

O ESTUDO DE FÁBULAS NA ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA: QUE LETRAMENTOS LITERÁRIOS ESTÃO CONSTRUÍDOS?

Ana Beatriz Simões da MATTA

Colégio Pedro II / Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rafaela Iris Trindade FERREIRA

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este trabalho, em diálogo com a Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2012) e inscrito na abordagem inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), objetiva compreender que visões de letramentos literários são legitimadas (ou não) em um material de ensino de literatura, com ênfase no gênero fábula para o ensino de retórica clássica, no contexto da escolarização doméstica. Parte-se do pressuposto de que a escolarização doméstica, como fenômeno social, encontra legitimidade em uma governamentalidade neoliberal fascista (Lockmann, 2020), na qual o Estado brasileiro se inscreveu durante o governo Bolsonaro (2019-2022). Filiadas à noção de letramentos literários de Amorim *et al.* (2022), lançamos os seguintes questionamentos: (i) que visão (visões) de ensino de literatura está (estão) presente(s) no material?; (ii) as atividades de interpretação propiciam ao aluno a construção de sentidos sobre os textos, sobre si mesmo e sobre a sociedade? e (iii) os exercícios direcionados à parte de retórica buscam desenvolver o agenciamento do aluno a partir da leitura do texto lido? A partir destes questionamentos, concluímos que, no material, privilegia-se uma visão autônoma de letramentos (Street, 2003) por não se considerar o desenvolvimento de uma relação estética com o texto, ignorar-se o movimento exotópico e tampouco propiciar o posicionamento crítico do aluno, na medida em que a ênfase se concentra na memorização, cópia e reprodução.

Palavras-chave: Escolarização doméstica; Homeschooling; Ensino de literatura; Letramentos literários.

THE STUDY OF FABLES IN DOMESTIC SCHOOLING: WHICH LITERARY LITERACIES ARE CONSTRUCTED?

Abstract

This work, in dialogue with Dialogical Discourse Analysis (Brait, 2012) and inscribed in the inter/transdisciplinary approach of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), aims to understand which visions of literary literacies are legitimized (or not) in a material of literature teaching, with emphasis on the fable genre for the teaching of classical rhetoric, in the context of domestic schooling. It starts from the assumption that domestic schooling, as a social phenomenon, finds legitimacy in a fascist neoliberal governmentality (Lockmann, 2020), in which the Brazilian State signed up during the

Bolsonaro government (2019-2022). Affiliated to the notion of literary literacies by Amorim et al. (2022), we launched the following questions: (i) what vision (visions) of literature teaching is (are) present in the material?; (ii) do the interpretation activities allow the student to construct meanings about the texts, about himself and about society? and (iii) do the exercises directed to the rhetoric part seek to develop the student's agency from the reading of the text read? From these questions, we conclude that, in the material, an autonomous view of literacies is privileged (Street, 2003) because it does not consider the development of an aesthetic relationship with the text, ignores the exotopic movement and does not provide a critical position. of the student, as the emphasis is on memorization, copying and reproduction.

Keywords: Homeschooling; Teaching of literature; Literary literacies

EL ESTUDIO DE LAS FÁBULAS EN LA ESCOLARIZACIÓN DOMÉSTICA: ¿QUÉ LITERACIDADES LITERARIAS SE CONSTRUYEN?

Resumen

Este trabajo, en diálogo con el Análisis Dialógico del Discurso (Brait, 2012) e inscrito en el enfoque inter/transdisciplinario de la Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2006), objetiva comprender qué visiones de literacidades literarias se legitiman (o no) en un material de enseñanza de literatura, con énfasis en el género fábula para la enseñanza de la retórica clásica, en el contexto de escolarización doméstica. Se parte del supuesto de que la escolarización doméstica, como fenómeno social, encuentra legitimidad en una gubernamentalidad neoliberal fascista (Lockmann, 2020), en la que se inscribió el Estado brasileño durante el gobierno de Bolsonaro (2019-2022). Afiliado a la noción de literacidades literarias de Amorim et al. (2022), lanzamos las siguientes preguntas: (i) ¿qué visión(es) de la enseñanza de la literatura está(n) presente(s) en el material?; (ii) ¿las actividades de interpretación le permiten al estudiante construir sentidos sobre los textos, sobre uno mismo y sobre la sociedad? y (iii) ¿los ejercicios de retórica buscan desarrollar la agencia del alumno a partir de la lectura del texto leído? A partir de estos cuestionamientos, concluimos que, en el material, se privilegia una visión autónoma de literacidad (Street, 2003) porque no considera el desarrollo de una relación estética con el texto, ignora el movimiento exotópico y no brinda una posición crítica del estudiante, ya que el énfasis está en la memorización, la copia y la reproducción.

Palabras-clave: Escolarización doméstica; Homeschooling; Enseñanza de literatura; Literacidades literarias

INTRODUÇÃO

A opção argumentativa deste trabalho surge de nosso interesse pelo tema da escolarização doméstica. A partir do contexto sócio-político-educacional atual, bem

como da experiência advinda de nossa prática docente em diversos níveis e modalidades de ensino, nenhuma proposta educacional pareceu-nos tão impactante quanto essa.

À primeira vista, relacionamos a escolarização doméstica à privação do direito à educação da criança e do adolescente, como propõe o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990). Contudo, como afirma Lockmann (2020), na lógica fascista em que se inseriu o Estado brasileiro, fomentada pelo governo Bolsonaro, a exclusão torna-se direito. Desse modo, a escolarização doméstica¹ é legitimada como um direito das famílias de perfilar seus pressupostos ideológicos (conservadores) a currículos e escolhas metodológicas educacionais e aplicá-los a seus filhos, criando-os para “o bem, a beleza e a verdade” (e não para a diversidade), como pressupõem os adeptos da escolarização doméstica clássica.

Considerando o nosso contexto de atuação pedagógica e de pesquisa - o ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional - lançamo-nos a buscar materiais que se filiassem à escolarização doméstica na área de ensino de literaturas. Optamos por um material de ensino de fábulas vinculado ao ensino da retórica clássica, comercializado em famosa plataforma digital de vendas de cursos e materiais.

Dentre as diversas linhas teórico-metodológicas da escolarização doméstica, o material alinha-se à educação clássica, que estabelece como parâmetro de estudo linguístico o *trivium* medieval, entendido como o conjunto de três matérias ensinadas nas universidades medievais no início do percurso educativo: a gramática, a dialética e a retórica. Nesse sentido, o material debruça-se por ensinar a retórica clássica, mais precisamente a *progymnasmata*, do grego προγυμνάσματα (pré-exercícios), exercícios preliminares de retórica que visam à preparação do discente para a arte do bem argumentar.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é compreender que visões de letramentos literários são legitimadas ou não em um material de ensino de fábulas para a escolarização doméstica. Trazemos à cena a análise da apresentação, da

¹ Na seção 1 deste trabalho, explicitamos os motivos pelos quais nos filiamos ao conceito de escolarização doméstica. No entanto, em função do uso corrente da palavra *homeschooling*, utilizaremos ambos os termos como sinônimos.

interpretação textual e da seção de *progymnasmata* e, para tanto, questionamo-nos: que visão (visões) de ensino de literatura está (estão) presente(s) no material? As atividades de interpretação propiciam ao aluno a construção de sentidos sobre os textos, sobre si mesmo e sobre a sociedade? Os exercícios direcionados à parte de retórica buscam desenvolver o agenciamento do aluno a partir da leitura do texto lido?

No que diz respeito às filiações teóricas do presente trabalho, ancoramo-nos na noção de Linguística Aplicada - doravante LA, em sua abordagem inter/transdisciplinar para trazer o contexto da escolarização doméstica como fenômeno social que afeta as práticas de linguagem, já que a LA, na visão de Moita Lopes (2006, p. 92), propicia “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas [questões] sociais em que a linguagem tem um papel central”. Nesse ínterim, ressaltamos o conceito de governamentalidade de Foucault (2008), concluindo, com Penna (2019) e Lockmann (2020), que, durante o governo Bolsonaro (2019-2022), estivemos diante de uma governamentalidade neoliberal fascista favorável a discursos sobre a escolarização doméstica.

Com relação aos letramentos literários, filiamo-nos ao conceito de Amorim *et al.* (2022, p. 96): “(...) movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade”. Justificamos esta filiação pelo fato do conceito enfocar a experiência não apenas da construção dos sentidos sobre os textos, mas sobre quem o lê e, também, sobre a sociedade, o que embasa nossa tese de que a escolarização doméstica, com seus pressupostos teórico-metodológicos, possam criar um ambiente de privação da pluralidade destes letramentos. As análises aqui materializarão esta afirmação.

Dessa maneira, organizamos este trabalho da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos nossos paralelos entre a governamentalidade neoliberal fascista e a escolarização doméstica e explicitaremos o porquê da escolha por este termo. Na seção dois, ampliaremos o conceito de educação clássica e discorreremos sobre ensino de retórica e o gênero fábula. Na seção três, ocupar-nos-emos em destacar nossa filiação à noção de letramentos literários de Amorim *et al.* (2022). Ato seguido, na seção quatro, arrolaremos conceitos importantes para o percurso metodológico deste trabalho, que dialogam com os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso.

Em seguida, passaremos aos movimentos analíticos e, por fim, teceremos as considerações em movência, convidando o leitor a discussões sobre a escolarização doméstica.

1. A ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA E A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL FASCISTA: TRAÇANDO PARALELOS

A inclinação por educar jovens e crianças brasileiras no ambiente doméstico não é uma novidade trazida pelos (neo)conservadores atuais. Os defensores da escolarização doméstica debruçam-se por divulgar suas ideias aos quatro ventos, fazendo-se valer, principalmente, da potência cibercultural para a difusão de informações em rede - jornais eletrônicos, redes sociais, grupos de mensagens instantâneas como suportes estratégicos para divulgar seus (aterrorizantes) pressupostos teórico-metodológicos. Não é incomum deparar-se com chamadas sobre o tema que ressaltam *homeschoolers* famosos como Albert Einstein e Thomas Edison, além das referências como D. Pedro II e a Princesa Isabel, guiados por preceptores. Segundo o *site* da Associação Nacional de Educação Domiciliar - doravante ANED, inúmeras são as vantagens da escolarização doméstica a crianças e adolescentes, desde a menor probabilidade de consumir álcool e estar em estado de embriaguez do que seus pares que frequentaram a escola até o comprometimento em atividades cívicas em prol da sociedade e do bem coletivo. Serão esses os sujeitos de aprendizagem idealizados pelo material de análise em questão?

Ainda que não regulamentada no Brasil, a escolarização doméstica é um fenômeno educacional em ascensão. A ANED traz números impressionantes que corroboram esta afirmação: há 35.000 famílias que, atualmente, a praticam no Brasil e uma taxa de adesão crescente a esta modalidade a 55% por ano. Vale destacar que este crescimento se deu a partir de 2017, ainda no governo Temer. O último intento por legalizar a educação doméstica até a escrita deste trabalho é o Projeto de Lei (PL) 1338/2022, de autoria do deputado Lincoln Portela, que seguiu à apreciação do Senado Federal em maio de 2022.

Neste artigo, preferimos o termo escolarização doméstica a educação domiciliar em consonância com o pensamento de Lockmann (2020) e Penna (2019). Para os autores, a escolha por escolarização permite evitar a confusão entre “os processos

formativos que se desenvolvem na vida familiar” (educação) e aqueles que se desenvolvem “predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais” (escolarização). Por sua vez, justifica-se a escolha da palavra “doméstica” com o intuito de “evitar a confusão com o regime de exercícios domiciliares (com acompanhamento da escola)” (Penna, 2019, p. 11). Nossa escolha pelo termo ainda se pauta na etimologia, já que “domesticar”, como verbo transitivo direto e pronominal, significa “amansar(-se) [o animal selvagem] de modo que possa conviver com o homem²”. Embora Foucault (1987) advogue que o ambiente escolar vise à disciplinarização dos corpos (uma forma de promover a mansuetude infanto-juvenil), é possível que, no ambiente escolar formal, sejam propiciados os letramentos literários, aversos a tal disciplinarização, sobre os quais trataremos adiante.

É importante ressaltar que a escolarização doméstica, segundo Lockmann (2020), encontra eco em uma governamentalidade neoliberal fascista, que se consolidou no Estado brasileiro durante o governo de Jair Messias Bolsonaro. Quanto ao conceito de governamentalidade, Lockmann (2020) traz à cena Foucault (2008). Dentre as diversas acepções elencadas pelo filósofo, filiamo-nos, assim como Lockmann (2020) àquela que entende a governamentalidade como uma racionalidade em que se destaca o uso de estratégias governamentais que visam ao direcionamento da conduta dos sujeitos e das populações. Alinhando o pensamento foucaultiano ao cenário político brasileiro de 2022, é primordial lembrar, como aponta Penna (2019), que a regularização da escolarização doméstica foi uma pauta de governo prometida por Bolsonaro aos seus asseclas em seus cem primeiros dias de governo, o que parece ser uma mostra da forma de ser do pensamento social da agenda conservadora bolsonarista.

Com relação ao aporte neoliberal direcionado à escolarização doméstica, Lockmann (2020) destaca que este é materializado na liberdade individual (um dos pilares do neoliberalismo) dos pais de educarem seus filhos em casa; porém, responsabilizando-os por esta escolha. O artigo 3º do PL 1338/2022, documento aprovado pela Câmara dos Deputados, reforça o caráter neoliberal da escolarização doméstica: “por livre escolha e sob a responsabilidade dos pais ou responsáveis legais pelos estudantes” (Portela, 2022). Outra relação interessante entre o neoliberalismo e a

² Extraído de: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em 04 dez.2022.

escolarização doméstica é a econômica, já que escolarização doméstica é campo fértil para a privatização da educação. Sobre esta afirmação, Lubienski (2000, p. 211, nossa tradução) reitera que a escolarização doméstica é, “simultaneamente, uma forma mais benigna e mais destrutiva de privatização: benigna porque não procura reclamar o uso de recursos públicos [...] e destrutiva pelo fato de ser uma forma mais fundamental de privatização”.

A seu turno, a faceta fascista é estabelecida por Lockmann (2020) em dois aspectos violentos e excludentes que serão relevantes em nossas análises: exclusão pela reclusão da outridade e pela proteção da mesmidade. No primeiro aspecto, crianças e jovens que não se inscrevem em um padrão de normalidade teriam seu direito à não escolarização formal garantido. Um exemplo seria a defesa pela escolarização doméstica de pessoas com algum tipo de deficiência. Já o segundo reforça o caráter corruptor da escola, que, como espaço da diversidade, poderia corromper valores (conservadores) de determinados grupos. A escola nessa visão seria, portanto, um espaço indesejável.

Por conseguinte, a maior perversidade da lógica fascista da governamentalidade atual atrelada à escolarização doméstica diz respeito à noção de “direito”. Lockmann (2020) argumenta que a opção por promover a escolarização no ambiente doméstico não nega a noção de direito, uma vez que o direito à educação passa de universal a individual, ou seja, de uma garantia de Estado a opção particular da família. Nos termos da autora “(...) a própria exclusão é transformada em um direito – o direito das famílias de optarem ou não pela educação escolar” (LOCKMANN, 2020, p. 13). Esta perversidade da lógica fascista encontra adeptos quando da tentativa do retorno a uma educação clássica, sobre a qual trataremos na próxima seção.

2. O LUGAR DA FÁBULA NA EDUCAÇÃO CLÁSSICA: A *PROGYMNASMATA*

Pensar a educação clássica, uma das vertentes da escolarização doméstica no século XXI, requer um esforço de comparação com o sistema educacional contemporâneo, ou, como os adeptos do *homeschooling* qualificam, a educação “moderna”. A principal divergência entre tais vertentes está no propósito da educação. Na educação clássica, o objetivo primário é, segundo Cothran (2021), auxiliar o aluno a tornar-se uma pessoa sábia, virtuosa e transmissora de cultura, ao passo que, na

educação atual, visa-se à adaptação do aluno à cultura e à transformação deste em um melhor empregado. Vale destacar a natureza do caráter cultural na educação clássica, já que o discente não transmitirá “uma cultura qualquer, mas [uma] específica: a cultura cristã ocidental” (Cothran, 2021, p. 6).

A esse respeito, na educação clássica, estudam-se as humanidades e as artes gerais, focadas na civilização ocidental forjada por três culturas: a grega, a romana e a hebraica. Cothran (2021, p. 9-10, nosso grifo) sintetiza a educação clássica como:

[...] o estudo dos clássicos (e das línguas clássicas que os produzem) e das Artes Liberais: os **melhores pensamentos** já pensados, as **melhores palavras** já proferidas e as habilidades intelectuais que munem o aluno com a capacidade de **pensar criticamente**. É o cultivo da sabedoria e da virtude mediante o estudo dos **grandes livros** e por meio do desenvolvimento das habilidades básicas de **pensamento crítico**, assim passando adiante o conhecimento e preservando a civilização ocidental.

Percebemos, na síntese de Cothran (2021), certo destaque ao desenvolvimento de habilidades básicas do pensamento crítico como modo de preservação da civilização ocidental, materializado na escolha dos “melhores” pensamentos e palavras e dos “grandes” livros, em detrimento dos que seriam, não-ditos, os “piores e pequenos”. Curiosamente, a noção de grandiosidade, como aponta Rosa (2019), é propulsora da tríade fascista “Deus, pátria e família”, compartilhada incessantemente (e acrescida do termo “liberdade”, conforme o discurso neoliberal) em postagens de grupos afiliados ao discurso bolsonarista; logo, a manutenção da civilização ocidental é guiada pelos grandes saberes clássicos, que são capazes de resgatar a glória de uma grande nação, como propõe o projeto fascista.

Com relação ao desenvolvimento da criticidade, Tilio (2017), ao estabelecer as bases de seu letramento sociointeracional crítico, elenca diversas acepções para o termo crítico. Uma delas, justamente, é o pensamento crítico. Por pensamento crítico, o autor reitera que este é o mais divulgado pelo senso comum. Seguindo essa linha de pensamento, ser crítico é ser racional e objetivo e, principalmente, imparcial. O ponto fraco desta perspectiva, para Tilio (2017), seria a de que esta criticidade não se dispõe a lidar com desigualdades ou diferenças; de fato, um entendimento de criticidade caro à educação clássica, na qual se toma a civilização ocidental e cristã como a modelar, sem espaços para o convívio com a diversidade.

A fim de desenvolver o pensamento crítico, adota-se, na educação clássica, o “único sistema digno do nome”, na ótica de Cothran (2021): as Artes Liberais, habilidades intelectuais para o uso em todos os campos dos saberes, sem importar a disciplina de estudo. As habilidades mentais dividem-se em dois ramos: as habilidades linguísticas (o Trivium³) e as habilidades matemáticas (O Quadrivium).

Nosso material de análise destina-se a ensinar retórica clássica, mais precisamente a aplicar exercícios preliminares denominados *progymnasmata*, formulados a partir do gênero fábula. Sinkevisque (2019) recorre à etimologia do termo (προγυμνάσματα "pré-exercícios"; em latim: praexercitamina) e define-o como uma série de exercícios estruturados com a finalidade de que o aluno passe da imitação estrita para uma fusão mais artística e persuasiva. Os *progymnasmata* têm sua origem no pensamento de Aptonius de Antioquia, sofista e retórico do século IV. Todavia, a justificativa para a aplicação desses exercícios preliminares encontra suas bases na retórica Aristotélica. Em obra análoga (*Retórica*), Aristóteles define retórica como uma técnica (*techné*) rigorosa de argumentação e de raciocínio lógico destinada a convencer, ou “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (ARISTÓTELES, 1998, p. 48).

Isso posto, questionamo-nos sobre os propósitos (sociais, políticos e econômicos) do ensino da retórica como ferramenta persuasiva para o desenvolvimento do pensamento crítico (racional e objetivo) no século XXI. Na lógica da governamentalidade neoliberal fascista, em que se despreza, humilha e repudia o que está à margem do modelo de civilização cristã e ocidental, a persuasão parece ser ferramenta basilar de convencimento à adesão aos ideais conservadores. Entendendo a noção de letramentos (e, em particular, de letramentos literários) como direito do alunado brasileiro, lançamos a tese de que a escolarização doméstica priva o aluno do contato com a pluralidade de letramentos, como será ilustrado mais adiante em nossas análises. Na próxima seção, exploraremos mais o conceito de letramentos literários.

³ O termo Trivium se configura em um modo de estruturação do currículo por meio de três matérias formais: a gramática, a lógica (ou dialética) e a retórica. Por meio da retórica, o aluno aprendia o domínio do discurso crítico e persuasivo, desenvolvendo, pois, a habilidade do bem comunicar em público.

3. ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA E OS LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Iniciamos esta seção apoiados nas considerações de Magda Soares trazidas por Amorim *et al.* (2022) a respeito da leitura da literatura. Justificamos esta opção na defesa de que a escolarização doméstica, operando em uma lógica neoliberal e fascista, advoga a privação da pluralidade dos letramentos literários; pluralidade esta que todo estudante brasileiro deveria ter direito. Não almejamos postular que os letramentos literários estabeleçam uma relação de causa e consequência com o agenciamento do alunado; porém, é um caminho promissor para tal. Em seu artigo 2º, dos princípios e fins da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) propõe o seguinte texto: “A educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para **o exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**” (Brasil, 1996, nossos grifos).

Sobre os fins da educação nacional trazidos pela LDB, destacam-se o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o não só para o trabalho, mas também para seu exercício de cidadania. Distanciamos-nos da rasa discussão que trouxe a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, sobre a cidadania, em 2021, na qual se atribuía a invisibilidade civil à falta de registro de nascimento. Na qualidade de ser cidadão e seguir direitos e deveres, o aluno deveria ser estimulado a atuar em prol de uma justiça social, com vistas à transformação de seu meio.

Parafraseando Amorim *et al.* (2022) acerca dos postulados de Soares (2008) sobre o tema, a autora afirma que a leitura literária democratiza o ser humano porque propicia o encontro com o diferente, o estrangeiro e o desconhecido. Nesse encontro, tornamo-nos menos alheios às diferenças; logo, menos preconceituosos, condições essenciais para a democracia cultural. Sendo assim, a partir da leitura literária, seria possível propiciar a cidadania do alunado brasileiro, se a entendemos dentro de um contexto de empoderamento e atuação do sujeito na sociedade e não como a representação de mero número de registro a ser manipulado pelo Estado.

Com relação ao conceito de letramentos literários, primeiramente, delineamos o que entendemos por letramentos. Diferenciando-o do termo alfabetização, a habilidade de codificar e decodificar o código linguístico, Soares (2012) observa-os como o resultado de um processo que um grupo social ou um indivíduo teve ao apropriar-se da

leitura e da escrita. Em obra anterior, Soares (2002) destaca que esta apropriação têm uma função essencial, já que “[se] mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada” (Soares, 2002, p. 146). Nossa opção pelo termo pluralizado (letramentos) direciona-se ao proposto por Soares (2002), compreendendo as múltiplas implicações, bem como os variados contextos que fazem uso da leitura e da escrita em nossa sociedade.

Aliado à pluralização do termo letramentos, lançamos o entendimento de letramentos literários. Ainda que Paulino e Cosson (2009), teóricos de referência para os estudos da área de ensino de literaturas, busquem entender o letramento literário (no singular) como “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), entendemos que há pouca implicação do conceito com o social, ainda que potencialmente. Em outras palavras, o conceito parece considerar pouco as implicações sociais e deixa de focalizar o potencial democratizador da literatura trazido por Soares (2008).

Considerando a natureza do material ora analisado, além do questionamento que embasa essa seção, vinculamo-nos ao proposto por Amorim *et al.* (2022) a respeito da compreensão de letramentos literários. O autor defende que a apropriação do texto literário envolve não só uma construção de sentidos sobre os textos, mas também sobre quem o lê e a sociedade, entendida em sua pluralidade de ideais e pensamentos de toda natureza. Desse modo, os letramentos literários, em primeiro lugar, envolvem a compreensão do texto literário como um tecido em construção - e não como uma verdade única e persuasiva, como é recomendado no ensino da retórica clássica; em segundo lugar, possibilitam atitudes responsivas e integradoras em diferentes contextos, que não apenas os vinculados à cultura cristã ocidental; e, por último, viabiliza a possibilidade de vivenciar a alteridade e a perspectiva humanizante por meio da exotopia.

Além de nossa leitura acerca do conceito de letramentos literários, Amorim *et al.* (2022), em menção e complementaridade a Paulino e Cosson (2009), elencam oito práticas sobre o letrar literariamente, sobre os quais faremos breves sínteses. Cabe salientar que tais práticas não são prescrições a este fim, mas diretrizes que podem ser consideradas pelo professor, resguardados os contextos em que se inserem o alunado.

Vejamos: (i) promover a experiência efetiva do aluno com o texto literário e não por meio de abordagens teóricas, tecnicistas ou simplistas, incentivando, também, o contato com outras literaturas para além da canônica; (ii) evitar o enquadramento temático prévio de um texto; (iii) promover a diversidade textual no currículo escolar com obras de autores negros e negras, LGBTQIA+, poemas digitais, *slams*, etc; (iv) propiciar a noção do aluno enquanto leitor literário e integrante de uma comunidade literária; (v) promover o diálogo do texto literário com outras manifestações artísticas e com outras mídias, como a cinematográfica, por exemplo; (vi) atuar como mediador do processo de letramento literário e auxiliar o aluno na construção de sua cultura literária; (vii) entender as escolhas e preferências textuais dos alunos, negociando tais preferências com o planejamento pedagógico e (viii) assegurar a produção literária dos discentes.

Tendo em vista que este trabalho objetiva compreender quais letramentos literários são propiciados ao aluno no material de análise, os oito tópicos ora arrolados servirão de base às análises e à defesa de que a escolarização doméstica priva o aluno da pluralidade de letramentos literários. Na próxima seção, apresentamos nosso percurso analítico.

4. PERCURSO ANALÍTICO

As análises apresentadas na próxima seção ocupam-se, como exposto na introdução deste artigo, de compreender que visões de letramentos literários se legitimam em um material de ensino de retórica *homeschooler* que utiliza o gênero fábula como base para a proposição dos *progymnasmata*, conceituados na seção dois. Tecemos questionamentos de base: que visão (visões) de ensino de literatura (está) estão presentes no material? As atividades de interpretação propiciam ao aluno a construção de sentidos sobre os textos, sobre si mesmo e sobre a sociedade? Os exercícios direcionados à parte de retórica buscam desenvolver o agenciamento do aluno a partir da leitura do texto lido? Para tal, propomos um percurso metodológico qualitativo-interpretativista, que dialoga com a Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD), baseada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin. Brait (2012) propõe que, na ADD, língua, linguagens, história e sujeitos estão sempre em relação íntima. Aliado a isso, a abordagem discursiva proposta pela ADD concebe como unidade de análise o enunciado concreto, indissociável da subjetividade, da ética e do evento (Mendonça, 2012). Apesar de não estabelecer um percurso metodológico categórico para as

movimentações analíticas dos enunciados, Amorim e Silva (2021) relembram Volóchinov (1929/2017) quando destaca três aspectos importantes para a compreensão dos textos/discursos de análise: as relações dialógicas, os gêneros do discurso e as formas da língua. Nas palavras do teórico russo:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 1929/2017, p. 220).

Assim como propõem Amorim e Silva (2021), partimos do princípio que todo enunciado dialoga com outros enunciados já ditos antes dele, além de antecipar prováveis atitudes responsivas a enunciados posteriores. Nesse sentido, por entender os signos como ideológicos (e não neutros), cabe salientar que o discurso é sempre construído a partir da posição social, histórica e cultural de um enunciator diante de seu interlocutor (Volóchinov, 1929/2017). Esta questão está intrinsecamente relacionada a nossa problemática analítica - a posição de uma mãe filiada aos pressupostos da escolarização doméstica, apoiada em uma governamentalidade neoliberal fascista, que se autoriza a produzir e comercializar materiais didáticos, difundindo visões sobre a literatura - a serviço do desenvolvimento da retórica por parte do alunado.

A respeito dos gêneros do discurso, Brait (2012) reitera que estes são parte fundamental no estudo da ADD, considerados pela pesquisadora como “sementes”. Como postulam Sobral e Giacomelli (2018), os gêneros vinculam-se às práticas sociais e são relacionados aos contextos de manifestação e intercâmbio social dos discursos.

Por fim, com relação às formas da língua, Rohling (2014) pontua que, em uma análise dialógica, consideram-se as marcas linguísticas; entretanto, não se toma a língua em uma abordagem sistemática, mas discursiva. A análise se pauta no funcionamento da língua em uso e considera o extralinguístico, o histórico e o concreto. Nesse sentido, tendo em vista o objetivo elencado anteriormente e as questões propostas para as análises, percebemos o uso de comandos como “Circule”, “Identifique” e “Marque a resposta certa”, que parecem propiciar pouco agenciamento do aluno em relação ao texto lido. Voltaremos aos três aspectos arrolados por Volóchinov (1929/2017) em nossas análises.

Em síntese, como alertam Destri e Marchezan (2021), não obstante Volóchinov (1929/2017) proponha uma relação de ordem nos focos analíticos - aqui apresentada - percebe-se nos trabalhos pautados na ADD a indissociabilidade destes focos, bem como a inversão de sua ordem. Isso posto, na próxima seção, apresentamos, finalmente, nossas análises.

5. ANÁLISE DO MATERIAL

O material analisado destina-se a estudar a retórica clássica por meio da fábula “A raposa e as uvas”. Trata-se de um fascículo elaborado em 2020 como material de *homeschooling* que traz como proposta estudar fábulas a partir do método clássico de ensino. A autora, Glauca Mizuki, recomenda que o material seja trabalhado com crianças maiores de 8 anos já alfabetizadas. O fascículo é composto por 31 páginas e foi adquirido por trinta e nove reais (valor em 2022) em uma plataforma de alta visibilidade de comercialização de cursos e materiais educacionais, que visa à difusão de cursos rápidos de qualidade duvidosa. Divide-se em dezesseis seções: sumário, introdução, biografias, A raposa e as uvas (texto da fábula), vocabulário, interpretação, *progymnasmata* - lista de palavras, *progymnasmata* - síntese, *progymnasmata* - descrição ampliada, *progymnasmata* - personagens, *progymnasmata* - cronologia, *progymnasmata* - imitação, *progymnasmata* - memória e oratória, *progymnasmata* - caligrafia, Caligrafia sem segredos, Caligrafia - jovens e adultos e gabarito. Por motivos de extensão deste trabalho e pela ênfase na questão do ensino da retórica, centraremos nossas análises nas seções introdução, interpretação e às relacionadas à *progymnasmata*.

Na seção *introdução*, a autora - uma mãe pedagoga e *homeschooler* - autoriza-se a produzir materiais no escopo da educação clássica. Mesmo que não se considere uma especialista no tema, revela que sua saciedade e curiosidade nunca serão “satisfeitas por completo”, e, por tais motivos, legitima sua autoria de produtos didáticos. Como já dito, Volóchinov (1929/2017) ressalta que o discurso é sempre construído a partir da posição social, histórica e cultural de um enunciador diante de seu interlocutor; portanto, a autora posiciona-se como pedagoga, porém, mãe *homeschooler* - o que revelaria, apesar de uma certa formação na área educacional, uma simpatia à

governamentalidade neoliberal fascista, em um intento de justificar alguma falha no material didático desenvolvido por especialistas da área.

Com muita “humildade”, lança a chamada do material, ressaltando suas vantagens e inspirando-se na *progymnasmata*, de Aptonius de Antioquia, considerado pela autora como um incrível conjunto de exercícios preliminares e preparatórios para treinar estudantes de retórica. Sendo o signo ideológico e não neutro, como entendemos nas ideias do Círculo de Bakhtin, concluimos que o material se destina a **treinar** estudantes a partir do estudo das fábulas; logo, esta afirmação já se distancia do proposto no ponto (i) por Amorim *et al.* (2022) sobre o letrar literariamente. Promove-se, deste modo, uma experiência do aluno como o texto literário em uma abordagem tecnicista.

Além do treinar, há outros dois signos destacados pela autora que nos chama a atenção: exigir e testar, quando de sua justificativa para o trabalho com o gênero fábula. Vejamos o texto: “o primeiro exercício da série (...) **exigia** que os alunos recontassem uma fábula, e sua capacidade era **testada** quando solicitavam que eles contassem a mesma história ao contrário ou começando no meio” (Mizuki, 2020, p. 4, nossos grifos). À vista disso, alinhando-se ao ensino de retórica clássica, é possível perceber que se faz um uso do gênero fábula como pretexto para a memorização, exigida e testada neste contexto de ensino. Ainda sobre as fábulas, a autora conceitualiza-as como “textos curtos que auxiliam o aluno a aprender a falar em público” (Mizuki, 2020, p. 4), ao mesmo tempo que encantam e trazem ensinamentos que alertam para o bem e para mal. Encerrando a seção, Mizuki (2020) deseja que o estudo do material ensine e edifique a todos.

Inscrita em uma lógica neoliberal e conservadora cristã, não obstante a educação clássica se distancie, em tese, da formação de um “bom empregado”, a autora propõe um fim utilitarista para a fábula: aprender a falar em público. Como bem lembram Amorim e Silva (2019), Saviani (2018) expõe sua preocupação de um possível retorno a uma prática pedagógica tecnicista, que busca a formação de mão de obra barata para o mercado e o apagamento da liberdade de pensar, sentir e ser fora dos eixos hegemônicos de poder/saber. Essa preocupação se torna ainda mais alarmante quando analisamos o caráter utilitarista e autônomo de letramentos que parece estar presente na BNCC (Brasil, 2018). Em sua análise do documento, Szundy

(2019) cita Malerba (2017) ao abordar a tendência de busca pela formação de mão de obra para o mercado de trabalho, imunes do aparato crítico, de bases curriculares. Assim, a construção de práticas de ensino-aprendizagem que orientem a letramentos mais críticos pode ficar comprometida. Os letramentos que a BNCC (BRASIL, 2018), bem como o material aqui analisado, parecem privilegiar são os modelos autônomos, em detrimento dos ideológicos (Street, 2003), uma vez que privilegiam habilidades e competências de forma que o indivíduo possa (inter)agir na sociedade neoliberal (quase) sem questionar criticamente o seu entorno.

A leitura literária e, implicitamente, a visão de literatura no material, não reitera a visão proposta por Soares (2008): não democratiza o ser humano e, muito menos, humaniza o ser humano coisificado (Amorim *et al.*, 2022). Ao contrário: está a serviço da retórica e de uma lógica aparentemente barroca, em que se postulava a dualidade do homem como ser benigno e maligno. Nesse panorama, a fábula é artefato necessário e edificante da moral conservadora.

Enquanto gênero discursivo que apresenta enunciados relativamente estáveis (Bakhtin, 1952-53/2016, p. 11-12), a fábula, em sua estrutura composicional, combina a narração da história a uma moral, que objetiva gerar algum ensinamento a partir do desfecho da narrativa. No entanto, a tradução presente do material da fábula “A raposa e as uvas”, feita pela própria autora, não deixa claro a presença dessa moral, ou seja, não há nenhuma sinalização materializada da moral ao final da história. Em consequência, a moral tampouco é explorada nos exercícios que seguem. Entendemos esse silenciamento de um elemento tão intrínseco à fábula como um reforço da proposta previamente apontada pela autora: a de estudar a partir da memorização e da imitação. Assim, pouco espaço se abre para o desenvolvimento de letramentos literários mais críticos.

Na seção *interpretação*, são direcionadas ao aluno quatro perguntas, relacionadas pelo seguinte comando: “Leia o texto e responda as perguntas abaixo: a) Qual é o personagem desta fábula?; b) O que a raposa estava fazendo ali?; c) Por que a raposa desdenhou da uva? e d) A raposa alcançou seu objetivo principal?” (MIZUKI, 2020, p. 19). Propõe-se, nesse caso, a mera localização das informações do texto literário, o que não fomenta o agenciamento do aluno frente ao lido, uma vez que já se

pressupõe qual a temática do texto (a fábula e sua personagem e ações), enquadrando-a previamente, o que vai de encontro ao ponto (ii) de Amorim *et al.* (2022).

Ato seguido à proposição da interpretação da fábula, iniciam-se os *progymnasmata*. A primeira proposta, lista de palavras, apresenta o seguinte enunciado: “Escolha e sublinhe, e anote abaixo **até três palavras** importantes de cada frase ou trecho da fábula” (Mizuki, 2020, p. 20, grifos da autora). Em seguida, destacam-se cinco trechos da fábula para que o aluno realize a atividade. Ainda sobre o agenciamento do aluno, e pensando nas marcas linguísticas e extralinguísticas do material em consonância com a perspectiva discursiva, os comandos curtos, como já explicitado, parecem estar atrelados a uma lógica verificatória: o aluno pode considerar todas as palavras interessantes do texto; mas, como visto, só poderá gostar de até três palavras por trecho, comando apresentado em negrito. Parece-nos que a edificação do estudo da fábula resume-se em seguir ordens e comandos que limitam (vejamos o uso da preposição “até” indicando o limite) a criatividade do aluno.

Após selecionar as três palavras de cada trecho, na seção - *progymnasmata* síntese, o material solicita que se realize uma síntese da fábula; no entanto, com as palavras escolhidas no exercício anterior: “Escreva uma síntese da fábula **utilizando as palavras que você selecionou** no exercício anterior. Lembre que síntese é um resumo que contempla as principais ideias”. (Mizuki, 2020, p. 22, grifos da autora). A produção do texto, nesse caso, segue a lógica verificatória: testar o aluno para que utilize as palavras que escolheu no exercício anterior. Caso o aluno realize uma brilhante síntese, mas, por ventura, não utilize as palavras elencadas anteriormente, não atingirá o objetivo da proposta.

Por sua vez, as duas próximas seções - *progymnasmata* - descrição ampliada e *progymnasmata* - personagens - são propostas de reescrita da fábula. Na primeira, é preciso acrescentar aspectos descritivos sobre o espaço da fábula (“Reescreva a fábula acrescentando os aspectos descritivos sobre o local onde a história acontece e o clima - **escolha** uma estação do ano para enriquecer o texto”) e, na segunda, propõe-se alterar a fábula “usando personagens diferentes, com características exageradas (exemplo: **mudar** ou **exagerar** temperamento, virtudes ou vícios)” (Mizuki, 2020, p. 23-24, nossos grifos). Consideramos a proposta de reescrita, de certo modo, interessante, já que, conforme Amorim *et al.* (2022), cabe ao professor que deseja atuar no

desenvolvimento dos letramentos literários assegurar a produção literária dos alunos; entretanto, novamente pelo uso dos negritos nos comandos, preocupa-nos se a criatividade do aluno, nesta reescrita, será considerada ou se omissão da estação do ano e a escolha apenas pelos vícios da personagem da nova fábula serão edificantes.

Na seção *progymnasmata* - cronologia, afere-se a memorização da fábula original: “reescreva a Fábula de trás para frente ou escolha um ponto da história e comece dali” (Mizuki, 2020, p. 25). No tocante à inversão da sequência do texto literário, Nascimento (2020), em análise de atividades sobre soneto camoniano, adverte que esta ação (em seu caso, de versos camonianos) pode acarretar na desfiguração da obra, mas, de igual modo, pode contribuir para a criação de novos sentidos. No entanto, o que parece ser testada, nesta proposta, é, de fato, a memória do aluno e não necessariamente os sentidos construídos por ele a partir da leitura da fábula, uma vez que se exige que o aluno memorize as ações ocorridas ao longo da fábula e que seja capaz de recordá-las cronologicamente - tal qual sinalizado no nome da seção -, para então reescrevê-las em ordem invertida.

Curiosamente, comprovando nossa tese de mera testagem da memória do aluno, as duas próximas seções são intituladas *progymnasmata* - imitação e *progymnasmata* - memória e oratória. Sobre esta testagem, há dois comandos das seções respectivas considerando a fábula original: “Sublinhe acima uma sentença ou um trecho de sua preferência e reescreva abaixo com outras palavras”; “Conte oralmente a fábula sem consultar nenhum detalhe” e “Responda as perguntas do **ESTUDO DA FÁBULA** (página 14) [perguntas de interpretação] oralmente, sem consulta na fábula.” (Mizuki, 2020, p. 26-27, grifos da autora). Novamente, a fábula é usada como pretexto para exercitar tanto a memória como a retórica do aluno, obedecendo ao proposto na introdução do material: a fábula serve para aprender a falar em público. Mas, falar em público, nesta perspectiva, é apenas repetir o que se memoriza?

Finalizando a seção *progymnasmata* - memória e oratória, ainda se lança uma proposta: “Como falamos na Introdução, Fábula é literalmente FALAR, e chegou o momento de FALAR sobre a fábula aprendida com familiares e amigos. Aproveite as conversas em família ou com amigos para contar a fábula” (Mizuki, 2020, p. 27) . Desta forma, apenas ao final da atividade, é propiciado ao aluno o seu momento de falar sobre

a fábula. Atentamos para a marca linguística “chegou o momento de FALAR”, com marcação da palavra “falar” em caixa alta. Pressupomos, assim, que os outros momentos não eram de falar, mas sim de memorizar e ser testado por isso; porém, agora, é concedido ao aluno esse momento de fala. Destacamos, também, não se tratar de qualquer momento: deve-se aproveitar as conversas entre familiares e amigos para introduzir a fala sobre a fábula.

5. CONSIDERAÇÕES EM MOVÊNCIA

Tecemos, neste esforço de síntese analítica, nossas considerações sobre este trabalho, que se unirão, em movência, a outros ditos acerca da escolarização doméstica, sempre de forma tensionada, visto a natureza do tema. Faremos tais considerações apoiados tanto nos três questionamentos propostos na introdução deste trabalho quanto no que o intitula. Sobre o primeiro - que visão (visões) de ensino de literatura está (estão) presente(s) no material -, percebemos que o estudo da fábula está vinculado a uma abordagem tecnicista, simplista e utilitarista: aprender a falar em público, objetivo basilar do estudo da retórica. Baseada nos postulados de Aptonius de Antioquia e por meio de enunciados curtos e assertivos, a autora materializa a testagem inerente ao ensino de retórica: escolher até três palavras, focalizar uma estação do ano ou ter uma bela caligrafia, (curiosamente) necessária à persuasão retórica.

No que tange ao segundo e terceiro questionamentos - as atividades de interpretação propiciam ao aluno a construção de sentidos sobre os textos, sobre si mesmo e sobre a sociedade? - e - os exercícios direcionados à parte de retórica buscam desenvolver o agenciamento do aluno a partir da leitura do texto lido? -, somente na última seção, o momento tão esperado, foi oportunizada ao aluno a experiência de falar sobre a fábula, mas apenas em conversas com amigos e familiares; com essa focalização, protegem-se os alunos do contato com a outridade, como afirmado por Lockmann (2020). Além disso, os exercícios de leitura propostos visavam à busca de informações do texto e à testagem da memória, propiciando pouco agenciamento por parte do aluno. Desse modo, no material não se considera o desenvolvimento de uma relação estética com o texto, ignora-se o movimento exotópico e não se abre espaço para um posicionamento crítico do aluno, na medida em que a ênfase se concentra na memorização, cópia e reprodução.

Muito ainda há o que se dizer sobre a escolarização doméstica como pauta de resistência do conservadorismo brasileiro e suas implicações. Porém, se entendemos a cidadania como agenciamento da pessoa perante a sociedade, é possível sim, diante de todo o exposto neste trabalho, afirmar que esta modalidade de ensino parece privilegiar uma visão autônoma (Street, 2003) em vez de propiciar a pluralidade de letramentos literários, como proposto por Amorim *et al.* (2022), principalmente por privilegiar obras da cultura cristã ocidental e um retorno aos clássicos com parcimônias. Ainda que não haja uma regulamentação no Brasil, a escolarização doméstica seguirá, legitimada por grupos que estiveram (ou estão) no poder. Esperamos que a sociedade debata o tema não como uma possibilidade educacional, mas como uma realidade excludente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. de *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

AMORIM, M. A. de; SILVA, T. C. da. Letramentos em disputa: o embate entre tradição e práticas literárias de reexistência no Exame Nacional do Ensino Médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 718-734, set./dez. 2021.

AMORIM, M. A. de.; SILVA, T. C. da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 153-179.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.). **Comunicação e análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 20 de dez. de 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 1.338, de 2022**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9161258>. Acesso em: 02 dez. 2022.

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1998.
- BAKHTIN, M. M. [1952-53] Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.
- COTHRAN, M. O que é a educação clássica. In: FONSECA, M. (Org.). **Breve Manual de Educação Clássica**. São Paulo: Trinitas, 2021, p. 3-10.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. C. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 2, p. 1-25, 2021.
- FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020.
- MALERBA, J. Os historiadores públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, nº 74, p.135-154, 2017.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.
- LUBIENSKI, C. Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling. **Peabody Journal of Education**, v. 75, n. 1 & 2, p. 207-232, 2000.
- MENDONÇA, M. C. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. In: MIOTELLO, V. (Org.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 107-117.
- MIZUKI, G. **Estudo das fábulas**: *progymnasmata* e vocabulário guiado. Disponível em: <https://pay.hotmart.com/W43739689L?checkoutMode=10>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- NASCIMENTO, D. V. K. Formação de leitores literários: diálogos possíveis entre concepções do Círculo de Bakhtin e atividades de livros didáticos. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 15, n. 1, p. 127-153, jan./mar. 2020.
- PENNA, F. A. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 24, n. 42, p. 8-28, mai./ago. 2019.
- ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014.

- ROSA, P. O. **Fascismo tropical**: uma cibercartografia das novíssimas direitas brasileiras. Vitória: Editora Milfontes, 2019.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia** . 43. ed. Campinas: Autores Associados , 2018.
- SINKEVISQUE, E. Exercícios retóricos: Progymnasmata em Sebastião da Rocha Pita. **Letras**. Santa Maria, Especial, n. 1, p. 191-204, 2019.
- SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. *et al.* (Orgs.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 17-32.
- SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 18, n. 2, p. 307-322, mai./ago. 2018.
- STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5 (2), 2003, p. 77-91.
- SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular e a lógica neoliberal: que língua(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019, p. 121-149.
- TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M. de; ZOLIN-VESZ, F; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 19-31.
- VOLÓCHINOV, V. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Ana Beatriz Simões da MATTA

Possui bacharelado e licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É Mestre em Linguística pela UERJ e possui pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo CEFET-RJ. Atualmente, é doutoranda em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora efetiva de Língua Espanhola do Colégio Pedro II. Tem interesse em pesquisas sobre escolarização doméstica, Análise Dialógica do Discurso, tecnologias digitais, formação docente e ensino-aprendizagem de língua espanhola como língua adicional, além de leitura e produção textual em Língua Portuguesa.

Rafaela Iris Trindade FERREIRA

Graduada em Licenciatura em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e especialista em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol pelo PROPGPEC/Colégio Pedro II. Possui experiência em ensino de espanhol como língua adicional e de português para estrangeiros. Atualmente, é mestranda (bolsista CAPES) em Letras Neolatinas pelo Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ e desenvolve pesquisa dentro dos temas: variação linguística, material didático e ensino de espanhol para brasileiros.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores Marcel Amorim e Débora Klayn (PIPLA/UFRJ) pela leitura atenta do artigo.

Recebido em 01/agosto/2023

Aceito em 04/dezembro/2024.