video in which the mayor of Canoinhas-SC throws books from the Mundoteca Project into the trash, arguing that they are inappropriate for children and adolescents. To do so, we establish dialogues between studies on decoloniality (Gomes, 2019; Matos, 2020), gender identities (Louro, 2015), and linguistic education (Silvestre, 2018), which helped us understand that the discourses present in the video frame reading as a means of preserving the values of the

dominant classes—an idea aligned with a Platonic view of literature and opposed to a conception of education as a liberating practice.

Keywords: reading; coloniality of gender; censorship.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

eu acho que na escola ainda não se fala sobre a existência de pessoas trans... eu vou sentir uma grande mudança quando eu pensar que uma filha minha, que um filho meu pode ser quem ele é... quem ela é... e aquilo vai estar documentado no livro de ciência... eu não existo no livro de ciência... então quem eu sou? Eu preciso ter as respostas naquele livro que todo mundo lê... eu só quero viver (Cantora Majur, em depoimento no documentário “De toda cor”, Globo News Especial, 2024).

O discurso da cantora, modelo e mulher trans Majur traz à tona a prática de inviabilização a que dissidentes de gênero e de sexualidade vivenciam em diversos contextos na sociedade brasileira. Aqui nos interessa, sobretudo, evidenciar como pessoas dissidentes de gênero têm sua existência constantemente excluída das práticas escolares, não sendo seus modos de vida, suas histórias e seus corpos legitimados nos materiais didáticos e nos currículos. O silêncio, neste caso, constitui-se como um ato performativo (Rocha, 2020) que nega a diversidade ao construir saberes escolares que legitimam um padrão cis-heteronormativo como natural e adequado.

Essa lógica de silenciamento de determinados sujeitos faz com que diversas histórias trazidas pelos estudantes não sejam levadas em consideração, promovendo um distanciamento entre as práticas pedagógicas e o mundo da vida, tendo em vista que os interesses, valores e ideologias, os quais emergem das práticas sociais, deixam de ser considerados em função da reprodução de uma educação considerada como politicamente neutra, que apaga as marcas de gênero, sexualidade, raça e classe social sob o pretexto de que trata todos com igualdade.

No ensino de Língua Portuguesa, essa lógica é reforçada por práticas que encaram a linguagem como um sistema de regras abstratas que os discentes devem aprender para falar, ler e escrever de modo ‘adequado’ (Ferrarezi Júnior, 2014). A noção de adequação merece ser esclarecida, visto que não pressupõe uma postura crítica dos estudantes. Deles, é esperado que aprendam, de preferência sem contestação, saberes

desconectados da realidade em que vivem de modo a obter um bom resultado, quando solicitados a provar seus conhecimentos em testes e provas.

Embora bastante limitadora, essa visão de ensino, que separa as práticas escolares da vida dos estudantes, ainda dispõe de bastante prestígio, sendo reforçada e mantida por discursos que tentam controlar o que é lido nas salas de aula e em bibliotecas de escolas públicas. Nesse contexto, ganhou destaque nas redes sociais, em 2024, um vídeo em que a prefeita da cidade de Canoinhas-SC joga livros do Projeto Mundoteca¹ em uma lata de lixo, por, supostamente, não serem adequados aos estudantes da rede municipal, tendo em vista que abordavam questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Ao entrar em contato com esse enunciado², resolvemos analisar os discursos presentes no vídeo com o objetivo de problematizar como compreendem a prática de leitura e se constituem como um dispositivo de construção de saberes que reproduz colonialidades de gênero³. Para alcançar esse objetivo, sentimos a necessidade de estabelecer diálogos com estudos sobre decolonialidade (Gomes, 2019; Matos, 2020), educação linguística (Silvestre, 2018) e identidades de gênero (Louro, 2015), levando esta investigação a se constituir de modo indisciplinar (Moita Lopes, 2006).

Para uma melhor compreensão das reflexões realizadas neste texto, em um primeiro momento, discutiremos como resistências coloniais contribuem para o silenciamento de dissidentes de gênero em contextos escolares. A seguir, apresentaremos a concepção de linguagem enquanto atividade interativa e dialógica (Bakhtin, 2015;

¹ O Projeto Mundoteca é uma iniciativa voltada ao incentivo à leitura e à educação, que promove a implantação de bibliotecas comunitárias e escolares com acervos diversificados. Embora receba recursos públicos, não se trata de uma ação do Governo Federal, sendo organizada e executada pela MGM Produções.

² No enunciado que analisaremos, a prefeita de Canoinhas-SC profere o seguinte discurso: “eu jamais jogaria um livro no lixo... mas porcaria numa biblioteca aqui do nosso município não vai ter mais não... a Mundoteca que é um programa do Governo Federal... uma tal de Lei Rouanet... coisas que vocês também já conhecem né... mais uma vez o governo do PT faz esse tipo de coisa ... bota o adolescente... bota a criança ... induz a coisa que não é dos valores do que a gente acredita ... não é o que a família quer que ele aprenda... não é o que realmente uma criança ou até um adolescente precisa ler numa biblioteca ... então aqui em Canoinhas a gente jogou esse tipo de porcaria no lixo... Agora eu quero alertar todos os prefeitos que estão me assistindo ... por favor se vocês têm Mundoteca aí na cidade de vocês... façam que nem eu... venham... batam... façam um pente fino nesses livros pra ver se vocês também não estão sendo enganados mais uma vez por essa política do que a gente não acredita... que não prega valores para nossas crianças e nossos adolescentes e façam uma limpa aí se vocês têm Mundoteca na cidade de vocês”.

³ A colonialidade de gênero refere-se à maneira como o processo de colonização europeia não apenas explorou territórios e povos, mas também impôs um sistema específico de organização de gênero — baseado na lógica binária homem/mulher, na hierarquia patriarcal e na heterossexualidade como norma.

Volóchinov, 2018), seguida da análise dos recursos verbais presentes no vídeo que constitui o corpus de pesquisa e, na parte final do texto, discutiremos como a leitura, enquanto prática libertadora, pode contribuir para uma educação linguística crítica ao visibilizar modos de ser e de viver frequentemente excluídos dos espaços escolares.

RESISTÊNCIAS COLONIAIS, LEITURA E SILENCIAMENTO DE GÊNERO

Ao refletir sobre colonialidades nos currículos, Gomes (2019) e Matos (2020) apresentam uma série de resistências coloniais a práticas decoloniais implementadas com o argumento de modernização dos currículos e de neutralidade das práticas de ensino, dentre as quais vale destacar a Reforma do Ensino Médio, o Projeto Escola sem Partido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a retirada da palavra “gênero” do Plano Nacional de Educação e de Planos Estaduais e Municipais de Educação. A essa lista, acrescentaríamos projetos de lei que objetivam a proibição do uso de linguagem inclusiva de gênero nas escolas e a recorrente censura a obras do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e do PNLD Literário por abordarem questões relacionadas a gênero, religiosidades afrobrasileiras e raça.

Essas diversas ações evidenciam que, para alguns setores não progressistas e reacionários da sociedade brasileira, a ideia de diversidade é insuportável, não existindo “lugar, no currículo, para a multiplicidade” (Louro, 2015, p.70) de culturas e identidades. Por essa lógica, existem conhecimentos a que os discentes devem ter acesso e saberes que devem ser banidos dos ambientes escolares, por provirem de sujeitos que afrontam os quadros de referência tidos como adequados.

Por não serem inteligíveis à matriz cis-heteronormativa (Santos Filho, 2015, 2020), dissidentes de gênero, frequentemente, não têm suas identidades representadas nos materiais didáticos, nos textos escolhidos para a leitura e nas narrativas que circulam na escola. Suas histórias são silenciadas, seus corpos lidos como impróprios, excêntricos e perturbadores. Sua forma de vida é vista como inválida, de modo que se erguem barreiras, constroem fronteiras, impõem comportamentos para que se adequem à norma, que sejam inteligíveis. Essas ações perpetuam resistências coloniais que se enraízam, segundo

Gomes (2019), a partir de leituras que reproduzem lugares de superioridade para homens heterossexuais brancos de classe privilegiada.

O entendimento de que os textos que circulam na escola (re)produzem visões de mundo e que ao escolher determinados gêneros discursivos, temáticas, conteúdos e forma de trabalhá-los, docentes assumem uma posição no mundo, é imprescindível para a construção de saberes que propiciem pensamento crítico e uma educação libertadora, tal qual defendido por Freire (1989) e hooks (2020). Na visão desses autores, as práticas pedagógicas são atos políticos que podem contribuir para a transformação das desigualdades sociais vivenciadas por grupos subalternizados. Para isso, é necessário que docentes propiciem momentos em que as práticas de leitura contribuam para que os/as discentes percebam traços de colonialidade nos textos com os quais se deparam na vida social.

Ao promover situações em que os recursos enunciativo-discursivos presentes nos textos sejam analisados como indícios de posicionamentos ideológicos, as práticas de educação linguística podem favorecer uma leitura crítica da realidade. Isso ocorre quando se problematiza quem tem o direito de narrar a própria história e quem aparece apenas como objeto do discurso alheio, tendo sua vida representada pela voz de outros. Contudo, há que se destacar que a chegada de outros modos de ser e de viver aos espaços escolares tem sido alvo de intolerância e, muitas vezes, de práticas de violência, visto que põe em xeque muitas das verdades naturalizadas acerca de questões relacionadas a gênero, raça e sexualidade.

Esse gesto de encarar os textos como objetos de poder e formas de disciplinar a vida social dialoga com a problematização feita por Adichie (2019), sobre os perigos de uma história única. Para a autora, “as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32), o que, em nosso entendimento, ocorre a partir de dois posicionamentos: um primeiro gesto decolonial se dá quando explicitamos traços de colonialidade presentes em enunciados que já circulam nas práticas de ensino e uma segunda ação que ocorre a partir de leituras que põem em evidência vivências decoloniais.

Nesse sentido, para ampliar sua leitura de mundo e perceber marcas de colonialidade nos textos presentes em seu cotidiano, é fundamental que os/as estudantes

tenham acesso a outras histórias. Fazer circular, nos espaços escolares temáticas como violência contra as mulheres, LGBTfobia⁴, xenofobia, discursos de ódio contra dissidentes de gênero contribui para o combate a atos de violência e para o acolhimento das diferenças, embora seja importante destacar que tais práticas têm sido amplamente questionadas por setores reacionários, sob o argumento de que seriam formas de doutrinação ideológica e deturpação dos valores da família tradicional.

De modo contrário a esse pensamento colonial, Gomes (2019) enfatiza que a introdução de discussões sobre igualdade de gênero e de sexualidade no currículo da escola têm um caráter formador e de construção de subjetividades, podendo atuar para a superação de preconceitos, LGBTfobias e cultura do estupro. Destaca ainda a autora que essas práticas são aprendidas desde o início da vida e, muitas vezes, reforçadas em ambientes escolares.

A partir dessas reflexões, notamos que a escola ainda tem suas práticas marcadas por “um projeto colonial, mas estamos em tempo de revê-lo, construindo novas epistemologias e ontologias, dentre as quais o currículo é uma questão central a se repensar e se re-narrar” (Matos, 2020, p. 111). Esse entendimento impõe a necessidade de rever saberes que beneficiam determinados grupos sociais ao passo que outros são subalternizados, sendo a formação crítica dos estudantes uma forma de contribuir para a superação das desigualdades sociais a partir de leituras críticas de mundo.

Assim, os currículos são entendidos como forma de poder (Silva, 2016) que se constituem como um reflexo (e também uma refração) das relações sociais, dos poderes instituídos e das vidas que circulam socialmente, situação que impõe a necessidade de descolecionar os discursos presentes na escola, isto é, fazer circular outras histórias, sentidos, temáticas e formas de viver nas salas de aula, possibilitando o acesso de “gêneros impuros”, entendido conforme Canclini (2015, p. 336), como textos que abandonam o conceito de coleção patrimonial, desafiam a linguagem institucionalizada, alteram-na para impulsionar pensamentos libertadores e contribuir para desconstruir atos de preconceito e de violência.

⁴ A sigla LGBTQIAPN+ representa as diferenças de orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binárias e outras identidades. Sendo assim, LGBTfobia se refere a práticas de intolerância contra sujeitos dissidentes de gênero e de sexualidade.

Levar outras vozes aos ambientes escolares assume, desse modo, papel fundamental para a transformação das relações sociais, visto que ao fazer circular outros discursos possibilita-se o contato com diversas formas de ser e estar no mundo, ampliando nossa compreensão da realidade. Estar em contato com o outro, “o diferente” significa interagir com seus medos, com as violências que sofre, com seus anseios e, sobretudo, com seu modo de vida. Esse contato com a diversidade é também uma oportunidade para questionarmos lugares privilegiados, posições de subalternidade e as relações de poder que os instituem.

Contudo, essa postura transgressiva, tem gerado incômodos em setores não progressistas, motivando uma verdadeira patrulha moral no que diz respeito à problematização de questões relacionadas a identidades de gênero e de sexualidade em práticas pedagógicas, situação que passaremos a discutir após a apresentação da noção de linguagem adotada neste trabalho.

O ENUNCIADO CONCRETO COMO UNIDADE DE COMUNICAÇÃO DISCURSIVA

O pensamento do Círculo de Bakhtin traz como uma de suas contribuições o fato de a linguagem ser relacionada ao contexto sociocultural no qual é empregada (Faria, 2009). Com isso, o estudo da linguagem deixa de ser visto a partir de uma perspectiva baseada somente no sistema linguístico para se voltar às práticas sociais, aos usos reais que os sujeitos fazem dos enunciados, visto que, para Bakhtin (2015, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos” que a realizam, e é por meio desses enunciados que a vida se materializa na língua.

Ao adotar essa compreensão, afastamo-nos de perspectivas que se direcionam ao estudo de frases e palavras isoladas, pois segundo Bakhtin (2000), a interpretação de discursos não se limita a aspectos linguísticos, devendo considerar que os sentidos e valores dos signos dependem diretamente do contexto social em que são empregados. Essa compreensão nos conduz ao entendimento de que ao utilizar a linguagem, inscrevemos nossos discursos em uma série de embates e filiações com diversas vozes sociais, ora concordando total ou parcialmente com elas, ora discordando. O fato é que enunciar significa assumir uma posição no mundo.

No pensamento do Círculo de Bakhtin, a língua é vista como uma atividade e não como sistema abstrato de formas normativas, conforme postulado pela Linguística de base saussuriana. Sendo assim, os signos não só refletem, mas refratam a realidade (Volóchinov, 2018), constituem-na, o que significa que os enunciados são permeados de interesses e valores em disputa na sociedade. Como uma mesma “realidade” pode ser construída de diferentes maneiras, as posições valorativas de quem enuncia são extremamente importantes, visto que vão definir tanto o tema do enunciado como seu estilo, influenciando também em sua estrutura composicional.

Se tomarmos por exemplo as reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, notamos que enquanto alguns/as autores/as de notícias falam em “invasão”; outros/as denominam o ato como “ocupação”. Esse exemplo indica que o processo de significação é também um ato de refração da realidade, porque

a todo instante, em nossas práticas cotidianas, estamos realizando avaliações e atribuindo valores a seres, pessoas, coisas e acontecimentos. E é nesse processo de interação que nossas palavras ganham (e dão) vida, adquirem e atualizam seus sentidos, pois estes são situados historicamente, sendo necessário levar em consideração as intenções dos interlocutores no jogo discursivo (Santos, 2024, p. 34).

Conforme destacado pelo autor, entendemos que ao denominar o ato como “invasão”, assume-se uma posição valorativa de não concordância, porque este vocábulo remete sentidos de ilegalidade; o uso de “ocupação”, por sua vez, valida a luta por direitos, expressando um posicionamento de conformidade com o ato praticado. Com esse exemplo, reafirmamos a ideia de que enunciar é assumir uma posição frente aos valores e ideologias que circulam socialmente e também uma forma de construção de sentidos sobre os sujeitos e sobre o mundo social.

A compreensão de que os enunciados são produtos ideológicos auxilia nosso entendimento de que para analisar o vídeo postado pela prefeita de Canoinhas-SC, devemos levar em consideração a cena enunciativa em que é constituído, possíveis interlocutores, o suporte no qual é veiculado, o projeto discursivo e as performances que são construídas, visto que segundo Bakhtin (2015), os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis que refletem as condições e as finalidades do campo da atividade humana da qual emergem.

Desse modo, os gêneros discursivos trazem características do momento em que foram produzidos e dos valores em disputa na sociedade em sua estrutura composicional, no seu tema e no estilo. Tais aspectos são aqui entendidos como “pistas de contextualização” (Gumperz, [1982] 2002) que sinalizam performances e posicionamentos valorativos de quem enuncia, sendo empregados para materializar uma posição nas relações de poder e nas disputas que vigoram socialmente.

Ao tomar o enunciado concreto como espaço de encontro entre diferentes forças sociais, percebemos que sua organização não se dá aleatoriamente, mas a partir do posicionamento valorativo que se pretende assumir frente a outros discursos. Nessa perspectiva, Santos (2024, p. 38) estabelece diálogos com o pensamento de Faraco (2009) e Miotello (2010) ao afirmar que

a linguagem, como uma atividade viva, não existe para um sujeito de modo isolado, mas se estabelece na interação, na troca, no diálogo entre dois ou mais interlocutores em um determinado momento sociocultural (Faraco, 2009). Todo discurso é sempre uma resposta a outros discursos, a outros sentidos, pois, em cada enunciado, ecoam diversas vozes e “coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (Miotello, 2010, p. 172).

As palavras de Santos (2024) contribuem para o entendimento das tensões que vivenciamos na contemporaneidade, influenciadas pelas batalhas discursivas travadas em torno de questões de gênero, sexualidade e raça. Nesse contexto de embate entre vozes sociais que buscam uma centralização discursiva ao construir sujeitos, linguagem e identidades de modo essencialista, tornam-se necessárias práticas pedagógicas que põem em destaque vozes sociais marginalizadas, promovendo fissuras nas hierarquias sociais ao desestabilizar os centros de poder e os sentidos estabelecidos.

Do embate entre essas diversas forças sociais que refratam de modos distintos a presença da temática identidades de gênero nos espaços escolares, surgem questões em torno de leitura vistas como (in)adequadas para crianças e adolescentes, problemática que passamos a analisar com base na interpretação dos discursos registrados no vídeo em que livros do projeto Mundoteca são jogados no lixo pela prefeita da cidade de Canoinhas - SC.

CENSURA À LEITURA CRÍTICA COMO FORMA DE APRISIONAMENTO DE VIDAS E SABERES

Em diversos momentos de nossa história, a censura de obras e o controle do que poderia ser lido por crianças e jovens assumiu importante função na manipulação de comportamentos e ações. A queima de livros durante o Nazismo e o impedimento da circulação de obras que cultivam o pensamento crítico em períodos ditatoriais são acontecimentos que retratam bem essa situação.

Na sociedade brasileira atual, a “queima” acontece de forma simbólica, sem uso de fogo, mas deixa marcas dolorosas ao pulverizar existências pelo impedimento de que livros que abordam temáticas como gênero, sexualidade e raça sejam lidos por estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tais ações ocorrem pelo fato de vivermos na contemporaneidade “uma gigantesca onda conservadora que tenta, a todo custo, cercear ações progressistas na arte e na cultura” (Souza, 2019, p. 437), com o intuito não só de invisibilizar vidas e saberes, mas também cultivar leituras que aprisionam mentes e impedem que a diversidade tenha representatividade.

Como exemplo de obras censuradas em ambientes escolares, podemos citar *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, *Enquanto o sono não vem*, de José Mauro Brant, *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, de Ari Folman, *Aparelho sexual e Cia*, de Zep e Hélène Bruller e *As melhores do analista de Bagé*, de Luís Fernando Veríssimo. Não é nosso objetivo neste trabalho problematizar as obras ou discorrer sobre seu conteúdo, mas a partir da análise de um “enunciado concreto” (Volóchinov, 2018), tentar compreender como os discursos que buscam censurá-las constroem a prática de leitura de textos que abordam diversidade e como atuam de modo a reproduzir colonialidades de gênero.

O enunciado em questão foi registrado em vídeo⁵ postado na rede social TikTok pela prefeita de Canoinhas-SC, no qual a gestora joga em uma lixeira os livros *Aparelho sexual e Cia* e *As melhores do analista de Bagé*, por supostamente apresentarem conteúdos inadequados para crianças e jovens que frequentam a biblioteca do Projeto Mundoteca. Embora seja um enunciado multimodal (Vasconcelos; Dionísio, 2013), em

⁵ O vídeo completo pode ser acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=fall_fcGf2o.

nossa análise priorizamos aspectos verbais, visto que são mais determinantes para alcançar nosso objetivo de pesquisa.

Para uma melhor compreensão dos sentidos gerados, a partir de uma concepção sócio-histórica da linguagem (Volóchinov, 2018), cabe inicialmente problematizar aspectos relacionados à cena enunciativa e ao propósito comunicativo. No vídeo, a prefeita de Canoinhas-SC, Juliana Maciel (Partido Liberal – PL), assume posicionamentos que a alinham com discurso da direita brasileira, sobretudo, pelo combate à inclusão da temática identidades de gênero em ambientes escolares e a suposta defesa de valores da família tradicional.

O enunciado ganha forma com o intuito de perpetuar uma visão de mundo não progressista, visto que não só reflete, mas refrata a realidade, direcionando-se, particularmente, para pessoas que compartilham de ideais conservadoras no que diz respeito a gênero e à sexualidade, de modo que é importante destacar que emerge de um contexto em que grupos de direita e extrema "direita têm se apropriado das mídias sociais para perpetuar uma visão de mundo que visa preservar “a cultura” e “as identidades” tidas como “legítimas” e combater ao que se tem nomeado de “ideologia de gênero”.

No início do vídeo, que dura em torno de setenta segundos, a prefeita aparece andando em direção a uma lata de lixo e profere os seguintes enunciados, transcritos com base nas normas presentes em Petri (2006):

eu jamais jogaria um livro no lixo... mas porcaria numa biblioteca aqui do nosso município não vai ter mais não... a Mundoteca que é um programa do Governo Federal... uma tal de Lei Rouanet... coisas que vocês também já conhecem né (Maciel, 2024).

Chama a atenção no discurso a ideia de que obras com determinadas temáticas não têm o direito à existência em espaços públicos, fato que é reforçado pelo enunciado, “mas porcaria numa biblioteca aqui do nosso município não vai ter mais não”. Nesse, o material didático é qualificado valorativamente de forma negativa pelo substantivo “porcaria”, posicionamento que é reforçado por meio do uso de uma oração adversativa, a qual é agenciada com o objetivo de distanciar as obras do que seria denominado livro. Ademais, merece destaque a menção à Lei Rouanet, que nos últimos anos tem sido alvo de bastantes ataques por supostamente financiar ações contra “a cultura” e “a família tradicional”.

Ao mencionar a Lei Rouanet, a autora instaura diálogos com enunciados contrários à referida lei, afrontando discursos que a defendem. Com essa ação ingressa em uma arena discursiva, posicionando-se de modo semelhante à ideia de literatura defendida por Platão, isto é, de que a leitura estaria a serviço da perpetuação da moral e dos valores vigentes, tendo “a função de ensinamento de normas, condutas morais, regras de como viver em sociedade” (Souza, 2019, p. 435). Ademais, cabe esclarecer que o projeto Mundoteca, embora capte recursos do Governo Federal, não é uma ação governamental. Sua realização é promovida pela FGM Produções e, além das bibliotecas, envolve atividades de formação de professores e mediadores de leitura.

Quando problematizamos a forma como a leitura é encarada, não estamos defendendo que o texto literário não deva ser utilizado para determinados ensinamentos, mas que é preciso questionar a ênfase em um caráter pedagogizante, bem como a serviço de quem as práticas pedagógicas desenvolvidas estão sendo realizadas, visto que as escolhas feitas por docentes se inscrevem nas relações de poder e nas disputas que vigoram na sociedade, pois segundo Volóchinov (2018) todo signo (e todo texto) é ideológico e materializa valores e crenças dos grupos que o utilizam.

Pela visão de mundo performada no enunciado, uma biblioteca pública deveria ser um espaço de preservação dos valores tradicionais, não podendo reproduzir em seu acervo discursos ou formas de vida que afrontem os padrões de “normalidade”. Essa restrição de ocupar o espaço de produção do saber, não é apenas imposta aos livros e a seu conteúdo, mas a sujeitos e vidas que são representadas nas obras. Nesse sentido, a ação da gestora indicia que inclusive os espaços são construções performativas, isto é, sobre a aparência de naturalidade de uma biblioteca existem diversas forças atuando para que tenha determinada forma, permita a circulação de discursos de grupos hegemônicos e esteja de portas fechadas a grupos subalternizados.

Negar o direito de circulação de outras histórias contribui de forma mais ampla para impedir que dissidentes de gênero tenham o direito à vida, a circular publicamente, a ter sua existência representada na mídia, no trabalho e nos materiais didáticos, circunstância que é reforçada na continuidade do vídeo, quando a autora afirma que

mais uma vez o governo do PT faz esse tipo de coisa ... bota o adolescente...
bota a criança ... induz a coisa que não é dos valores do que a gente acredita ...
não é o que a família quer que ele aprenda... não é o que realmente uma criança

ou até um adolescente precisa ler numa biblioteca ... então aqui em Canoinhas a gente jogou esse tipo de porcaria no lixo (Maciel, 2024).

Nesse enunciado, a autora compreende crianças e adolescentes como seres indefesos, que estariam tendo seus comportamentos manipulados pelas leituras disponíveis na biblioteca, posicionamento reforçado pela utilização do verbo “induz”, que forja sentidos de manipulação e controle. Ademais, a forma de referência aos livros e aos saberes com eles produzidos por meio do vocábulo “coisa” e da repetição da palavra “porcaria” reafirmam um projeto discursivo que tenta desqualificar os saberes e as formas de vida construídos pelas obras.

Essa postura dialoga com tendências moralizantes e infantilizadoras de sujeitos que tendem a enxergar no texto questões que os afligem (Ichilevici, 2019), supostamente com o intuito de proteger as crianças e os adolescentes de temas que possam causar sofrimento. Tal entendimento desconsidera que a problematização de questões relacionadas a gênero tem sido amplamente discutida pelos/as jovens em outros espaços de socialização e que sua discussão, com mediação adequada, poderia ajudar a proteger crianças e adolescentes de violências que podem ser cometidas nos seus lares (Souza, 2019).

Há ainda no enunciado a ideia de que a leitura dos livros por crianças e adolescentes promoveria a deturpação dos “valores” que a “família” defende. A utilização desses itens lexicais posiciona o discurso da autora em um lugar de defesa dos interesses daqueles que buscam preservar “a moral” e “os bons costumes”, sendo qualquer forma de tratar a diversidade, em espaços escolares, vista como “a fonte de todo o mal” (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 164).

A referência ao Partido dos Trabalhadores também é recurso significativo para o entendimento do projeto de dizer, porque o enunciado se inscreve em um contexto político em que grupos de direita e extrema direita utilizam a desqualificação de outros partidos como estratégia de promoção e de captação de poder político. Nesse sentido, ao afirmar que “mais uma vez o governo do PT faz esse tipo de coisa” (Maciel, 2024), a autora constrói sentidos negativos sobre o partido político por meio de sua associação com temáticas como gênero e sexualidade. Além disso, o enunciado reproduz sentidos de que a leitura dos livros iria de encontro aos interesses das famílias.

Em seus enunciados, a gestora constrói uma cena discursiva em que, de um lado estão aqueles que pregam práticas supostamente imorais em ambientes educativos; e de outro, sujeitos que defendem os interesses das famílias. Sendo assim, “fala” como representante de um grupo, “o dos cidadãos de bem”, e “fala” contra sujeitos que estariam tentando induzir comportamentos ao pregar “valores” que afrontam os interesses de grupos não progressistas, posicionamento reforçado pelo uso da expressão “mais uma vez” e “esse tipo de coisa”.

Ao continuar seu projeto enunciativo, na parte final do vídeo, a autora acrescenta que

Agora eu quero alertar todos os prefeitos que estão me assistindo ... por favor se vocês têm Mundoteca aí na cidade de vocês... façam que nem eu... venham... batam... façam um pente fino nesses livros pra ver se vocês também não estão sendo enganados mais uma vez por essa política do que a gente não acredita... que não prega valores para nossas crianças e nossos adolescentes e façam uma limpa aí se vocês têm Mundoteca na cidade de vocês (Maciel, 2024).

Esses enunciados cumprem a função de interpelar outros gestores a tomar atitude semelhante, realizando uma patrulha nas bibliotecas do Projeto Mundoteca, devendo-se destacar que a enunciadora assume novamente a posição de defensora de valores e de cuidado com crianças e adolescentes, ao passo que constrói o outro que defende a diversidade como uma fonte de perigo, visto que a palavra “enganados” sinalizaria um lugar de má-fé, de doutrinação imposta por aqueles que defendem a leitura das referidas obras. Some-se a isso que fazer “uma limpa” constrói sentidos de retirar a sujeira, higienizar, preservar a moral e os valores dos grupos dominantes.

Na visão de Souza (2019, p. 435), pensar a leitura por essa perspectiva seria condizente com a lógica segundo a qual

obras consideradas más precisariam ser censuradas. Logo, vemos aqui uma vigilância sobre o criador e seu objeto artístico, um verdadeiro “caça as bruxas”, limitando que certos textos cheguem às mãos de crianças, na tentativa de que somente os textos mais “adequados”, ou seja, aqueles que ensinavam qualidades ou perfeição deveriam chegar até as crianças (Souza, 2019, p. 435, grifos do autor).

A posição do autor dialoga com nossa discussão ao destacar a censura que certas obras vêm sofrendo em virtude de abordarem questões que, embora sensíveis, têm se

mostrado necessárias, sobretudo devido à crescente onda de discursos de ódio contra mulheres, negros, nordestinos, imigrantes, sujeitos LGBTQIAPN+. Nesse sentido, ao defendermos que essas questões podem adentrar o espaço escolar pelas leituras realizadas, afastamo-nos de uma perspectiva moralizante de leitura, buscando a problematização de valores e preceitos que povoam os textos que circulam socialmente.

Com Cândido (1999), entendemos que

A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa - o Verdadeiro, o Bom, o Belo -, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (Cândido, 1999, p. 5, grifos do autor).

As palavras de Cândido (1999) destacam a importância de leituras que abordem a complexidade da existência humana, posição que entra em confronto com as ideias defendidas no enunciado em análise, visto que há no vídeo marcas linguísticas, como uso de verbos no modo indicativo, que sinalizam uma performance discursiva construída para não deixar dúvidas sobre quem estaria preocupado com a educação de crianças e adolescentes.

Embora seja um texto curto, diversos discursos e vozes sociais são agenciados com o objetivo de instaurar um verdadeiro “policiamento de gênero” (Butler, 2013), visando determinar que textos seriam lidos nas escolas e quais deveriam ser censurados. Tais práticas atuam como uma forma de “purificação” e de silenciamento de comportamentos que afrontam os padrões de inteligibilidades de gênero, como também são reproduzidas performances identitárias tidas como adequadas.

Sendo assim, inferimos que nos enunciados analisados, a leitura é vista como uma forma de preservação de valores tidos como adequados, não podendo fazer referência à diversidade cultural, sobretudo, no que diz respeito a gênero e à sexualidade. Essa perspectiva se opõe à ideia de que ler é um ato político e ideológico que pode transformar a realidade ao questionar as relações sociais já estabelecidas e promover ações no sentido de construção de uma educação linguística crítica, questão que problematizamos na seção a seguir.

LEITURA COMO PRÁTICA LIBERTADORA

As reflexões realizadas, na seção anterior, são provocativas, pois instigam outros olhares acerca do papel das escolas e das práticas de leitura nas relações sociais. Ao adotar uma postura transformadora, a posição de encarar os textos como objetos abstratos para o ensino de regras, cede espaço a uma análise crítica das ideologias materializadas nos discursos, sendo a linguagem “o lugar de reescrevermos nossas vidas e de construir uma miríade indisciplinada de potências de vida” (Fabrício, 2022, p. 13). Esse deslocamento conceitual, próprio do pensamento crítico, leva ao questionamento de quão aprisionadoras foram/são as práticas pedagógicas (não só escolares) que experienciamos em nossos mundos da vida.

Quando assumimos a leitura como um ato político (Freire, 1989), deixamos de refletir sobre palavras e frases isoladas e passamos a problematizar questões relacionadas a nossas vivências, a como usamos a linguagem para traçar diferentes futuros sociais. Nesse processo, somos postos diante da necessidade de encarar a escola como um espaço de vida e não como um ambiente em que meramente teorizamos sobre ela. Na vida há sempre questionamentos, medos e, sobretudo, conflitos. Contudo, nas práticas escolares, há um anseio por uma educação ideologicamente neutra, postura que é fortemente combatida por bell hooks (2020) e Freire (1989), tendo em vista que eles entendem o ato educativo como uma ação política.

Tal entendimento traz consigo a ideia de que educar é um ato ético, que deve ser responsável e responsivo às demandas sociais e aos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Assim, o pensamento crítico é uma prática interativa que se constitui a partir das leituras que fazemos, isto é, surge da necessidade, “do anseio por saber – por compreender o funcionamento do mundo” (hooks, 2020, p. 31), na tentativa de não só representá-lo, mas de reescrevê-lo por meio de uma compreensão ativa dos textos que lemos e produzimos.

Em um contexto de acirramento de violências contra grupos subalternizados como indígenas, mulheres, sujeitos LGBTQIAPN+, pessoas pretas, é necessário que as escolas abram suas portas para a diversidade cultural e que o processo de construção de saberes dialogue com os sujeitos privados dos benefícios sociais, possibilitando-lhes contar suas próprias histórias. Ao trazer vozes periféricas para as salas de aula, criam-se condições

para que outras formas de ser e de viver sejam legitimadas, o que pode provocar abalos em saberes até então tidos como incontestáveis, viabilizando condições para a formação do pensamento crítico, ação fundamental a uma educação linguística.

Na visão de Freire (1989), o cultivo do pensamento crítico tende a causar desconforto, pois setores conservadores da sociedade tendem a atuar em sentido oposto, com o objetivo de manter os “aprendentes” na linha, no roteiro cultural imposto pelo senso comum dominante. Para isso, valem-se de pedagogias corretivas e impõem punições a quem ousa pensar e agir diferente, tendo em vista que as instituições educativas tendem a cultivar o silêncio. Desde crianças, somos ensinados que a obediência é o comportamento premiado, que práticas transgressivas podem nos colocar em risco.

bell hooks (2020), por sua vez, pensa as salas de aula como espaços onde estudantes e professores(as) podem estar por inteiro, com seus sonhos, medos, mentes e corações. Esse alinhamento a uma pedagogia que é sensível às vivências dos sujeitos requer que se assumam posicionamentos frente às formas de desigualdade existentes, pois o silêncio contribui para a legitimação dos poderes instituídos. Desse modo, ao estarem expostos a outras formas de ler criticamente o mundo, alunas e alunos podem ressignificar narrativas inventadas sobre seus grupos sociais.

Esse processo de transformação da realidade por ações pedagógicas demanda a apropriação de uma postura crítica e de formas de ler que vão além da superficialidade dos textos, ampliando o repertório linguístico dos estudantes com o propósito de escavar significados de práticas sociais para entender de que forma as diferenças são construídas e transformadas em desigualdade. Esse modo de agir leva ao entendimento de como a linguagem é uma forma de poder (Silvestre, 2018) utilizada para a colonização do saber e dos sujeitos, mas também pode ser um espaço de resistência às ideologias dominantes.

Nesse sentido, a visão de leitura como prática libertadora dialoga com a ideia de uma educação linguística, por considerar que somos ensinados em todas as instâncias sociais e que é preciso que a escola seja vista como um espaço de vida e não somente de preparação para ela. Na vida não lidamos com frases e palavras soltas, mas com enunciados concretos que trazem em si as marcas do momento em que foram produzidos, dos sentimentos, emoções e ideologias que circulam socialmente. Isso significa que textos têm e dão vida, pois como afirma Bagno (2010), relacionamo-nos com a linguagem assim como os peixes se relacionam com a água, isto é, fora dela perdemos a existência.

De modo semelhante, fora de textos, as palavras sufocam, perdem sentido, sendo o estudo da frase isolada somente a dissecação do peixe morto. Fora do rio da vida, as práticas de leitura lidam com uma língua sem sujeitos e tornam os/as alunos/as meros depósitos a serem preenchidos com a maior quantidade possível de informação. Questionar essa lógica, tal qual faz bell hooks (2020), significa pensar o fazer pedagógico como um ato de criação em que professores/as e discentes interagem e aprendem a transgredir e transformar a realidade.

Para tanto, é necessário que outros discursos circulem na escola e que a diversidade de sentidos, modos de ser e de viver sejam objeto de reflexão em sala de aula. Nesse processo, a leitura de narrativas frequentemente silenciadas provocará estranhamento e até resistência de pais, alunos/as e de outros professores/as, contudo, é necessário que sejam construídas ações pedagógicas que visibilizem a pluralidades de formas de existência não para doutrinar ou induzir comportamentos, mas para cultivar o pensamento crítico, o acolhimento à diversidade e respeito à alteridade.

Nesse sentido, pensamos que a tarefa de uma educação linguística crítica seja tornar as relações sociais cada vez mais humanizadas, solidárias (não ingênuas), e, por ora, menos aprisionadoras, vislumbrando que sejam de fato libertadoras. Para isso, é preciso encarar a linguagem como forma de ação que cria vida, sendo fundamental a nossa existência, pois os discursos nos constituem e constituem os mundos de significação nos quais circulamos cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que somos levados a tecer considerações sobre o processo de escrita, surge a necessidade de apresentar de que forma o texto contribuiu para a construção de saberes. Nesse sentido, esse trabalho se constituiu como um espaço para estabelecer diálogos e sintetizar um pouco dos questionamentos de um docente da rede pública em seus constantes anseios promover uma educação libertadora.

Inconformados com a forma com que temáticas relacionadas ao gênero e à sexualidade são constantemente vistas como doutrinação ideológica e com um ensino de língua que pouco problematiza as relações sociais, buscamos discutir como os discursos acerca do processo educativo podem atuar como instrumento de dominação ao serem

encarados a partir de uma visão de linguagem como um sistema de regras abstratas, ou como um meio para visibilizar a diversidade, quando as práticas educativas são encaradas como formas de ação que possibilita ressignificar os espaços ocupados por diferentes sujeitos nas relações sociais.

Nesse sentido, problematizamos a leitura não só como prática libertadora, mas também como dispositivo de controle e manipulação, quando utilizada para reproduzir valores e ideologias das classes dominantes. Tal posicionamento epistemológico destaca a necessidade de fazer circular diversas narrativas nas escolas e em outros espaços como bibliotecas públicas, visando criar condições para que a diversidade seja vista, ressignificada e para que sujeitos dissidentes de gênero e de sexualidade possam contar suas histórias, tenham suas vidas conhecidas e retratadas em livros didáticos e em outros textos que circulam nas escolas, conforme reivindica Majur no relato presente na epígrafe deste texto.

Esse processo de questionamento da ordem instituída passa pela “descoleção” das narrativas que permeiam as práticas pedagógicas, pela circulação de “gêneros impuros” (Canclini, 2015, p. 335) e pelo distanciamento de uma concepção platônica de literatura. Esse processo de ruptura causará perturbações, resistência e fortes questionamentos acerca da função da escola e de professores/as, cenário que pode ser notado pelo crescente número de projetos de lei como o Escola sem Partido, cujo objetivo está diretamente relacionado à perpetuação dos interesses e crenças das classes dominantes.

Frente a esse contexto, reivindicar o direito de outras vozes e vivências frequentarem os espaços educativos contribui para ampliar as possibilidades de significação a que estudantes têm acesso nos espaços de educação formal. Esse processo de abertura à diversidade não ocorrerá sem conflitos, contudo, para que as práticas escolares sejam libertadoras, é necessário cultivar outras leituras e dar visibilidades a outras histórias além daquelas legitimadas pelas ideologias dominantes.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia de Letras, 2019.

BAGNO, Marcos. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 11-12.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza de “Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics”. In: *Freudianism*. New York: Academic Press – mimeo, 2000 [1926].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*: Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 91-89, 1999.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163–178, jul./dez. 2000.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Nosso ser-assim é atividade. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da et. al. *Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, classe e raça*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p. 11-14.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Marília Varella Bezerra de. *A construção estilística das identidades poéticas da cidade de Natal: um olhar bakhtiniano*. 2007. 190f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

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

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 9-14.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 247-275.

GLOBONEWS. De Toda Cor.. Brasil: GloboNews, 2024. Documentário. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12616745/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

GUMPERZ, John Joseph. Convenções de contextualização. In: Brance Ribeiro Telles; Pedro M. Garcez (orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1982]. p. 149-182.

ICHILEVICI, Vita. *Literatura Infantil e o Politicamente Correto*: dimensões éticas, estéticas e mercadológicas. 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico*: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

LOURO, Guacira. Lopes. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. *América latina e língua espanhola*: discussões decoloniais. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MIOTELLO, Valdimir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin*: Conceitos-chave. São Paulo. Contexto, 2010. p. 167-176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editoria, 2006. p. 85-107.

ROCHA, Luciana Lins. Desfazendo o privilégio cis-heteronormativo no ensino de inglês na escola pública. In: BORBA, Rodrigo (org.). *Discursos transviados por uma linguística queer*. São Paulo: Cortez, 2020. p. 121-152.

SANTOS, Erinaldo da Silva. *Da arena de vozes aos confrontos identitários*: feminilidades inovadoras em discursos de movimentos feministas. São Paulo: Pimenta cultural, 2024.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Linguística queer: para além da língua(gem) como expressão do lugar do falante. In: SILVA, Antônio de Pádua Dias da. *Escrit@s sobre gênero e sexualidade*. São Paulo: Scortecci, 2015. p. 15-28.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. *Linguística queer*. Recife-PE: Pipa Comunicações, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 8. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MOR, Walkíria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no*

Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VASCONCELOS, Leila Janot de; DIONÍSIO, Angela. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura *In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido em: 01/05/2025

Aceito em: 28/02/2026

Erinaldo da Silva Santos: professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL (Campus Arapiraca), onde leciona em turmas do Ensino Médio Técnico, na graduação em Letras e na especialização em Linguagens e Práticas Sociais. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Sergipe, desenvolve estudos sobre identidades sociais, educação linguística, estudos de letramento, gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana e análise de material didático. Ademais, é membro do Núcleo de Diversidade, Gênero e Sexualidade NUGEDIS-IFAL campus Arapiraca, do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE e do Grupo de Estudos Retóricos e Discursivos - Gerdi-IFAL.