

Cidadania no Oeste do Pará e a atitude subserviente do povo brasileiro na Campanha da Globo de 2018 aos tempos de pandemia

Citizenship in the west of Para and the subservient attitude of the Brazilian people from the 2018 Globo's campaign to the pandemic times

Valdenildo dos Santos

Professor Pós-Doutor em Languages and Cultures pela Purdue University, West Lafayette, Indiana, Estados Unidos (2016-2018), Doutor em Letras, Filologia e Linguística Portuguesa (Semiótica) pela UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), com bolsa Sanduíche CNPq de pesquisa na UNC, University of North Carolina, Chapel Hill, Estados Unidos, Mestre em Comunicação e Poéticas Visuais pela UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996) e Bacharel em Letras, Inglês e Português pela USC, (1992). Professor associado II na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas e Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado de Línguas e Leituras Semiótica (GEALLES). Email sotnas2021@gmail.com, valdenildo.santos@ufms.br

Resumo

Este artigo inspira-se no vídeo “an open letter to educators”, postado no Youtube como ponto de partida para reflexões em torno do conceito e prática da cidadania desde os primórdios aos tempos da pandemia do Corona vírus, por meio de pesquisa no Oeste do Pará desenvolvida por intermédio do Projeto Agenda Cidadã com professores de Letras e Pedagogia. A pesquisa, o ensino de línguas e a atitude de professores do PARFOR são postas sobre a mesa. Em termos metodológicos, parte-se de breve análise do vídeo “An Open Letter to Educators”, da cidadania na campanha institucional da Rede Globo, “O Brasil que eu Quero” (2018), e de sua atuação enquanto parte da indústria da informação em tempos de pandemia até chegarmos ao conceito de cidadania por parte de um grupo de 10 professores entrevistados. O objetivo é demonstrar que o exercício da cidadania por parte da maioria dos professores e do povo que ganhou voz na campanha de 2018 da Globo revela a subserviência ao invés de uma atitude, de fato, cidadã, na chamada daqueles que deveriam ser seus “representantes” como “governantes”. O instrumental teórico utilizado é a semiótica de Algirdas Julien Greimas e os estudos da linguagem.

Palavras-Chave

Comunicação; Semiótica; Cidadania; Educação; Ensino.

Abstract

This article is inspired by the video “an open letter to educators” posted on YouTube as a starting point for reflections on the concept and practice of citizenship from the beginnings to the time of the Corona virus pandemic, through research in the West of Pará developed through the “Agenda Cidadã” Project with teachers of English and Pedagogy. Research, language teaching and the attitude of PARFOR teachers are put on the table. In methodological terms, it starts from a brief analysis of the video, going through a brief analysis of the Rede Globo's institutional campaign “O Brasil que eu Quero” (2018) and its performance as part of the information industry in times of pandemic, until we reach the concept of citizenship by a group of 10 teachers interviewed. The goal is to demonstrate that the exercise of citizenship by the majority of the teachers as well as the people who gained a voice in the 2018 campaign of the Globo Television reveals subservience instead of an attitude, in fact, of citizenship, when the interviewers call of those who should be their “representatives” as “governors”. The theoretical instrument used is the semiotics of Algirdas Julien Greimas and the studies of language.

Keywords

Communication; Semiotics; Citizenship; Education; Teaching.

1. “Uma carta aberta aos educadores”

Dan Brown, um jovem entediado por aulas tradicionais, da Universidade de Nebraska, nos Estados Unidos, usa o *Youtube* para explicar porque decidiu evadir-se da faculdade.

O vídeo “*An open letter to educators*”, com milhares de visualizações, com respostas de educadores e adesão de outros estudantes de todo o mundo, que o traduziram e legendaram mostra o seu desabafo, justificando que abandonou a universidade, apresentando razões bastante convincentes, numa relação entre passado e presente, quanto à situação da escola na atualidade, levando-nos, no mínimo, à reflexão a respeito da nossa postura pedagógica.

Dentre seus argumentos, afirma que, para o mundo bem suceder no século XXI, uma educação potente para o ser humano não só é importante, mas também essencial, “uma das verdades básicas para a existência humana”. Para ele, fazia sentido para as gerações passadas que a educação fosse institucional e básica. As escolas e universidades eram *hobbies* de todo conhecimento humano, isto é, locais onde somente os privilegiados socialmente podiam frequentar, passar o seu tempo e, por isso, representavam os centros para o aprendizado de grandes mentes, que ali cresciam e procuravam mudar o mundo por meio de um pacote de informações, como uma força massiva que imperou por centenas de anos.

Nessa perspectiva, o acesso livre à informação, na idade desses reinos antigos, como as civilizações mediterrâneas que antecederam os gregos, os povos indo-europeus da Idade Arcáica, era privilégio apenas de seu supremo líder e, no decorrer dos tempos, o valor da informação vem sendo depreciado. Esses reinos fracassaram e deram lugar a sistemas de instruções como a aristocracia. A classe social aristocrática, formada pelos burgueses, era a única a ter acesso à informação, excluindo desse acesso a classe trabalhadora, os pobres.

O próprio Gadotti em “*Perspectivas atuais da Educação*” (2000) já nos chamava a atenção para uma educação da idade antiga, ocasião em que se desenvolveu a primeira forma de escrita (Como na Suméria, cerca de 3500 a. C) que tinha suas raízes numa sociedade de classes do tipo escravagista, cujo declínio ocorreu no movimento renascentista, embora ainda sobreviva em nossos tempos. Para ele, os campos das ciências da educação e das metodologias de ensino tiveram conquistas nos últimos duzentos anos: “O conceito de ‘aprender fazendo’ de John Dewey e as técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas na história da pedagogia” (GADOTTI, 2000, p. 4). Nesse esquema passadista, a informação tornou-se objeto de luxo (voltada para aqueles que a podiam comprar) e produziu, em consequência, mestres, instrutores de classes sociais específicas, que se transformaram em instrutores de classes sociais não muito bem definidas num cenário em que os abastados financeiramente tinham acesso à informação, e os pobres não.

Essa discriminação no seio das comunidades antigas em pleno século XXI ainda existe, e, afirma o jovem americano, estamos no meio de uma revolução verdadeira e “*se a educação institucional se recusa a se adaptar a era atual, ela vai e deve morrer!*”. A sociedade está se movendo para o futuro, e a escola, salvo exceções, como o sistema educacional da Escola Pública do Canadá *Brunswick*, conforme informa o vídeo *21st Century Education in New Brunswick, Canada.flv*, também postado no *Youtube*, com outros milhares acessos, não acompanhou a velocidade do tempo, tampouco se preparou para o delírio tecnológico pelo qual passamos (SANTOS, 2020, p. 257).

1 Minha tradução para *if institutional education refuses to adapt to the landscape age it will die and it should die*”.

Com o advento da Internet, o valor monetário da informação, defende o jovem, está rapidamente se aproximando da marca zero. Para ele, embora criticada de forma negativa, “O advento da internet não é uma coisa ruim, é algo bom, é a melhor coisa que já aconteceu aos seres humanos”². Hipérboles à parte, uma vez que a informação não é gratuita (embora liberada na Internet, o acesso a esta é pago e há também uma série de lixo ali disseminado), seus argumentos nos fazem, no mínimo, parar para pensar, atitude de alguém que foi seduzido ou provocado pelo seu vídeo.

O que o jovem, aqui usado como inspiração para situarmos a educação, está a dizer é que passamos por uma revolução tecnológica e que a nossa postura pedagógica precisa ser repensada. Como pergunta o jovem, também perguntamos: o que a educação está fazendo para se reinventar?

O tédio que o levou a evadir-se da faculdade foi motivado pelas aulas tradicionais, numa sala de aula com capacidade para um público de quarenta a duzentos alunos, atendidos por apenas um professor, incapaz de guardar os seus nomes ou mesmo de promover quaisquer interações.

Dan Brown explica que foi forçado a gastar com livros que jamais leu e que “*The classes had the professor at the front with the powerpoint telling us facts to be memorized to do the test afterwards to get a grade*”. Além de aulas desmotivadas por uma prática pedagógica ultrapassada, a sociedade atual, segundo seus argumentos finais, não se importa com fatos, mas com uma preparação genuína para um mundo real. Sua evasão escolar se deu porque a sua escola estava interferindo em sua educação, contexto no qual ou acompanhamos o desenvolvimento tecnológico e repensamos nossa *práxis* ou não teremos um lugar na educação do futuro.

Entende-se por educação, “conduzir para fora de”, do latim *educatio*. Trata-se, portanto de um substantivo feminino que tem por sentido “ato ou efeito de educar (-se)”, “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”, ou seja, “os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo”, “nível ou tipo de ensino como educação primária; educação musical; educação sexual; educação religiosa; educação física”, “aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas”, “conhecimento e prática dos usos de sociedade; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia”, “arte de ensinar e adestrar animais” e “arte de cultivar as plantas e de as fazer reproduzir nas melhores condições possíveis para se auferirem bons resultados” (CUNHA, 1997).

Essas nove definições nos dão uma ideia bastante abrangente do termo, desde o ponto de vista etimológico a concepções mais específicas. Porém, todas têm em comum a transformação de um estado de situação de indiferença (objeto) a uma posição de engajamento (sujeito), no sentido de conduzir de dentro para fora, de sair da condição passiva e ativar direitos e deveres – ou, em outras palavras, exercer a cidadania.

A educação como o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança”, “polidez”, surge no século XVII (CUNHA, 1997, p. 284). Entende-se por processo, “curso”, “marcha”, “técnica” (CUNHA, 1997). Logo, vemos que a palavra “educação” remete à temática do dinamismo em oposição ao estaticismo. Como um rio cujas águas nunca param, a educação está em movimento, em curso, aliada à arte e à habilidade de se desenvolver a capacidade da criança de maneira triádica, em seu aspecto físico, intelectual e moral.

Para Sydney Harris, a educação genuína não está na transmissão da informação,

² Minha tradução para *the advent of internet is not a bad thing, it's a good thing, it's the best thing which ever happened to thuman beings*”.

chamando os professores de “fabricantes de linguíça”³, mas na extração das pérolas que existem dentro de cada aluno (SPACK, 2011, p. 3)⁴. Essa postura muda completamente o foco, levando o professor à condição de mediador, um facilitador a guiar os alunos de maneira que eles sejam os atores do processo, sujeitos de uma transformação genuína.

A posição de Harris (1986) inspira-se na Grécia antiga e é revisitada nas palavras de Paulo Freire (1989), ao nos instigar, já na década de 1980, a conceber a alfabetização como algo que vai além de um domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler, mas que se coloca de forma que o processo ocorra de maneira consciente. A esse processo, Harris chamava autoformação, a qual resultaria numa ação do homem sobre o contexto que vive em sua comunidade. No campo da educação, a autoformação se apresenta como uma proposta que mostra o aluno como sujeito, como o centro do processo educacional, diferentemente da posição tradicional da educação, que via o professor como o centro das atenções. Essa postura freireana apresenta o professor como um facilitador, um guia, naquela mesma perspectiva de Harris, ao definir a educação genuína, nas pegadas de Sócrates, há mais de dois mil anos atrás, como sendo “*não inserir matérias informativas numa pessoa, antes, é extrair conhecimento dela. É a extração do que existe em sua mente*”⁵ (SPACK, 2005, p. 3). Freire (1989) retoma o pensamento socrático de que, ao invés de enchermos o aluno com informação, devemos mais é explorar as pérolas que podem haver em seu interior, ou como reproduz Harris (1986), extraindo “o que existe na mente” dos alunos.

O processo de alfabetização, definido por Freire (1989, p. 1) como “a leitura da palavra”, vai além, porque é precedido pela leitura do mundo, de uma forma de escrevê-lo, reescrevê-lo ou de transformá-lo para melhor, e isso só é possível mediante uma atitude cidadã. A educação, como aponta aquele jovem americano, precisa se reinventar. Todavia, não é apenas substituindo o giz pelo *laser pointer*, o quadro negro pelo *data show*, com aulas “montadas” no *Power Point*, que vai se mudar a perspectiva.

Maria José Coracini (2011), por exemplo, critica, em sua obra “Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático”, o que os escritores de obras didáticas chamam de novas metodologias ou técnicas de motivação, quando as “novas” propostas não apresentam uma criticidade. Ela defende que, quando sugerem uma crítica, as respostas e a confecção dos livros didáticos mostram as respostas, sem dar oportunidade para que o aluno as busque, forçando um mínimo pensar. Coracini (2011) chama de “mito do novo” essas propostas que, no fundo, em nosso modo de ver, só revelam que não existe nada de novo na nova era, mas tudo não passa de uma eterna repetição de modelos ultrapassados.

Ocorre que a nossa tendência, por mais que busquemos “inovar”, é repetir o que vimos com nossos professores que, por sua vez, reproduziram o que fizeram seus professores, num ciclo vicioso do qual não conseguimos, por mais que tentemos, nos libertar. Como mudar esse quadro de disforias? Não temos as respostas, tampouco uma “receita”. O que sugerimos são reflexões quanto à nossa própria postura, a partir da perspectiva do “conheça a ti mesmo e conhecerás o mundo”, ou da famosa frase da efígie ao observador, “decifra-me, ou devorote”. O autoconhecimento a respeito de nosso papel como os educadores que queremos ser e da importância que temos na formação de nossos alunos é o ponto de partida. Precisamos nos conhecer, ter consciência de nossa desatualização quanto à compreensão do que são esses delírios tecnológicos que os nossos jovens alunos vivem hoje em dia e ser capazes de

3 Sidney Harris compara a educação por transmissão de informação com a carne moída introduzida no interior de uma tripa para fazer uma linguíça, analogia para a educação tradicional, centrada na fala do professor em oposição à educação a que chama de genuína, em que o aluno é o centro do processo.

4 Ruth Spack (vide Referência Bibliográfica) publica “What True Education Should Do” escrito por Sydney J. Harris (1917-1986) em 1986, ano de sua morte, publicado em sua coluna “Strictly Personal” do “Syndicate Newspaper” de Chicago, no qual ele reforça o conceito de educação genuína.

5 Minha tradução para “*is not inserting the stuffings of information into a person, but rather eliciting knowledge from him. It's the drawing out of what is in the mind*”.

enxergar de forma humilde nossas limitações quanto ao domínio das ferramentas modernas que mudaram o comportamento dos nossos alunos e das novas gerações que estão surgindo. É essa competência que vai nos levar a realizar a árdua missão de repensarmos a nossa pedagogia, a nossa didática, a habilidade de lidar com a educação do presente, que já é o futuro, o que é possível por meio de uma postura cidadã – e é aqui que nos deparamos com a efígie. É decifrando o que ocorre com essa mudança de comportamento manipulada por essa tecnologia que não seremos devorados.

2. Cidadania: do conceito tradicional à pandemia dos tempos modernos

A cidadania está associada aos direitos e deveres do cidadão como sujeito pertencente à sociedade, à comunidade em que vive, e tem sua origem no latim “*civitas*”, que quer dizer “cidade”. Esse é o seu sentido tradicional; poderíamos, portanto, encontrar como termo contrário o “campo”, a “zona rural”. Se assim entendido, os camponeses não poderiam exercer a cidadania, ou não poderiam ser encarados como cidadãos (SANTOS, 2013).

Ocorre que o termo “cidadania” sofreu alterações ao longo da história da humanidade, não se restringindo mais aos conceitos dos gregos e romanos na era antiga e na Europa da Idade Média.

Para os gregos, a cidadania estava atrelada à ideia de Cidades-Estado, em que sua comunidade era organizada pelos camponeses, com predomínio da agricultura. Somente os eruditos tinham acesso à terra que excluía os estrangeiros e os conflitos eram solucionados entre os proprietários e não havia um governo central. Havia uma hierarquia quanto à sucessão da cidadania em relação aos incluídos em oposição aos excluídos (estrangeiros). Logo, eram poucos os privilegiados que podiam participar da sociedade com seu trabalho e recursos. Atenas e Esparta são cidades que, embora bem diferentes das cidades de hoje, abrigavam cidadãos. Os excluídos, além dos estrangeiros, eram os escravos e os chamados submetidos, geralmente, aqueles que provocavam os conflitos.

Já entre os romanos, os cidadãos eram os patrícios em oposição aos plebeus, uma sociedade machista em que as mulheres, embora discriminadas, diferente das mulheres de Atenas, que não eram consideradas cidadãs, submetidas à chamada esfera privada, junto aos escravos e os filhos, eram submetidas ao domínio dos pais, podiam assistir aos jogos, se destacar nas artes e participar das festas (banquetes). Além dos patrícios, que eram os filhos dos povos fundadores das cidades e dos plebeus, oriundos dos povos itálicos, estrangeiros, havia também os escravos “naturais”, os escravos de dívida e os chamados homens “livres” (clientes) que dependiam de um aristocrata para serem reconhecidos como tal. Em resumo, cidadãos eram aqueles que tinham direito político, civil e religioso, ou seja, os patrícios.

Na modernidade de nossos dias e como pretendemos focalizá-la, a cidadania é a estruturação do Estado-nação em que indivíduos aparecem como parte da sociedade, pertencendo a uma comunidade politicamente articulada, como portadores de um conjunto de direitos e obrigações regidos pela Constituição Brasileira. Logo, cidadão é o indivíduo que conhece seus direitos sem se esquecer de seus deveres. Os direitos políticos são, assim, objeto modal para esse sujeito marcar sua posição na história de sua escola, de seu bairro ou de área rural, ou ribeirinha, sua comunidade e da sociedade, como usuário da língua, que, para Ferdinand de Saussure ([1916]1969 *apud* GREIMAS; COURTÉS, 2012) tem um caráter social (*langue*), enquanto a fala (*parole*) é de manifestação individual. É na fala desse sujeito, portanto, que veremos sua posição, sua característica como sujeito (atividade) ou objeto (passividade) do processo de cidadania.

Tanto a língua quanto a fala são termos englobados da linguagem, enquanto um universo semântico, que, concebido intuitivamente, refere-se à significação da apreensão do mundo, à sua significação, à sua articulação em “conjuntos significantes ou linguagens que se justapõem ou se superpõem uns aos outros” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 203-204). Como afirma Cidmar Pais (2001, p. 2), “a cidadania plena explica-se pela combinatória entre direitos e deveres: a elite apresenta direitos e não-deveres; a massa possui deveres, mas não direitos e a marginalidade não possui direitos, nem deveres”.

Em plena pandemia decorrente do coronavírus (15 de abril de 2020), embora haja um discurso de que o vírus não respeita classe social, o que se pode ver até agora é que os pobres, os idosos e os negros, aqueles considerados pelo Neoliberalismo como os que não produzem e que, por essa razão, não servem para a sociedade, estão sendo dizimados da Terra. Nessa perspectiva analítica, Pais (2001), de fato, tem razão ao se referir à elite, à massa e à marginalidade.

Para onde foram os direitos dos idosos, dos negros e dos pobres com a pandemia e a insuficiência pragmática do Estado? Onde estão os recursos básicos e espaços necessários para o tratamento dos infectados? O quadro atual no mundo e, em especial, no Brasil é um reflexo de que só a elite consegue tratamento especial e consegue se safar do mal que assola a humanidade e nos revela a falta de compromisso e cidadania dos governos que se omitiram em questões de planejamento dos sistemas de saúde e de capacitação e preparação dos espaços hospitalares no caso de uma pandemia inesperada. Afinal de contas, um Estado em que se tem uma cidadania plena é aquele que tem por dever tratar de seu povo, independentemente de sua classe social.

Se o conceito de cidadania em nossos dias está associado ao que se tem falado nas mídias tradicionais quanto à democracia e à obediência à Constituição Brasileira, tolhe-se, por outro lado e se discrimina o uso das mídias pertencentes às redes sociais sob o atributo de que espalham “fake News”.

Sem querer entrar na questão e, ao mesmo tempo, querendo relacionar o tema da cidadania dos tempos longínquos aos nossos dias, é importante, como analogia, trazer dois acontecimentos em que a Rede Globo, pertencente à mídia tradicional, figurou como coadjuvante da manutenção de um discurso autoritário no nível da imanência.

O primeiro deles remete-nos às últimas eleições para Presidente da República no Brasil, em 2018. Os repórteres da Globo gravaram depoimentos de milhares de brasileiros e divulgaram durante sua grade de programação jornalística, especialmente no “Bom dia Brasil”, “Jornal Hoje”, “Jornal Nacional” e “Jornal da Globo”.

No nível da aparência, as gravações soavam como uma forma democrática de dar a voz ao povo que, por sua vez, poderia denunciar as mazelas do Brasil, como obras inacabadas, situações de abandono e indiferença dos governos federal, estadual e municipal, quanto aos problemas sociais na saúde, na educação. Enfim, parecia uma forma de fazer o povo exercer a cidadania. No entanto, não se tratava de entrevistas, mas de miseráveis quinze segundos de gravação com depoimentos que, em sua maioria, traziam o clichê “nossos governantes”, pronunciado pela maioria dos participantes das chamadas da Globo, que, na aparência, observam, como dizem seus enunciadores, William Bonner e demais apresentadores de telejornais, como atos democráticos, mas, na essência, na imanência do discurso, não passam de chamadas globais que reforçam uma ideologia tradicional arraigada no bojo da sociedade, para quem a TV Globo sempre funcionou como objeto mágico.

Ao invés de se dirigir aos seus legítimos representantes via voto como tais, os depoentes da Globo os chamavam de governantes, se colocando numa posição de governado e não representado. Se formos fazer uma reflexão profunda sobre essa questão, veremos que esta posição subalterna está ligada à história de nossa colonização.

Moita Lopes em seu artigo “Yes, nós temos banana ou Paraíba não é Chicago não – um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil” em “Oficina de linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (1996) levanta duas questões:

...atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura de língua inglesa e a existência de livros didáticos que já incorporam as regras de uso da língua, também chamada de regras da fala, que são parte do que se convencionou chamar de competência comunicativa ou as regras que vão possibilitar aos alunos funcionarem socialmente usando a língua inglesa de maneira correta (1996 p. 37-38).

A exemplo de Coracini, Lopes critica os livros didáticos, com foco específico naqueles que tratam do ensino de Língua Inglesa para mostrar que essa atitude de “adoração” pelo outro está atrelada a ideologia que jaz por traz do ensino de línguas e da cultura que essa língua produz, e que isso remete à época colonial do Brasil. E para provar seu raciocínio, busca o contexto sócio-histórico do Brasil e passa a analisar as cartas de Pero Vaz de Caminha e “as ações dos jesuítas a partir do século XVI e o relatório das missões americanas sobre a América Latina no século XX” (1996, p. 43-44).

Para Lopes, os colonizadores do Brasil estavam em busca de “conquistar terras novas para delas tirar lucros de toda espécie de riquezas naturais em troca da vantagem da civilização da metrópole” (1996, p. 45), o que ocorreu não só no Brasil do século XVI, mas na África dos séculos XIX e XX e nos países “subdesenvolvidos” após a segunda guerra mundial.

O conceito de colonização, gera, assim, uma categoria semântica que chamamos de natureza *versus* cultura (civilização, nas palavras de Lopes), numa espécie de troca da exploração da natureza e suas riquezas pelo direito de ser “civilizado” o que ocorre também em termos religiosos quando os jesuítas oferecem o cristianismo aos índios. Lopes, na esteira de Neves (1978, p. 42) e de Chiavenato (1980, p. 25-29) mostra o desastre ecológico que “é constantemente flagrado nos interesses materialistas das multinacionais que devastam grandes áreas do país, por exemplo, a Amazônia, além do desastre social através da mão-de-obra barata do trabalhador brasileiro” (1996, p. 46). Tanto portugueses quanto castelhanos, afirma Lopes, vão ter objetivos similares, ou seja, extrair riquezas e usar a colônia como porto de passagem como é o caso de Portugal em relação ao Brasil e os castelhanos em relação a Castela, com a diferença que esses últimos queriam “fazer das colônias uma continuação da metrópole” (1996, p. 46).

Se a Universidade é, de fato, um espaço público, o seu atraso no Brasil em relação à Castela, mais de quatro séculos, vai mostrar que os portugueses, de fato, queriam manter o colonialismo, o que ocorre também na África colonizada pela Europa em que “transmitir cultura significa impor a ideologia da classe dominante” (1996, p. 47). Surge, assim, a indústria da evangelização jesuíta no século XVI, no Brasil “cujo objetivo é conquistar almas em uma patente identificação entre o REI e DEUS”, conforme aponta Neves (1978, p. 71-78) citado por Lopes (1996, p. 47). Essa relação entre o REI e DEUS é muito bem flagrado por Lopes na análise da Carta de Caminha (1974, p. 80). Sua analogia vai além ao associar a indústria religiosa (catequese) à indústria do conhecimento que quer “conquistar mentes”, como alguém que conquista uma terra fértil para dela tirar proveitos, o seu suor e as suas lágrimas. Desta forma, “a metrópole é imposta como a terra dos deuses – o país modelo – onde tudo funciona e onde tudo dá certo” (1996, p. 47).

O paternalismo, o etnocentrismo e o racismo dos colonizadores são desencadeadores de uma política e de um pensamento semelhante nos sucessores do REI, quando se veem os mais variados tipos de bolsas do governo federal que conseguem atrair admiração e votos numa eleição. As gerações de idade média e as mais jovens compostas por índios das margens

do Tapajós, por exemplo, já não querem mais ser “índios”, no sentido de preservar os valores dos “índios” mais antigos conforme detectou Hélia Gama (2013, p. 183) em pesquisas junto a Comunidade Solimões, em sua especialização “A Pedagogia do Resgate de Identidade de um povo por meio do ensino interdisciplinar das ciências”.

Lopes compara o colonizador como a figura de um “grande pai” que funciona como o protetor dos desprotegidos, fracos que o são, como alguém que precisa de DEUS. Desta forma, essa política colonialista que ainda persiste em nossa sociedade na forma de governos mais recentes e atuais, vide a figura de Lula, Dilma e, agora Bolsonaro, os deuses dos tempos modernos, responsáveis pela proteção da grande tribo brasileira, em especial a nortista e nordestina.

Conforme destaca Lopes, para haver a hegemonia, é preciso que o colonizado aceite a figura do grande pai colonizador que está sempre presente a fim de proteger a colônia de suas fraquezas intrínsecas. É preciso que o colonizado compreenda a sua necessidade da ajuda paternalista do colonizador (1996, p. 48). É o que ocorreu com as missões americanas, sob o pretexto de livrar os fiéis do paganismo, a catequese no Brasil e do comunismo na América Latina do século XX. Acrescenta-se a esses colonizadores, a “missão” dos mais recentes presidentes mencionados em relação à política paternalista do bolsa família sob o pretexto de defendê-los contra a pobreza, afinal, como disse o “slogan” da campanha do Governo Federal de Dilma, “País rico é um País sem pobreza”. Ora que riqueza é essa que leva ao ócio as gerações mais recentes dos índios amazonenses aqui mencionados?

Sem uma leitura mais profunda do discurso midiático como modalizador da manutenção da tradição ideológica, colonizadora, como podemos abstrair numa análise não de superfície da fala da maioria das pessoas que ganharam a telinha da “Plim Plim” por quinze segundos de fama, de que se reportavam aqueles que deveriam ser seus representantes como os seus “governantes”, fica difícil percebermos o partidarismo da mídia que se torna autoritária pela repetição exaustiva do mesmo fato e a subserviência do povo brasileiro, o não exercício da cidadania.

O segundo acontecimento que me refiro é a atuação da mídia, em especial da Rede Globo quanto a pandemia da Covid-19. No nível da aparência, a emissora de televisão e todas as suas outras mídias de rede mostram-se partidárias e justiceiras dos pobres, quando seus apresentadores, repórteres e noticiários reforçam e repetem exaustivamente a frase “não saia de casa”, contrariando, no nível da imanência, a liberdade de ir e vir constitucional tolhida por decretos-leis de governadores que, aos olhos de alguns, não passam de traidores e autoritários. O Governador João Doria, por exemplo, estaria proibindo as pessoas de saírem de casa e vigiando-as por meio de aplicativos, com o uso da tecnologia, diziam alguns. Quem diria que a obra de George Orwell, “1984”⁶ era uma profecia! Essa obra de Orwell, super atual, serve de reflexão neste momento em que a imprensa, em especial a Globo, manifesta-se mostrando sua essência nefasta de qualquer forma de poder totalitário a exemplo de alguns governadores. Ficção ou realidade, o momento atual lembra-nos de “The masque of the red death”, de Edgar Allan Poe, ao vermos aflorar, no bojo das sociedades mundiais atuais, a categoria semântica fechado *versus* aberto ou, num nível mais abrangente, opressão *versus* liberdade⁷.

6 Foi George Orwell quem escreveu “1984”, originalmente publicado em 1949, obra que apresenta uma distopia futurista e que se tornou um dos romances mais influentes do século XX. Clássico moderno, “1984” foi lançado poucos meses antes da morte de Orwell.

7 Para compreensão da analogia aqui realizada, leia-se o romance de Orwell publicado em 1949 cujo cenário remete a Grã-Bretanha na Oceania em que a vigilância governamental funciona como um deus onipresente a moldar de forma autoritária o comportamento dos “cidadãos”. No romance, há um superestado controlado pela elite que persegue a liberdade de expressão até do pensamento, do individualismo de seu povo. Na obra de Poe, o príncipe Próspero se tranca com os foliões mascarados no interior de um castelo para tentar se livrar da morte rubra que assola a humanidade do lado de fora.

3. Cidadania na visão dos professores do Parfor

Sob a visão que guia o estudo da linguagem enquanto manifestação textual, por meio de questionários ou depoimentos, consideramos os depoimentos escritos de um grupo de 11 professores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), *antes e depois* da aplicação do Projeto Agenda Cidadã na cidade e região de Juriti, no Oeste do Pará, no início do segundo semestre de 2013, como material de análise e reflexão, coletado dos professores cursistas desse projeto. São 11 questionários contendo 11 questões, das quais selecionamos aquela que trouxe a visão de cidadania dos tais educadores *antes e depois* da aplicação de um plano de ação nas escolas.

Os textos dos professores foram transcritos conforme escreveram, cada um deles, sem nenhuma correção por nós, uma vez que o que se procurava por meio da pesquisa qualitativa era verificar sua opinião sobre a cidadania, e não corrigir incorreções de sintaxe, acentuação, pontuação, ortografia ou concordâncias verbais ou nominais inadequadas, etc.

O grupo aqui pesquisado foi composto pela maioria absoluta de alunos do curso de pedagogia, tendo como foco a Agenda Cidadã. Todavia, por meio do projeto de extensão “O ensino de inglês por meio de textos musicalizados via programa de rádio”⁸ (2011-2013), foram realizadas experiências didático-pedagógicas com professores cursistas das cidades de Monte Alegre, Oriximiná, Alenquer, Juriti (em torno de 40 professores cursistas em cada polo) e Itaituba (em torno de 30 professores cursistas), num total aproximado de 190 professores cursistas. Além desses, o projeto ainda alcançou os professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de Santarém (em torno de 20 professores), alunos do curso regular de Letras (em torno de 40) e alunos do Centro de Formação Interdisciplinar (80 alunos aproximadamente).

Foram realizadas oficinas de orientação técnica de uso do programa de rádio em sala de aula para professores de diversas escolas de Santarém e região, somando um público de 30 professores. O total geral de professores e alunos alcançados pelo projeto foi da ordem de 360, sendo 240 professores e 120 alunos. De maneira indireta, 3.200 professores cursistas foram alcançados pelo projeto veiculado pela Rádio Rural de Santarém.

No Depoimento 1, a seguir, percebemos que o sujeito se coloca como sujeito do esquecimento que, por meio do modalizador “universidade”, viu-se no dever de resgatar o conceito de cidadania “guardado no baú por muito tempo”.

Cidadania, antes, para mim era como um brinquedo criado artesanalmente e guardado no baú por muito tempo. Hoje eu vejo esse brinquedo sendo lembrado e retirado novamente do baú.

Para mim o brinquedo, são nossos direitos que foram embauzados pelos nossos representantes, e por leis criadas pelos mesmos para beneficiar a si próprio. Posso dizer também, embauzado na nossa própria consciência e que, depois de muito tempo, através da busca das informações adquiridas nesta universidade é que passei a refletir e conhecer verdadeiramente o que é cidadania. Sim, hoje ser cidadão é ter todos os meus direitos garantidos por lei. (Depoimento I).

A cidadania é comparada a um brinquedo, cuja definição são os seus direitos postos

⁸ Parte deste Projeto pode ser visualizado no endereço <https://www.facebook.com/English-Through-Music-637987096216462/> ou <https://www.youtube.com/channel/UCVQ3Lwm-IND8kdQj6nAjHKw>, ou, ainda, em <https://www.youtube.com/channel/UCVQ3Lwm-IND8kdQj6nAjHKw/videos>.

em baús pelos seus representantes e por leis criadas por estes para o autobenefício. Todavia, admite, ao final, a partilha de uma culpa por ter deixado de lado esse conceito e/ou a sua prática ao longo de seu percurso de vida, afirmando após que, finalmente, foi desperto, em sua consciência, como sujeito da busca por informações conseguidas na universidade, pivô do ato da reflexão e da passagem de um conhecimento “mentiroso” a um conhecimento “verdadeiro” do que seja cidadania. Ou seja, foi o Projeto Agenda Cidadã que o fez mudar de opinião quanto ao sentido de cidadania.

A universidade, aqui, é, além de objeto modalizador da mudança de estado deste sujeito, o sujeito manipulador da busca da consciência e da prática cidadã, por meio do Projeto Agenda Cidadã e, dentro deste, das oficinas que recebeu e do plano de ação desenvolvido em sua comunidade.

No Depoimento 2, observamos que o sujeito, que aparece de forma indefinida, procura não se comprometer quanto à definição de cidadania enquanto postura dos reivindicadores de seus direitos, mas mostra que seu conceito de cidadania estava associado à liberdade de direitos e deveres e que, agora, adiciona-se o compromisso com a sociedade, o que fora decorrente de sua experiência junto à comunidade na realização do plano de ação da Agenda. Vejamos: “Entendia-se que cada indivíduo viva sua liberdade movidos de direitos e deveres. Hoje, portanto, além do reconhecimento de seus direitos, torna-se capaz de se comprometer com a sociedade” (Depoimento II).

Esse saber sobre cidadania, portanto, para ele, não basta. É preciso engajar-se com os movimentos sociais, envolver-se em manifestações reivindicatórias, assumir um compromisso com as pessoas na busca de que os direitos sejam preservados e cumpridos, bem como os deveres.

A narratividade, de uma maneira simplista, na concepção semiótica, é a sucessão de estados do sujeito. Desse ponto de vista, pode-se dizer que, ao acrescentar o compromisso social aos direitos e deveres, esse sujeito depoente sofreu uma transformação em seu modo de ver a cidadania.

Consciente do que seja a cidadania, o sujeito do Depoimento III, a seguir, também admite que a “Agenda” aumentou seu nível de percepção e atuação no campo das ações cidadãs, porque agora coopera mais, é mais solidário e pensa na coletividade. Nesse contexto, podemos pressupor uma atitude individualista vencida pela consciência da máxima socialista de que a sociedade é mais importante que o indivíduo. Leia-se: “Cidadania sempre foi algo que me chamou atenção. É importante sentir-se útil para o seu semelhante. Costumava trabalhar juntamente com a comunidade e igreja. Após a agenda aumentou meu espírito de cooperação, solidariedade e coletividade” (Depoimento III).

A concepção de cidadania do sujeito em questão está associada à sua utilidade em relação ao outro, provocando uma isotopia religiosa, formada pelas figuras solidariedade (sentir-se útil para o semelhante), trabalho conjunto (cooperação), comunidade e igreja (atividade social).

Greimas e Courtés (2012, p. 278) mencionam Michel Arrivé, ao tratarem da leitura intertextual, “em que um texto se encontra encaixado em um discurso mais amplo”. Nesse sentido, percebemos a “recorrência de unidades linguísticas”, conforme a definição de François Rastier, criticada por Greimas, por poder gerar confusões no discurso do sujeito do Depoimento III.

Esse espírito de solidariedade, cooperação e coletividade, aumentado pela Agenda, funciona, assim, como parte dos ideais religiosos prescritos no discurso bíblico neotestamentário, segundo as palavras de Caifás, no ano que era sacerdote, que disse ser melhor que um homem morresse, referindo-se à crucificação de Cristo, do que todo o povo percesse. Essa morte de um por todos leva-nos, inevitável e ironicamente, a uma

aproximação entre o pensamento de Caifás e a ideologia socialista/marxista.

No Depoimento IV, o sujeito, buscando ser consciente quanto a questão da cidadania, tem uma visão conceitual de que ela está associada ao fazer valer seus direitos. Essa atitude reivindicatória, no entanto, não fazia parte deste seu conceito antes da Agenda, que serviu, neste caso, como instrumento de percepção de seus direitos e de suas reivindicações. Contudo, o sujeito não se refere a deveres, à procura pela solução de problemas que podem surgir entre as pessoas, em seu interagir com a comunidade.

Entendia que cidadania, não era muito o que as pessoas deveriam ter de reivindicar os seus direitos.

Hoje cidadania para mim, entendo que todo tem direitos iguais, e podemos reivindicar seus direitos, de fazer que queremos, mas vejo que ainda não é bem por aí, porque ainda somos dominados pelas minorias. (Depoimento IV)

O sujeito encerra de forma pessimista seu depoimento, fazendo surgir o par dominante *versus* dominado, ao se colocar como integrante da maioria dominada pela minoria, numa crítica aos líderes políticos nas esferas municipal, estadual e federal.

A seguir, no Depoimento V, o sujeito se coloca como alguém que era consciente de seus direitos e deveres junto à sociedade, mas que, embora soubesse que deveria garantir esses direitos, ficava somente na teoria. No entanto, após a “Agenda”, acaba por reconhecer que ter uma postura cidadã é poder interferir de forma positiva em sua comunidade. Essa interferência, por pressuposição lógica, vem do conceito de cidadania centrado não só na consciência sobre os direitos e deveres, mas também em sua atuação na comunidade a qual pertence. Vejamos:

Antes da agenda cidadania era simplesmente ter a consciência de meus direitos e deveres perante a sociedade, além de ter meus direitos garantidos. Hoje, cidadania para mim, é poder interferir de algum modo para tornar minha comunidade melhor. Desse modo vejo que estou cumprindo meu papel de cidadã. (Depoimento V).

O sujeito não informa o que está fazendo, mas garante que está cumprindo seu papel de cidadã, numa espécie de auto-sanção positiva de caráter cognitivo. A palavra “simplesmente”, a qual se opõe em relação à cidadania, mostra que o conceito é ampliado: além de garantir os direitos e deveres, cidadania é também se instrumentalizar da competência para realizar uma *performance*, aquela que fala de uma interferência que traga como produto final a melhoria de sua comunidade e de si própria enquanto membro desta comunidade.

O Depoimento VI, por seu turno, leva-nos a crer que o sujeito tinha uma atitude não solidária, de indiferença em relação à situação dos seus semelhantes, mas, agora, depois da Agenda, passou a apresentar preocupação com a questão social, na tentativa de compreender as pessoas em sua relação com o meio em que vivem. Vejamos: “Era um olhar de longe da realidade das pessoas, não existia-se uma preocupação pelo lado social, agora já posso me colocar em lugar das pessoas e refletir mais sobre o comportamento e os porquês das coisas que ocorrem na sociedade” (Depoimento VI).

Greimas e Courtés (2012), em sua semiótica, afirmam que o ser vivo reage de acordo com as mensagens que recebe do meio. Essa reação pode ser positiva (atrativa) ou negativa (repulsiva). Os estados de alma das pessoas que vivem na comunidade em questão eram ignorados pelo sujeito do Depoimento VI que, agora, diz conseguir fazer um deslocamento espacial psicológico, manifestando empatia por elas, deixando seu lugar, de indiferença, e passando a outro, de cooperação.

Esta relação de proximidade *versus* distanciamento que o sujeito tinha irá levá-lo a compreender os fenômenos corriqueiros da vida em sociedade. Desta forma, a cooperação é vista como termo positivo, eufórico, e o distanciamento como termo negativo, disfórico.

No Depoimento VII, “Cidadania antes era vista como forma não positiva de um contexto social e hoje se tem um novo olhar sobre essa temática como por exemplo fazer a reflexão e se indagar porque por certas situações acontecem e porque isso acontece”. Notamos que houve uma transformação no pensar do sujeito ao dizer que via a cidadania de maneira disfórica, negativa socialmente. Essa mudança de estado, de um modo de ver negativo para um modo de ver positivo, pode ser notada pela tentativa de reflexão e indagação, indicando que tais ações não eram realizadas antes. Esse despertar vem em relação à essência das coisas, como uma necessidade ontológica, porque procura entender, por meio da indagação e da reflexão, a razão de todas as coisas, sua origem e função no meio em que o sujeito vive.

No Depoimento VIII, “Tendo bem claro conhecia bem pouco em relação a cidadania, mas depois do Projeto conheci muitas coisas que estão diretamente ligadas à vida de cada ser humano”. O sujeito admite que acrescentou “muitas coisas” em seu repertório cultural em relação à sua concepção de cidadania, associada à questão da vida individual que leva a uma preocupação social, posto que cada indivíduo pertence a um grupo social, a uma comunidade. A “Agenda”, neste caso, serviu como modalizadora da compreensão de muitas coisas e de seus efeitos no comportamento de cada indivíduo. Podemos, dizer, assim, que este sujeito considera a cidadania um meio de se entender o indivíduo, isto é, de entender o modo como ele reage diante das mensagens que recebe.

Também no Depoimento IX, “A cidadania antes para mim era ser indivíduo ético imoral; “Agora compreendo cidadania como exercer um papel de cidadão compromissado a seus adeptos de vida”. Como vemos, a sua concepção de cidadania é modificada pela “Agenda”. O sujeito compreendia que exercer a cidadania era ser um “indivíduo ético imoral”, o que, por si só, mostra certa contradição, posto que não se pode ser ético sendo imoral. Além disso, coloca-se, agora, como um cidadão compromissado. Há, portanto, uma mudança de estado por parte do sujeito em sua relação com a cidadania, de imoral para moral, de descompromissado para compromissado.

No Depoimento X, a definição de cidadania marca a mudança de um estado de passividade, indiferença, a um estado de atividade, amor e solidariedade por meio do conhecimento das histórias da própria comunidade. Ser cidadão, neste contexto, é conhecer a vida e a cultura de todos. A importância da Agenda, portanto, reside na possibilidade de conhecer histórias da comunidade. Vejamos: “Antes cidadania era só assistir as coisas. Agora vejo que cidadania é quando participamos de projetos importantes como a “Agenda Cidadã”. Porque nos permite conhecer histórias de nossa comunidade” (Depoimento X).

Esta entrevistada informou que o Projeto influenciou parcialmente seu comportamento, porque a proposta da cidadania vai muito além do conhecer as histórias das pessoas que fazem parte da comunidade em que nos inserimos. Este é apenas um princípio para a interação, pois uma vez que conhecemos a história de uma pessoa ou comunidade, estamos mais preparados para entrar no seu mundo e partilhar experiências que sejam positivas.

Agora, vejamos o próximo depoimento:

Antes da agenda eu não conhecia direito a comunidade onde eu trabalho como professora, hoje ela deixa bem claro que cidadania é realizações de projetos, como a agenda cidadã e isso foi realizado na comunidade e essa realização faz com que conhecemos melhor os cidadãos da comunidade. (Depoimento XI)

Vemos aqui o mesmo princípio do depoimento anterior, em que se dá importância ao projeto no sentido de que é um meio importante para se conhecer o outro, a sua própria alteridade. Conhecer melhor a comunidade é algo positivo para o sujeito deste depoimento, o qual encerra nossa análise. Nesse contexto, saber que se precisa do outro, dos alunos, em especial, faz com que mergulhemos em seus mundos e busquemos certa identificação para, a partir desse processo, motivá-los a prestar atenção em nossas aulas e estimulá-los a pensar na solidariedade, nos direitos, nas reivindicações, mas também nos deveres de conservar o meio ambiente, a escola e desenvolver o espírito cidadão.

Em suma, há coisas que não depende de nós, mas há aquelas que podemos fazer para resolver problemas imediatos, como a conscientização a respeito do fato de que temos direitos inegáveis e constitucionais e que, por meio da união de forças, podemos exigí-los das autoridades competentes. Na indiferença destas, há coisas que nós mesmos podemos fazer para melhorar a vida de cada um no ambiente em que vivemos. Exemplo disso é o caso narrado por um dos pesquisados, segundo o qual, os professores, organizados em comunidade, fecharam um contrato fiduciário com a prefeitura a fim de que esta recolhesse o lixo por eles ajuntado à beira do rio. A prefeitura cumpriu sua parte do acordo apenas no começo, rompendo-o com o passar do tempo. O que fizeram? Juntaram-se em comunidade, colocaram o lixo em suas rabetas⁹, transportaram-no até a cidade e depositaram-no em frente à prefeitura.

Podemos considerar esta uma atitude cidadã? Se compreendermos a cidadania de maneira mais ampla, assumindo esse papel reivindicatório e de ação própria organizada perante a incompetência e indiferença das autoridades politicamente instituídas, neste caso específico, do âmbito municipal, diríamos que sim.

A ética, a moral percorrem os caminhos de uma postura genuína de cidadania, e isso deve ser parte da nossa educação, seguindo o modelo deixado por Cristo na cerimônia do lava-pés, de que é fazendo que nos tornamos o melhor modelo¹⁰. Ser ético e moral, no contexto dos ribeirinhos e de muitos moradores daquela região do Pará, é não trocar os votos por bolsas, por dinheiro ou por favores políticos como em épocas de eleições acabava ocorrendo. É crescermos por nossa própria competência, não pelas amizades que fazemos.

Quando professores assinam projetos de iniciação científica que fornecem bolsas a alunos que trabalham e têm vínculo empregatício, temos um caso típico de cumplicidade e ativação da famosa “lei de Gérson”¹¹. O “pecado” da cumplicidade mostra que o “jeitinho brasileiro” não é uma prática que dá liberdade somente aos políticos para saquearem os cofres públicos, mas que está nítida em comportamentos que fogem à postura cidadã de que se está falando aqui.

Embora a corrupção possa ser vista em todas as camadas sociais, desvirtuando qualquer tentativa de cidadania, o que notamos, como resultado desta pesquisa, é que 100% dos entrevistados sofreram uma transformação em sua maneira de ver a cidadania após a

9 Esse termo não apresenta o mesmo sentido em todas as regiões do país. Os dicionários o trazem como referência a homossexuais do sexo masculino, mas não é o caso aqui. Trata-se de meio de transporte, tipo pequeno de motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções.

10 Isto é, na cerimônia do lava-pés, Cristo, ao lavar os pés dos discípulos, ao invés de dizer para que fossem humildes, mostrou a humildade, foi o próprio modelo. É fazendo que se mostra o modelo...

11 Expressão que surge nos anos 80s em entrevista de Mauricio Dias com o psicanalista pernambucano Jurandir Freire Costa para a revista Isto É, em relação à publicação do artigo "*Narcisismo em tempos sombrios*" de Freire Costa. Ele se referia ao querer levar vantagem em tudo por parte dos brasileiros. Chama-se a lei de Gerson, porque o jogador foi "*cérebro do time campeão do mundo da Copa do mundo de 70*" e aparece na propaganda dos cigarros Vila Rica dizendo a seguinte frase: "Por que pagar mais caro se o Vila me dá tudo aquilo que eu quero de um bom cigarro? Gosto de levar vantagem em tudo, certo? Leve vantagem você também, leve Vila Rica!". https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_G%C3%A9rson

“Agenda Cidadã”. Embora tenha havido sujeitos cujos depoimentos foram pessimistas, a maioria absoluta viu a experiência do plano de ação da “Agenda Cidadã” como positiva, acrescentando ao quadro de suas vidas preciosas pinceladas.

Relação entre ensino de línguas, cidadania e educação genuína

É importante frisar que, quando nos referimos ao ensino de línguas no Oeste do Pará, limitamo-nos a relatar experiências vividas como professor das disciplinas Semiótica e Português (Santarém, graduação) e Língua Inglesa, nas cidades de Santarém, quando ministrei aulas na graduação e a professores de inglês da secretaria municipal da educação da região de Santarém, e enquanto Coordenador de Inglês do Parfor em Santarém e nas cidades de Monte Alegre, Oriximiná, Juruti, Alenquer, Óbidos e Itaituba. Como professor do Parfor, apliquei as oficinas da Agenda Cidadã aos alunos de Letras e Pedagogia destas cidades.

É esta, portanto, uma visão parcial, e esse texto não deve, dessa forma, ser encarado como tendo por foco o ensino de línguas, mas um foco mais abrangente, que vai incluir a nossa postura pedagógica diante dos elementos tecnológicos, a educação como termo englobante do conceito à prática da cidadania, de sua definição desde épocas longínquas aos tempos modernos e, finalmente, do relato de uma experiência com professores de línguas, em especialidade, língua inglesa, e professores de Pedagogia. Procuramos, agora, pois, relacionar os temas principais aqui aventados, a saber a educação, a cidadania e o ensino nesta região longínqua do Brasil.

Como o projeto de extensão relacionava o ensino de línguas à questão da cidadania? Isso se deu por dois pontos de vista: o da exploração das letras de músicas sob o prisma gramatical e o da interpretação.

O projeto teve início em setembro de 2011 e se encerrou dois anos depois, com uma série de 130 programas produzidos, dos quais, 114 foram veiculados pela Rádio Rural de Santarém, que opera em amplitude modulada (AM), também em ondas curtas, e que alcança os professores de inglês das cidades de Santarém, Monte Alegre, Óbidos, Alenquer, Juruti, Oriximiná e Itaituba, no interior da Amazônia, Oeste do Pará, bem como internautas/ouvintes de todo o planeta (público virtual), que podiam sintonizar a rádio em ondas curtas.

O projeto desenvolveu-se em sete etapas: seleção de letras de músicas, produção dos roteiros radiofônicos, gravação dos programas, edição dos programas, veiculação dos programas, oficinas de orientação técnica e uso dos programas em sala de aula.

A seleção de letras de músicas foi feita a partir do cancionário popular internacional, com base em listas das músicas mais pedidas e mais tocadas em emissoras radiofônicas locais e de todo o Brasil, algumas delas escolhidas pelos alunos e professores. As pesquisas a esse respeito foram feitas *on-line*.

Escolhidas as letras em pesquisas contínuas e a base teórica, começaram a ser produzidos os roteiros radiofônicos que foram gravados com a participação da americana Katelyn Omans de Nova Iorque, durante o ano de 2011, dos americanos Andy Dallos, de Massachussets e Donovan Erving, do Texas, ao longo de 2012, e da californiana Tracy Gwendolyn, no ano de 2013, todos assistentes de professores da Fullbright em intercâmbio com a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

Alunos de letras e professores cursistas também estiveram envolvidos no projeto, o qual gerou muitos pedidos de uso do programa radiofônico em sala de aula via correspondência eletrônica (e-mails) pelos professores da rede pública de ensino de Santarém e região. Daí a realização de oficinas de orientação técnicas de uso dos programas radiofônicos em sala de aula.

A transformação dos programas radiofônicos (experiência auditiva) em videoaulas (experiência auditiva e visual), por meio do Windows Movie Maker levou um grupo composto por aproximadamente 130 participantes a aprender sobre: uso da tecnologia (por meio da edição e produção de audiovisuais), pronúncia de palavras (os americanos liam os roteiros em inglês, isto é, havia nativos falando sua língua), gramática da língua inglesa (as letras eram exploradas do primeiro ao último verso, mostrando que a gramática funciona como suporte para o sentido), tradução (os versos eram traduzidos um por um e conferidos segundo as traduções feitas pelo programa de rádio) e interpretação (a semiótica francesa foi usada, de forma simples, como ferramenta de interpretação das histórias de amor e outros temas que as letras abordavam).

O ato de transpor a linguagem auditiva à linguagem visual foi uma experiência marcante, uma vez que, como se tratava de música (algo de que, em geral, todas as pessoas gostam), e de tecnologia, (lembrando que a maioria absoluta da população vive um delírio tecnológico atualmente), houve motivação por parte dos participantes, os quais apresentaram respostas positivas à proposta.

A conexão, portanto, entre o ensino de línguas e a cidadania, na proposta de uma educação genuína, naquela mesma perspectiva de Sócrates, inspirador de Sydney Harris e revisitado por Paulo Freire, está no fato de que houve uma leitura crítica da realidade.

Os professores que foram nossos alunos fizeram uma leitura do mundo e, sobretudo, houve o engajamento, a participação, de maneira reflexiva e descontraída por parte do público-alvo do projeto levado à sala.

O material dos Programas de Rádio foi inserido em apostilas de inglês para o Parfor, de “Língua I” a “Língua X”, cada uma com aproximadamente 120 páginas, em que 30% destas eram preenchidas com os roteiros radiofônicos que alcançaram cerca de 3.200 professores cursistas do Parfor.

Foram dados treinamentos também a um grupo de 15 professores para uso de tais apostilas em sala de aula e questionários foram aplicados aos alunos que, em sua maioria absoluta (98%) preferiam as aulas apostiladas ao invés das aulas com o uso de livros didáticos (English File) adotado na primeira edição do Parfor, em 2011.

É, portanto, por meio de uma possível leitura crítica que se propõe o uso da música e de um programa radiofônico em sala de aula, porque, a exemplo da música, a parte auditiva dos programas radiofônicos também faz com que os sentidos se estilhacem na esfera mental de seus receptores, como os efeitos estésicos, quinésicos, patêmicos e sinestésicos.

A atividade musical é revestida de polissemia, composta por um discurso lúdico e funciona como elo entre a emergência do descontínuo no interior do contínuo¹². Em “God”,

12 Leia-se *Semiótica musical e sincrética no marketing* e *A Manipulação Através da Síncopa nas Linguagens Verbal, Musical e Imagética* de Nícia Ribas D Ávila. Os linguistas tratavam o problema dos morfemas por meio dos termos contínuo e descontínuo. Tais termos podem ser encontrados no *Dicionário de Semiótica de Greimas e Courtés, como a inteligibilidade do mundo sendo concebida a partir da projeção do descontínuo no contínuo*, como toda grandeza semiótica que tem o caráter contínuo antes de se articular. *Essa categoria semântica pode ser vista ainda do ponto de vista do aspecto. Leia também OS SONS DO SILÊNCIO: TIMIAS E PAIXÕES DE JOHN* que pode ser visitado em

<http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/Cii33d.htm?estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/Cii33d.htm> para melhor compreensão.

A categoria contínuo/descontínuo foi emprestada pela semiótica da linguística, que utilizava tal terminologia para tratar da problemática dos morfemas. Dentro da semiótica, essa categoria pode ser compreendida a partir de duas especificações, que estão presentes no verbete correspondente aos termos contínuo/descontínuo no *Dicionário de Semiótica* (1983, p. 110) 1) a projeção do descontínuo no contínuo é a primeira condição da inteligibilidade do mundo; 2) toda grandeza é considerada contínua anteriormente à sua articulação, isto é, à identificação das ocorrências-variantes, que permitem constituí-las em classes (as únicas que podem ser consideradas como unidades descontínuas); 3) a oposição contínuo/descontínuo reaparece também sob a forma

de John Lennon, por exemplo, depois da negação de mitos e figuras mitificantes, culminando com a negação dos próprios Beatles do qual Lennon fazia parte, na esfera verbal e não verbal, há uma pausa provocadora de um silêncio. Ali há a emergência do descontínuo no interior do contínuo, porque tem-se a impressão de que tudo acabou, com o término do sonho e, inesperadamente, o sonho tem que continuar na esfera verbal com os enunciatários discursivos aos quais é delegada uma missão que parece ser nova, mas que é a mesma que o John havia operado até ali¹³.

Neste contexto, pelo lugar comum que ocupam o som e a música, o qual afeta o sujeito em seus estados de alma, seu espectro é muito mais amplo, devendo ser visto em termos sensitivos (aspectuais), por seus efeitos sonoros. Em outras palavras, os aspectos apresentam os termos *incoativo*, quando uma ação se inicia, *durativo*, quando esta ação ocorre durante um processo e o termo *terminativo*, quando ocorre o fim da operação. O termo *contínuo* é aquilo que permanece, e o *descontínuo*, aquilo que é interrompido. Desta forma, aparece o termo *não descontínuo*, em uma relação de contrariedade no quadrado semiótico com o termo *não contínuo* (SANTOS, 2017, p. 219).

Em experiência realizada em sala de aula com 40 alunos de Inglês, constatamos que o nível de relação desses sujeitos com a música é muito forte. Em certa ocasião, a sala estava silenciosa e, de repente, ao som de uma música de sucesso da época percebi a reação do corpo físico dos alunos ouvintes. Todos reagiram ao som. Uns mexiam os pés, mesmo que de maneira pouco perceptível, outros os dedos, as mãos, etc. Era o efeito quinésico da música.

Após chamar a atenção da classe para tal reação, procuramos, em seguida, os efeitos de sentido, por meio de um questionário aberto com uma lista de sensações. Depois de ouvirmos novamente a música, lemos juntos os resultados. Em alguns professores alunos, a música provocou irritação, noutros, trouxe sensação de harmonia, tristeza, angústia, alegria e gozo. Embora tenha havido uma diversidade de reações, um fato não pode ser negado: todos foram afetados tanto fisicamente quanto em seu estado de alma, seu temperamento, permitindo perceber, além de uma relação de conformidade com a harmonia da música, embora distintos em sua análise, o som, a música tem o poder de desencadear efeitos de sons e de sentidos por conta de sua carga patêmica (SANTOS, 2013, p. 11).

O patêmico é o apaixonamento do sujeito, a sensação de completude, invocando, evocando e explorando os sentidos. Para Santos (2013, p. 11), com base em Greimas (1993), “Em cada ato de percepção não atua um único sentido, ou este sentido não se situa numa função única, mas nestas operações perceptivas atuam mais que um órgão do sentido”. Portanto, neste ato de absorção dos efeitos que a música provoca no sujeito, devemos considerar o corpo como um todo (e não apenas os órgãos tradicionais do sentido) como captadores das ressonâncias, dos acordes, do ritmo, dos sons, porque as ressonâncias provocam reações no corpo inteiro, tanto físicas quanto anímicas, provocando imagens mentais que falam de um resgate de memória, de sensações, muitas vezes, indizíveis. A música é uma convocação auditiva e sinestésica.

de uma categoria aspectual, que articula o aspecto durativo: chama-se, então, ao aspecto descontínuo iterativo ou frequentativo. A partir dessas três considerações e também do uso dessas expressões por semioticistas como Greimas, Fontanille e Zilberberg, compreende-se o discurso descontínuo como aquele que se projeta sobre o contínuo, instaurando imperfeições, interrupções, lacunas, enquanto o discurso contínuo é o espaço-tempo livre de empecilhos e interrupções, no qual os sujeitos sensíveis fluem livremente. O discurso descontínuo é, portanto, o discurso inteligível da narratividade.

13 Para maior compreensão leia-se a tese de doutoramento “O Percurso Semiótico do actante-sujeito-John, the-god-man”, de autoria de Valdenildo dos Santos, 2001, na Biblioteca da UNESP, Assis. Ou artigo OS SONS DO SILÊNCIO: TIMIAS E PAIXÕES DE JOHN que pode ser visitado em <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/Cii33d.htm?/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/Cii33d.htm>

Em sua origem, sinestesia, do grego *sin* (junção) e *esthesia* (sensação) é a junção de sensações. Essa fusão se dá no ato de percepção do sujeito por meio de dois ou mais sentidos. No caso da música, como dito, o corpo, de uma forma geral, participa das reações e emana as sensações.

Para os linguistas (semioticistas?), a sinestesia torna-se uma espécie de metáfora, ou um grau desta figura de linguagem, cuja sua origem está na Psicologia. Ela é capaz de levar os sujeitos que a ouvem a manifestarem reações físicas (quinésicas), de admiração (estésicas) e de um sentimento, uma sensação de completude (patêmicas), bem como, outras vezes, é capaz de levá-los a uma mistura de sensações, os efeitos sinestésicos, porque tem potencial para fazer não só os cinco sentidos responderem à sua ação, mas o corpo como um todo.

A música tem esse poder de nos fazer lembrar de comidas (gustativo), sentir perfumes (olfato), reviver ou lembrar amores que tivemos, tristezas, alegrias e dores, fundindo o sinestésico ao tímico, com sua especificidade, de sujeito a sujeito.

Foi possível perceber tal fato por meio de depoimentos de alguns alunos de inglês de um grupo de 12 pesquisados, na disciplina Comunicação e Expressão I e II em Língua Inglesa, ministrada no primeiro semestre de 2013 em Santarém. A canção escolhida foi *Time*, da banda *Pink Floyd*, analisada no programa *English Through Music*, parte do projeto de extensão anteriormente evocado, que foi ao ar no mês de junho de 2013 pela Rádio Rural de Santarém.

Assim, o ensino de línguas, enquanto objeto modal da transformação pode ser facilitado (explorado), com a consciência de que a língua traz, em sua base e estrutura, traços identitários e ideologias, e que, ao se apreender ou aprender uma nova língua, podem ser acrescentados ao repertório cultural outros traços identitários, formações discursivas e ideológicas que acabam sendo reproduzidas em nossa interação com o outro. É, portanto, necessário não apenas ensinar os alunos sobre a língua, mas também verificar o que há por trás de sua estrutura, o que é possível mediante uma leitura crítica que nos leva fatalmente a uma mudança de posição em nossa visão sobre o mundo em que nos situamos, ou com o qual interagimos.

Neste caso específico, o ensino de inglês por meio de textos musicalizados via programa de rádio e todas as atividades desencadeadas dessa dinâmica e aqui narradas são a prova autêntica de que se procurou ativar o nível de percepção dos envolvidos pelo projeto e pelas aulas de inglês ministradas no Oeste do Estado do Pará durante dois anos e meio de atuação como professor, pesquisador e coordenador do Parfor na área de Letras. Os resultados das aplicações do projeto de extensão em questão e as experiências geradas mostram que é possível resgatar (ou gerar) motivação nas aulas de inglês e que estas podem ser exploradas de maneira que não sirvam apenas para se adquirir uma segunda língua, mas também para que haja uma reflexão sobre sua ideologia e carga semântica e cultural.

Considerações quase finais

A falta de uma concepção genuína da educação, como menciona Sydney Harris no livro de Spack (2005), a falta de compromisso dos governos municipal, estadual e federal para com a educação, o saneamento básico, a saúde e a preservação de valores e a falta de uma prática cidadã são verificadas como motivadoras de um quadro disfórico que nos leva ao comodismo.

Esse comodismo funciona como a política de um “*let it be*” existencial, da falta de cidadania, da entrega da dignidade e da reputação em troca de favores políticos, de migalhas que surgem nas campanhas eleitorais por meio dos compradores de votos na região

pesquisada.

Numa das discussões acirradas e debates que fizemos após discorrermos sobre o conceito de cidadania, sendo indispensável falar de ética e moral, alertamos para o grande “perigo” de que aqueles professores, uma vez instrumentalizados via sua participação no projeto da “Agenda Cidadã”, se transformassem em cabos eleitorais de políticos inescrupulosos que precisavam dos votos da comunidade. Tal preocupação decorre do fato de que, pela aplicação do plano de ação desenhado nas oficinas que ministramos, junto às comunidades ribeirinhas, cada professor se transformava, necessariamente, numa espécie de líder comunitário, numa ponte entre o povo e as autoridades politicamente instituídas nas três esferas: municipal, estadual e federal.

As escolas que serviam a comunidade apresentavam, todas, sem exceção, apenas um espaço para alunos e professores, além da diretoria, na zona rural: a sala de aula. Não havia biblioteca, tampouco sala de leitura ou sala dos professores, diferentemente de algumas escolas da cidade que contavam inclusive com sala multimídia, embora algumas delas apresentassem problemas sérios, como falta de climatização, tamanho insuficiente para abrigar de 40 a 50 alunos, ventiladores estragados, falta de tomadas adequadas e tetos se rompendo (e que serviam de morada para urubus que barulhavam durante as aulas, fazendo cair os detritos e dejetos por entre as fendas no teto).

Esse cenário nada acolhedor nos levou, por conta do calor causticante, a realizar a maioria de nossas aulas à sombra das mangueiras no pátio da escola, ao ar livre, o que deu outra dinâmica às aulas, contando com duplas e grupos de trabalho que interagem como se estivessem numa conversa informal entre vizinhos. A partir disso, foi possível perceber, em síntese, que o povo se acostumou a (sobre)viver com o pouco, com o suficiente para se manter. Ele têm as águas do Amazonas ou do Tapajós, como gigantes armazéns naturais do alimento de que precisam, têm seus barcos, suas canoas, as rabetas e, em alguns casos, até lanchas e suas redes para pescar e descansar em paz.

As atitudes passivas do não questionamento sobre o saneamento básico, a saúde pública, ou mesmo a educação somada a uma atitude reivindicadora são reflexos de uma cultura do “atraso”, da tranquilidade, do não compromisso com os horários das aulas. Os alunos, em sua minoria, chegavam no horário. Boa parte deles chegava depois do horário de início das aulas. Alguns, quinze minutos. Outros, uma hora. Outros, ainda, duas horas ou mais depois de as aulas terem iniciado em blocos de oito horas diárias.

No momento das avaliações, os professores alunos “brigavam” com unhas e dentes por uma nota que os aprovasse. Não admitiam seu fracasso inspirado, entre todos os fatores aqui expostos, por sua própria falta de cidadania, naquela concepção plena destacada por Pais (2001), de que se faz pelo sincretismo dos direitos e deveres. Podemos classificá-los como “marginalizados”, dizer que não possuem direitos nem deveres? Desse ponto de vista, certamente não, porque queriam fazer valer seus “direitos” de reivindicar sua aprovação nas disciplinas, mesmo que sua *performance* não fosse digna de uma sanção de aprovação.

Se formos analisar o grupo de professores por meio da classificação apresentada por Pais (2011) (elite, massa e marginais), veremos que se insere na elite, sofrendo suas influências ideológicas diretas, porque os sujeitos apresentam seus direitos, mas não executam seus deveres. Sob este ângulo, portanto, não poderiam pertencer ao grupo representado pela massa, porque este possui deveres, mas não direitos, conforme Pais (2001) destaca.

A consciência cidadã, por assim dizer, funcionaria como objeto modalizador do resgate deste quadro disfórico, transformando-o em eufórico e provocando a narratividade no percurso da vida destes colegas educadores do Oeste do Pará. Neste quadro da falta da consciência cidadã, mesmo nesta perspectiva moralista, está o próprio professor que vende seu voto, o privilégio e a defesa dos pares, o nepotismo, o apadrinhamento político, os *lobbies*

e os conchavos políticos partidários que vemos até mesmo no nível universitário, nos colegiados representados pela minoria de professores, que se transformam em operadores da direção imediata do *campus*.

Os colegas educadores, em suma, reproduzem a ideologia predominante da elite no bojo desta sociedade corrompida, lembrando-nos de Dilma Rousseff, em entrevista à mídia, ao afirmar que *o corruptor existe por conta do corrompido*, numa tentativa de atenuar a corrupção em seu governo, porque a elite serve, no nível da imanência, de modelo, e a tendência é se reproduzir o “jeitinho brasileiro”, a “lei de Gérson”, o preconceito à moralidade no sentido mais conservador que se possa dela falar. A frase da ex-presidente instiga-nos a desenvolver um princípio de cidadania, no sentido de não vendermos o nosso voto nem o trocar por uma Bolsa Família ou de qualquer outra natureza ou modalidade.

Referências

BÍBLIA de Estudo MacArthur, Sociedade Bíblica do Brasil, Barueri, São Paulo, 2010. Evangelho de Joao, Cap. 13, versiculo 5, p. 1415.

BROWN, D. **An open letter to educators**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-P2PGGeTOA4>. Acesso em: 26 ago. 2014.

CITELI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CORACINI, M. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CONSANI, M. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

DUCKWORTH, M. **Essential business grammar & practice: elementary to pre-intermediate**. Oxford, New York, 2006.

D'ÁVILA, N.R. **Semiótica musical e sincrética no marketing**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS E LINGUÍSTICA, 11., 1997, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Anpoll, 1997. p. 461-466.

D'ÁVILA, N.R. **Semiótica Musical e Sincrética no Marketing**. XI Congresso da Anpoll. Interferentes Ocasiais, 1997, Unicamp, Campinas, p. 461-466.

D'ÁVILA, N.R. **A Manipulação Através da Síncopa nas Linguagens Verbal, Musical e Imagética**. UFRJ, Revista Dialogarts, Rio de Janeiro, 1999.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2. ed., 8. impress. São Paulo: Nova Fronteira, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. 4. Coleções polêmicas de nosso tempo. Autores Associados. Disponível em: <http://www.hdbr.org.br/data/site/uploads/arquivos/Paulo%20Freire%20-%20A%20Import%C3%83%C2%A2ncia%20do%20Ato%20de%20Ler.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

GAMA, Hélia. **A Pedagogia do Resgate de Identidade de um povo por meio do ensino interdisciplinar das ciências**. Centro de Formações interdisciplinares da UFOPA, Universidade Federal do Oeste do Pará, Pós-Graduação, CFI, UFOPA, Santarém, Pará, 2013.

- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2012.
- GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*. Tradução de Maria José Rodrigues Coracine. São Paulo: Ática, 1993.
- HARRIS, S. J. What true education should do. In: SPACK, R. *Guidelines: a cross-cultural reading writing text*. 2. ed., 7. print. New York: Cambridge University Press, 2005.
- LOPES, Moita. **Yes, nós temos banana ou Paraíba não é Chicago não – um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil** em “Oficina de linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”, Martins Pontes, São Paulo, 1996.
- NEW BRUNSWICK Department of Education. 21st Century Education. Canada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EjJg9NfTXos>. Acesso em: 26 ago. 2014.
- ORWELL, G. **1984**. Tradução de Wilson Velloso. 29. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- PAIS, C. **O percurso gerativo da significação**. Revista do Gelne, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2001.
- POE, Edgar Allan. **The masque of the red death**. In: MABBOTT, T. O., KEWER, E. D.; MABBOTT, M. C. **Collected works of Edgar Allan Poe: tales and sketches: 1831-1842**. Cambridge: Belknap Press of Harvard University, 1978. V. 2. p. 667-678.
- POYATOS, F. **La comunicación no verbal I: cultura, lenguaje y conversación**. Madrid: Ediciones Istmo, 1994.
- POYATOS, F. **La comunicación no verbal II: paralenguaje, kinésica e interacción**. Madrid: Ediciones Istmo, 1994.
- TAME, D. **O poder oculto da música: a transformação do homem pela energia da música**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1997.
- SPACK, R. *Guidelines: a cross-cultural reading/writing text*. 2. ed. 7. print. Cambridge: University Press, 2011.
- SANTOS, Valdenildo. **Leitura por prazer e não por obrigação: por uma política de iniciação científica na escola pública**. Afluente: Revista de Letras e linguística, Programa de Pós-Graduação em Letras – PGLB/UFMA, V. 5, N° 15, JAN./JUN. 2020, p. 252-282.
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/13569>
- _____. **A Agenda Cidadã na região de Juriti**. In: SEMINÁRIO DA AGENDA CIDADÃ E PARFOR NO OESTE DO PARÁ, 9., 2013, Santarém. *Anais [...]*. Santarém: Ufopa, 2013. V. 1. Capítulo 12. p. 177-193.
- SAUSSURE, Ferdinand de. [1916]1969. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix.