

Linguagens, Educação e suas Interfaces

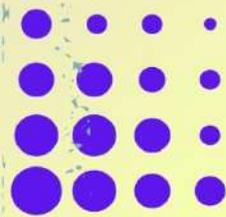
Vol. 1



Wilder Kleber F. Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)



Pedro & João
editores



Wilder Kleber Fernandes de Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)

Linguagens, Educação e suas
Interfaces
Vol. 1


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva [Orgs.]

Linguagens, Educação e suas Interfaces. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 275p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1360-6 [Digital]

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Linguagens. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Rômulo Dantas; Wilder Santana

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva

Diagramação: Rômulo Dantas; Wilder Kleber Fernandes de Santana

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024



AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos a todas as autoras e todos os autores que compõem esta Coletânea. Todos vocês são protagonistas deste projeto, e sem vocês nada disso aconteceria.

Agradecemos, respeitosamente, à FAPESQ-PB (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) pela contribuição financeira para que esta publicação se concretizasse. Um dos organizadores recebe bolsa da FAPESQ-PB como Pós-doutorando, por meio do Proling (Programa de Pós-graduação em Linguística) da Universidade Federal da Paraíba.

Somos melhores com vocês!

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)





OS ORGANIZADORES



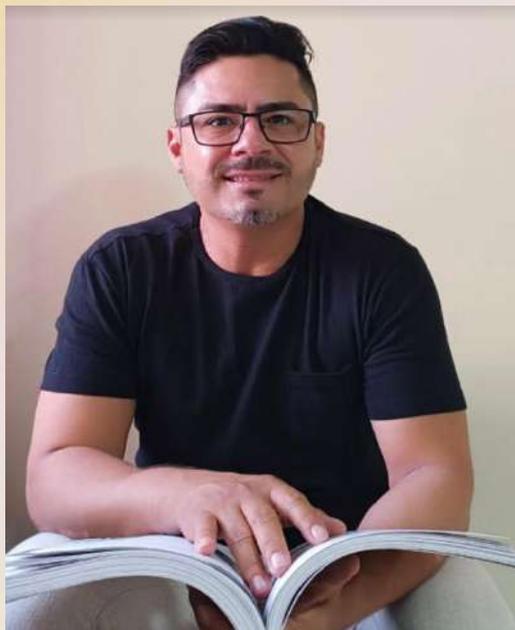
Wilder Kleber Fernandes de Santana é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING – UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Farias Francelino. Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista ad hoc em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais, dentre as quais a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ON LINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.

E-mail: wildersantana92@gmail.com





OS ORGANIZADORES



Luciano Mendes Saraiva é Professor Adjunto III, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e culturas latino-americanas. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da UFAC. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).

E-mail: luciano.saraiva@ufac.br





APRESENTAÇÃO

A PALAVRA, OS DISCURSOS E SUAS DIMENSÕES PLURAIS

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

No atual cronotopo histórico, que se inscreve como a era digital, não devemos (nem podemos) pensar nas relações sociais dissociadamente das múltiplas linguagens que atravessam e intermediam os sujeitos, nem tampouco desvincular nossa capacidade comunicativa dos vários ritos que são sustentados pela esfera educacional. É através da educação que cada indivíduo pode se instrumentalizar culturalmente, capacitando-se para transformações materiais do ponto de vista individual e sociais alcançando o coletivo. Mas é, sobretudo, na e pela linguagem que o indivíduo – tornado sujeito – vive participativamente, que mantém vínculos, desenvolve-se e cria sustentáculos sociais. Em nosso caso, enquanto pesquisadoras/pesquisadores, recorreremos à linguagem, em diálogos com a educação, para materializar nossos tons, anseios, pensamentos e ações, e esses atos se tornam concretos quando os resultados de nossos experimentos são divulgados, lidos, refletidos, reproduzidos ou questionados por outros estudiosos na tentativa de apreciar/replicar as práticas educativas.

Cabe destacar que, em contexto de modernização pelos quais passam os saberes (quase sempre disciplinares), além do foco no conhecimento acadêmico, podemos vislumbrar e criar habilidades para a vida, com pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação e competências outras que fazem do humano uma fonte de alternâncias dialógicas. Paraphraseando Freire, compreendemos que a sociedade não sofre mutações apenas pela palavra científica, mas sabemos que encontra nas experiências de mundo o monumento para transformações possíveis (Freire, 1996). Na esteira desse pensamento, acreditamos que uma perspectiva decolonial, ao lado de uma orientação crítica e humanista, pode contribuir muito para esse projeto que sobrevive de linguagem e perpassa práticas educacionais heterogêneas, múltiplas e dinâmicas.





Para Freire, assumir essa responsabilidade é um trabalho político, assim como todo ato pedagógico, pois “o educador é, por si mesmo, um político, uma vez que assume a responsabilidade de decidir, delimitar, executar, acordar ou discordar diante de um contexto no qual as possibilidades não são ilimitadas” (Freire, 2013, 2014).

É nas linguagens e através delas que os sujeitos se fazem sobreviventes, rememoram passados e projetam futuros, que se constroem em meio a possibilidades que os próprios sujeitos criam para estabelecer amostras de suas possíveis humanidades. Para além do indivíduo cartesiano (Rajagopalan, 1998) e de suas formas de enxergar o mundo, as linguagens permitem conexões com seres vivos em geral, geralmente intermediada por meio da palavra. Para Volóchinov,

A palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, na comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social (Volóchinov, 2018 [1929], p. 106).

Na acepção do estudioso, a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia que constitui cada sujeito/a pesquisador/a que são impressos no ato da escrita de cada texto da obra apresentada. Nesse prisma, ao valeremo-nos da palavra, isto é, da língua em contexto de uso, podemos compreender as especificidades do contexto sócio-histórico de produção que, embora diverjam do contexto de recepção, constroem sujeitos históricos, portanto, inacabados (Bakhtin, 2006 [1979]). Assim, a partir dos textos presentes nos volumes desta obra intitulada **Linguagens, Educação e suas Interfaces** é possível estabelecer relações dialógicas entre autores e leitores, indivíduos social e historicamente situados, que compartilham experiências e escrevivências sobre as temáticas presentes nos volumes.

Com efeito, os textos que compõem a obra concebem um local privilegiado para o dialogismo como um espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro (Bakhtin, 2003), isto é, entre consciências, considerando que são produzidos em contextos polifônicos e as temáticas vão se entrelaçando, possibilitando que, em dado momento, haja um cotejamento de assinaturas concretas e responsáveis. Concordamos com Costa (2017, p. 35), ao afirmar que “toda produção





intelectual, a exemplo de qualquer discurso, é uma construção historicamente situada e, por isso, apreensível como um trabalho elaborado em interação dialógica e responsiva com a condições histórico-sociais do momento em que ele é realizado”. Diante desse conjunto de fios dialógicos, podemos perceber da presença da interdiscursividade “interna” das vozes que falam e polemizam os textos reproduzindo diálogos com outros textos.

Esta obra, em seus volumes 1, 2, 3 e 4, busca oportunizar que pesquisadores e pesquisadoras, em terreno vernáculo e estrangeiro, divulguem suas produções, pesquisas e experiências. Com a presente obra, buscamos reunir materiais que contribuam nas mais diversas abordagens de produções textuais/discursivas de maneira inter/multi/transdisciplinar.

Todavia, enfatizamos que todo esse arsenal de produções não é meramente reunido, mas passa por um processo exaustivo de leitura, revisão, reajustes, e aperfeiçoamento até que os textos estejam exitosos, conforme poderá se verificar. Nesse conjunto de capítulos, as diversas formas de circunscrição da palavra almejam a inserção em um mundo letrado, não apenas em um rito de visibilidade, mas, sobretudo, articulação e estímulo a tantos outros cientistas que se empolgam no fazer científico.

Pretendemos, ainda, com a concretização desses volumes, oferecer ao público acadêmico e à comunidade leitora em geral, um material instigante, didático e rico, que possa influenciar docentes, pesquisadores e analistas a apre(e)nderem por meio da palavra dialógica (Bakhtin, 2006). Conforme outrora já pontuado por Santana e Silveira (2023, apresentação), essa palavra dialógica não esgota seus sentidos, mas reinventa-se a cada sopro não no sentido de mobilizar a arquitetônica bakhtiniana, mas na intenção de notar a relação entre textos, leituras e diálogos.

É nessas vias de compreensão que acolhemos, com muita satisfação, investigações que tratem sobre temas como *Literatura e práticas Leitoras, História e política, Gêneros do discurso, Desafios educacionais e estereótipos, sexualidade no âmbito da psicologia, estudos etnográficos, o agir docente, modos de ler e escrever; encontram-se, também, dispostos, estudos documentais, filosóficos, culturais, religiosos e estéticos.*





Temos a expectativa de que os estudos reunidos nesta coletânea possam iluminar as consciências leitoras e revelar a capacidade das mãos e mentes brilhantes que preenchem esse rito escriturístico. As palavras que adornam essas coletâneas estão túrgidas de proposições para uma educação transgressora, viva e concreta. Ansiamos para que possa, assim, contribuir para a solidificação de profissionais comprometidos e responsáveis, através de práticas educacionais, habilidades intelectuais e o ofício magno de tecer novas histórias.

Referências

ARISTÓTELES. Sobre a Alma. In: **Obras completas de Aristóteles** – Vol. III. Tradução de Ana Maria Lóio. Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Lisboa, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2016.

PRADEAU, Jean-François (org). **História da Filosofia**. Tradução de James Bastos Arêas e Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
A PALAVRA, OS DISCURSOS E SUAS DIMENSÕES PLURAIS	7
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	7
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....	7
O ENCONTRO COM A LITERATURA – REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS LEITORAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ATELÊ “LER NA PROEX”	14
Robson Figueiredo Brito (PUC-Minas)	14
Ana Cláudia Xavier (PUC-Minas)	14
UMA ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) - DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL 27	27
Wilder Kleber Fernandes de Santana (Proling-UFPB)	27
Kaline Correia Silva de França (UFPB)	27
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos)	27
Kaline Barbosa Gonzaga (UFPB)	27
Irla Maria de Vasconcelos Feitosa Lima (UFPB).....	27
João Batista Lucena (UFRN).....	27
DESAFIOS EDUCACIONAIS E ESTEREÓTIPOS: PERCEPÇÕES ACERCA DA SEXUALIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	35
Marina Lins Antunes (UERJ)	35
Patrícia Lorena Quiterio (UERJ).....	35
Natália Pereira de Oliveira (UERJ)	35
Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ).....	35
AS MEMÓRIAS DA VOVÓ OK-SUN LEE NA NOVELA GRÁFICA “GRAMA”: PROSTITUIÇÃO MILITARIZADA E VULNERABILIDADE FEMININA	46
Maria Isabel Borges (UEL)	46
“A ESCOLA É UM GRANDE PALCO”: (AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RELAÇÃO COM O SABER ...63	63
Lizolene Valeriano da Silva (UFSCar).....	63
Daniel Novaes (USF).....	63
JOGO E PALAVRA: PRÁTICAS PARA A LUDICIDADE E ENSINO	75
Alan Henrique Oliveira de Almeida (SEE-AC)	75

AS SINGULARIDADES DAS FAMÍLIAS E O DISCURSO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS FILHOS..... 88

Janaína Valéria Alves de Brito Silva (UESB)..... 88

Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)..... 88

PRODUÇÃO TEXTUAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: COM A PALAVRA, OS/AS APRENDIZES 102

Sandra Pottmeier (FURB) 102

Caique Fernando da Silva Fistarol (FURB)..... 102

Andreza Cipriani (FURB) 102

ESCUITA DIALÓGICA: ENLACE POSSÍVEL ENTRE EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE 115

Graziela Dutra Kantorski (UNEB)..... 115

Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB) 115

A LINGUAGEM COMO MEDIADORA CULTURAL NA FORMAÇÃO DA PSIQUE HUMANA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA DE VYGOTSKY... 128

Rodrigo Danúbio Queiroz (SEDU) 128

TRAZENDO SAÚDE À SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA NO PSE 142

Leandro Ferraz (UFFS) 142

Fabrcia de Jesus Silva Ferraz (SMS-Ampére/PR)..... 142

O PROCESSO IDENTITÁRIO DO SUJEITO INDÍGENA: ANÁLISE DO DISCURSO EM REDAÇÕES DE VESTIBULANDOS INDÍGENAS..... 154

Anelí Divina Fungueto (UNIOESTE) 154

PRÁTICAS ESCOLARES HUMANIZADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA EM PRISÕES 172

Relindes Ianke Leite (UTFPR) 172

LEITURA E AUTORIA DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DO CAMPO: APRENDIZAGENS PARA A VIDA 183

Matilde Ostrowski (UERGS)..... 183

Martina Isnardo Gusmão (UFRGS) 183

Ana Carolina Martins da Silva (UERGS) 183

DIREITO À DIFERENÇA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXCLUSÃO ESCOLAR APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL..... 198

Sandra Vidal Nogueira (UFFS, Cerro Largo, RS)..... 198

Cláudia Jussara Harlos Heck (SENAR, RS)..... 198

O ESTADO E SUA RELAÇÃO COM A FORMULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO..... 213

Bruna Safira Araujo Costa (UFPA) 213

PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE PROFISSIONAIS CLÍNICOS E PROFESSORES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TEA: INTERFACE SAÚDE E EDUCAÇÃO226

Morgana de Fátima Agostini Martins (UFGD)226

Kaio da Silva Barcelos (UFGD)226

Gabriele Aparecida Barbosa Betone (UFGD)226

ÊÇA DE QUEIRÓS E O PRIMO BASÍLIO: DISCURSO E MANIPULAÇÃO EM SUAS INSTÂNCIAS NARRATIVAS 235

Valci Vieira dos Santos (UNEB/PPGL/UFRJ/PPGLEV) 235

METODOLOGIA ATIVA NA PESQUISA-AÇÃO: O USO DO GÊNERO IMAGEM COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 246

José Eliziário de Moura (IFAC)..... 246

Ana Meire Alves da Silva (IFAC)..... 246

Uthant Benicio de Paiva (IFAC)..... 246

O ENCONTRO COM A LITERATURA – REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS LEITORAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ATELIÊ “LER NA PROEX”

Robson Figueiredo Brito (PUC-Minas)¹

Ana Cláudia Xavier (PUC-Minas)²

Introdução

O Ateliê “Ler na Proex” desempenha uma função primordial na promoção e no fortalecimento da prática leitora, entre os universitários, e nas comunidades em outros setores da sociedade. Como parte do Laboratório de Extensão, Práticas, Publicações, Pesquisa e Internacionalização (Lepppai) da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas, este projeto enuncia uma experiência significativa de extensão universitária, envolvendo diversos atores sociais comprometidos com essa ação extensional, que são funcionários, professores de diversas áreas do saber, alunos extensionistas e, também, outros membros da sociedade civil.

Esse ateliê, por meio de suas atividades e estratégias teórico-metodológicas (leitura do livro, escrita de cartas, produção de vídeos), busca incentivar a leitura como um dispositivo fundamental para a formação acadêmica e cidadã dos estudantes universitários extensionistas e promover a democratização do acesso ao conhecimento, estimulando o desenvolvimento cultural e social das pessoas que não estão na universidade.

Sob o enquadre dialógico-discursivo, tomamos como princípio que o livro (comunicação discursiva impressa) é concebido para ser debatido, criticado e assimilado ao âmbito do diálogo interior, sempre influenciado por intervenções anteriores, tanto dos próprios autores quanto de outros autores/ leitores, pois a escrita resulta de um amplo debate ideológico (tema, significação) que pode confirmar, antecipar ou refutar ideias, ressalta Volóchivov (2018).

¹ Doutor em Linguística, PUC Minas, robsonpucminas@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3300275539961865>

² Mestre em Comunicação Social, PUC Minas, anacsxavier@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1155334740466588>

Partindo desse enfoque, iremos apresentar e analisar as produções dos participantes durante a prática de leitura, fundamentando-nos na Análise Dialógica do Discurso. Nesse sentido, o estímulo à prática leitora constitui-se em uma estratégia para o empoderamento e o desenvolvimento humano, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Contextualização do Ateliê "Ler na Proex" como uma iniciativa crucial na promoção da prática leitora

Este ateliê começa orientado para um trabalho de leitura coletiva e colaborativa envolvendo funcionários e extensionistas da Proex e estudantes e professores de vários cursos da PUC Minas, além de outros atores sociais (parceiros de outras instituições de ensino superior e ou educação básica, sujeitos leitores em geral – comunidade externa à universidade) que podem efetivamente participar da prática de leitura de obras nacionais e internacionais de modo presencial ou *on line*.

Baseados nos estudos da linguagem russa, especialmente no Círculo de Bakhtin, compreendemos que o ato de leitura é amplo e todo texto/discurso carrega múltiplos significados, passíveis de serem (re)interpretados por meio do interdiscurso.

Sob essa perspectiva dialógico-discursiva, o leitor assume o papel de responder ao discurso do outro, (dizer-outro) experimentando o processo de dialogia, em que cada enunciação é uma réplica antecipada do querer dizer do locutor.

Concordamos com Geraldi (2006) ao afirmar que o texto, enquanto materialização do discurso, é o espaço privilegiado para a expressão da dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua(gem). Portanto, ler é um ato de poder, pois permite a construção de contrapalavras por parte do leitor/interlocutor da obra, que auxilia o sujeito nessa prática leitora para que possam acontecer compreensões do mundo, das relações sociais e do poder-dizer/ler em diferentes contextos sócio-históricos.

Desenhamos alguns objetivos para que o processo de construção deste ateliê de leitura torne-se possível. São eles:

- a) trazer suporte e motivação para a prática de leitura de diversos atores sociais, incluindo estudantes, professores, funcionários da universidade e membros da comunidade externa à PUC Minas.
- b) possibilitar a interlocução dos diversos atores que estão em trabalho na Proex (funcionários, extensionistas, professores, estagiários) com outros sujeitos da comunidade universitária e/ou fora dela no campo da leitura literária;
- c) alcançar com essa prática de leitura sujeitos de vários perfis que transitam em outros espaços e que não tem tempo nem oportunidade para dedicar-se à leitura de determinados autores e obras no campo da literatura;
- d) aproximar todos os sujeitos leitores e potenciais leitores das obras e de autores que tratam de temas concernentes ao homem na possível integralidade da vida
- e) documentar os dizeres de experiências de leitura dos livros e ou textos disponíveis no ateliê em pequenos vídeos e *cards* para circulação e compartilhamento nas redes sociais.

Esses objetivos foram estabelecidos com base na afirmação de Orlandi (2012) de que o sujeito, ao se expressar, dá significado a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Portanto, compreendemos que a linguagem é uma prática, não no sentido de realizar atos, mas porque ela cria significado, ou seja, uma ação simbólica que interfere na realidade. Em suma, a linguagem pratica a significação do mundo com e pelo sujeito. O sentido é histórico e o sujeito se constitui no contexto socio-histórico em que está inserido para realizar suas práticas leitoras.

É preciso ressaltar, como apresentado por nós, Brito (2019), que a leitura, sob o enquadre discursivo, deve ser entendida como um processo de estabelecimento de sentidos, considerando seus diversos e múltiplos modos de apreensão. Nesse processo, o sujeito-leitor tem sua historicidade e, assim, tanto ele quanto os sentidos da leitura são determinados histórica e ideologicamente (Orlandi, 2012).

A leitura para Orlandi (2012) vai além do imediatismo do ato de ler. Ler para essa autora é um processo complexo que envolve habilidades. Além disso, a dinâmica da leitura enquanto ato/prática desencadeia diversos modos possíveis que configuram a partir de inter-relações entre o leitor virtual e o leitor real em maior ou menor grau e

podem indicar formas diferentes de relação do leitor com o texto.

Um pouco de fundamentação teórico-metodológica

“Ler sempre é um ato de poder.

E é uma das razões pelas quais o leitor é temido em quase todas as sociedades”

(Manguel,2018);

Essa epígrafe sublinha a dimensão transformadora e, muitas vezes, política da leitura, que é um ponto central na fundamentação teórico-metodológica desse capítulo porque, por meio das práticas leitoras desenvolvidas no âmbito da extensão universitária, evidencia-se como a leitura pode empoderar indivíduos, oferecendo-lhes novas perspectivas e possibilidades de questionamento da realidade.

Nesse tópico exploramos assim, como o ato de ler, quando promovido em contextos de extensão universitária, não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também fomenta a emancipação intelectual e social dos participantes, reforçando a ideia de que a leitura é uma ferramenta poderosa de transformação pessoal e coletiva e a produção de sentidos e o(s) uso(s) da linguagem em práticas discursivas evidenciam, para nós, pesquisadores, que as práticas de leitura e escrita são sempre mediatizadas, carregadas de significações, e os sujeitos que delas participam são sempre interpelados por um dizer que vem do Outro. (Brito, 2019).

A organização do modo de incentivar a leitura dos participantes desse ateliê foi contruida considerando passos para que o leitor pudesse: “saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente cotidiano dos signos” (Orlandi, 2005, p. 09). Os passos são:

³ Recomendamos ao leitor que assista ao vídeo: “Ler é um ato de poder”

A primeira prática de leitura:⁴

1º. movimento de leitura – as leitoras receberam um livro cada: Coragem de viver, de Fabrício Carpinejar; O perigo de uma história única, de Chimamanda Adichie; Sobre o Autoritarismo Brasileiro, de Lilia Schwarcz; A carta da Felicidade a Meneceu, de Epicuro; e À escuta do Infinito: Estamos mais perto de Deus?, de quem?

2º. movimento de leitura – as leitoras ganharam a tarefa de produção de uma carta destinada a um leitor presumido que receberia a obra para fazer a sua prática de leitura.

3º. movimento de leitura- as leitoras deveriam gravar um pequeno vídeo-convite destinado ao leitor presumido para fazer a passagem da obra.

4º. movimento de leitura - o leitor, que recebeu o livro depois da leitura da carta e de ter assistido ao vídeo, grava outro vídeo para explicar o porquê de seu aceite.

5º. movimento de leitura - o leitor agora tem a responsabilidade de fazer os quatro movimentos anteriores e continuar o trabalho no ateliê. O prazo de leitura das obras é de até dez dias.

Ancorados no trabalho do Círculo de Bakhtin entendemos, tal como argumenta Stella (2012), que o sujeito, em seu processo de compreender o mundo, vai sempre se deparar com o confronto entre as palavras da consciência e as palavras que estão em circulação em sua realidade socioideológica.

A palavra, para Volóchinov (2018), deve ser compreendida num sentido mais amplo, e não somente como uma conversação face a face, mas como toda e qualquer comunicação discursiva empreendida no mundo humano, inclusive a forma escrita. Em conformidade com o autor, o diálogo é uma forma ativa em que o sujeito pode compor e produzir o sentido por meio da e na interação

⁴ Como já dissemos em nosso trabalho (Brito, 2019, p. 67): “Sob o enquadre do pensamento do Círculo de Bakhtin, a leitura de um texto sempre supõe uma interação, uma interlocução, que pode suscitar réplica, uma vez que as palavras não são neutras, de modo que o sujeito lê, compreende e comenta responsivamente a respeito do que o texto dialoga. Sobre isso, Bakhtin (2016, p. 115) argumenta: “a alma do compreendedor não é uma tábula rasa, a palavra luta com ela e a reorganiza”. O sujeito está convidado a lutar com os recursos linguísticos advindos desse diálogo, o qual” [...] envolve enunciados de ao menos dois sujeitos, mas sujeitos interligados por relações dialógicas [...]” (Bakhtin, 2016, p. 114).

verbal. Por esse motivo, Volochinóv (2018) apresenta o livro, designando-o como um ato do discurso impresso, a fim de mostrar que ele é parte fundamental e integra a comunicação discursiva.

O pensador russo comenta que o livro é feito para ser discutido, criticado, apreendido no campo do discurso interior e é sempre orientado em função de intervenções anteriores, seja dos próprios autores ou de outros autores, porque o discurso escrito resulta de uma discussão ideológica em grande escala, que pode confirmar, antecipar, refutar alguma coisa. Com isso, é preciso realçar que esse autor explicita um aspecto fundamental referente à comunicação verbal, que é sua relação intrínseca com a situação concreta.

A comunicação discursiva, segundo Volóchinov (2018) está necessariamente ligada à vida cotidiana, à literatura, à política e, por fim, ao conhecimento. Cabe assinalar que a comunicação verbal não pode ser explicada, entendida e compreendida fora desse contexto e dessa relação. Pode-se afirmar, em concordância com o autor, que a língua não está ancorada num sistema linguístico abstrato nem no psiquismo do sujeito falante, mas ela vive e sua evolução se dá historicamente com e na comunicação verbal.

O autor delinea uma orientação metodológica com base nessas constatações e postulações de que a língua vive e evolui com a comunicação verbal, que deve servir de norte para os estudos:

- 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. (Volochinóv, 2018, p. 220).

Com esse método pode-se depreender que a evolução real da língua está diretamente envolvida com as relações sociais ligadas à função da infraestrutura, seguida da comunicação verbal e, por fim, unida à comunicação social e a interação discursiva. Isso tudo, necessariamente, vai influir na mudança das formas da língua. Disso decorre afirmar que a enunciação, enquanto um todo, só se realiza no curso da comunicação discursiva, e esse todo é determinado por suas fronteiras, configurando os pontos de contato da enunciação com o

meio extraverbal e verbal conforme discutimos em nossa pesquisa (Brito, 2016).

O ateliê como metodologia

O formato proposto do ateliê parte da perspectiva de um trabalho criativo e experimental, onde há também uma intenção educativa de aperfeiçoamento de uma modalidade de feitiço artístico. Como afirma Pereira (2016), sendo os ateliês didáticos ou pessoais, esses espaços típicos do século XIX firmaram-se como espaços onde jovens aprendizes integravam as equipes de grandes mestres e compartilhavam da lida cotidiana da produção artística – problemas técnicos relacionados às ferramentas de trabalho, uso de iconografia, a composição do trabalho, debates estéticos, etc.

Sendo um espaço compartilhado por um coletivo de sujeitos, os ateliês proporcionam também ao jovem artista a troca de experiências com outros aprendizes e amplia a relação com mestres e colegas mais velhos e experientes; relações dialógicas que trazem a dimensão afetiva do convívio cotidiano e novas construções acerca de si mesmo e da sua ocupação de mundo.

Assim, o ateliê categoriza-se, pela perspectiva de Foucault (Krügue Junior, 2016), um lugar de heterotopia - múltiplas configurações, relações e possibilidades. O espaço de um ateliê é heterotópico porque se estende a uma rede de outros espaços e grupos mais amplos do que os que se situam num topos (Zordan, 2019). O ateliê exacerba o formato da sala de aula tradicional, oferecendo encontros didáticos mas ainda assim permitindo a prática extracurricular, onde há um diferenciamento entre o papel do aluno e do professor, mas em relações menos confinadas e de maior movimentação entre as possibilidades práticas

O ateliê, enquanto prática de liberdade ética-estética, resiste à diversas formas de dominação do poder: midiáticas, mercadológicas, jurisperdentes, ideológicas. Esse é um espaço que favorece o estabelecimento de vínculos, reforça relações e reivindica uma posição fundamental nas relações de ensino e aprendizagens das matérias artísticas. Um ateliê propicia o desenvolvimento de manufaturas e outros esquemas de produção que não os das grandes corporações multinacionais, permitindo a expressão de singularidades. (Krügue Junior, 2016)

A tradição dos ateliês encontra espaço em um contexto universitário do século XXI ao permitir a proposta de um espaço onde não se exige a aderência a normas rígidas de metodologia e discurso, mas sim a possibilidade de experimentação. O leitor original redige sua carta a partir da leitura de um livro que atua como provocador de um convite, produzido a partir das impressões deixadas pela obra lida e da construção imaginária do leitor seguinte, pressuposto, pois desconhecido, mas com quem se estabelece uma troca que dará seguimento à continuidade do projeto. Nesse fluxo, o leitor é atravessado pelos afetos suscitados pela obra lida e pelas relações desenvolvidas entre o grupo de leitores e as comunicações realizadas entre eles.

Leitor modelo

A prática de escrita de cartas de recomendação, assim como a gravação de vídeos, para a indicação da obra a um futuro leitor ainda desconhecido traz uma perspectiva coletiva à prática da leitura.

Figura 1: Recorte de carta recebida por leitor participante do Ateliê “Ler na Proex”.⁵

Ler uma obra como esta é um convite ao dialogismo e também um alerta para se pensar como é necessário mergulhar nos mistérios da existência humana (Viva a heterogeneidade discursiva).

Você, leitor (a), vai encontrar, já no início do livro, um conceito interessante sobre diálogo. Quando começo a leitura do prefácio, produzido por Bortolo Valle, sinto-me em casa, na casa do saber, porque deparo-me com enunciados filosóficos sobre o ato de pensar racionalmente e os desafios que a existência humana coloca-nos a pensar e refletir a respeito do confronto entre bons objetos e os objetos sem importância.

Fonte: Ateliê Ler na Proex, 2024.

Dado que a leitura da obra será seguida pela redação de uma comunicação destinada a alguém, a perspectiva de leitura inicial é alterada. Isso se deve à introdução do conceito de leitor-modelo,

⁵Reprodução do texto: “Ler uma obra como esta é um convite ao dialogismo e também um alerta para se pensar como é necessário mergulhar nos mistérios da existência humana (Vida a heterogeneidade discursiva). Você, leitor(a) vai encontrar, já no início do livro, um conceito interessante sobre diálogo. Quando começo a leitura do prefácio, produzido por Bortolo Valle, sinto-me em casa, na casa do saber, porque deparo-me com enunciados filosóficos sobre o ato de pensar racionalmente os desafios que a existência humana coloca-nos a pensar e refletir a respeito do confronto entre bons objetos e os objetos sem importância”.

como proposto por Eco, que deve se levado em conta durante a leitura da obra sugerida pelo ateliê e engajado na leitura da carta e na fala no vídeo. Esse leitor modelo, serve como um guia interpretativo:

De um lado, há que se considerar que a competência do destinatário não é necessariamente a do emissor, o que implica dizer que para “decodificar” uma mensagem verbal é preciso, “além da competência linguística, uma competência variadamente circunstancial, capacidade de pressupor, reprimir idiossincrasias, etc” (Eco, 1988, p. 38). Além disto, o fato de não ser uma comunicação face a face, faz com que o texto escrito seja interpretado com base numa cooperação prevista pelo autor em que o leitor-modelo seja capaz de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente. Ou seja, “o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo” (Eco, 1988, p. 39) (grifos do autor). Isto quer dizer que de alguma forma os textos prevêem seus leitores-modelos de diversos modos: a escolha de uma língua, de um tipo de enciclopédia, de uma dado patrimônio lexical e estilístico, sinais de gênero que selecionam a audiência, restrição do campo geográfico, etc. Prever o próprio leitor-modelo, de acordo com Eco, não significa somente “esperar” que este exista, mas implica que se deve mover o texto no sentido de construí-lo (Santos, 2007, p. 98).

A participação desse leitor-modelo influencia a redação da carta, exigindo que ela seja elaborada como texto aberto. Isso significa que a carta deve contemplar um leitor que não apenas compreenda cognitivamente o conteúdo, mas também seja suscetível a se deixar afetar por ele. Como o futuro leitor é desconhecido, não sabemos sua idade, gênero, profissão ou escolaridade: “o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é aquele que mantém juntos em um único espaço todos os caminhos de que um texto se constitui”. (Barthes *apud* Santos, 2007, p. 98). A carta apresenta um convite, com uma função didática que deve ser interpretada estabelecendo assim a base para a construção da relação entre autor e leitor.

Figura 2: Recorte de carta recebida por leitor participante do Ateliê “Ler na Proex”.⁶

Belo Horizonte, 07 de Março de 2024.

A presente carta é dedicada à Sra. integrante do projeto. Estou escrevendo esta carta após ter concluído a obra “Coragem de viver”. Gostaria de expressar a minha gratidão por ter concluído a leitura desta obra indicada pela senhora. Agradeço a recomendação e a vossa narrativa, na carta, que apresenta uma síntese da história que o autor se inspirou para a criação do livro, a história de sua própria mãe.

Fonte: Ateliê Ler na Proex, 2024.

Foucault e a escrita de si

Foucault (1992, p. 145) também aborda a construção do outro na escrita ao abordar a escrita de si, postulando que “o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha”. Partindo da perspectiva de um autor que busca disciplinar a prática ascética cristã, Foucault prevê a participação de um possível leitor como a de alguém que traria o ponto de vista de um confessor, já que a ascese demanda que ambas ações e pensamentos estejam alinhados à santidade que se busca alcançar. Assim, a presença do outro poderia trazer o constrangimento do julgamento dos movimentos espirituais do autor como impuros.

A partir dessa construção Foucault apresenta a escrita de si como ato filosófico de meditação, utilizado como forma de “adestramento de si por si mesmo” (1992, p. 146), buscando em

⁶Reprodução do texto: “Belo Horizonte, 07 de março de 2024. A presente carta é dedicada à Sra. (integrante do projeto). Estou escrevendo esta carta após ter concluído a obra ‘Coragem de viver’. Gostaria de expressar a minha gratidão por ter concluído a leitura desta obra indicada pela senhora. Agradeço a recomendação e a vossa narrativa, na carta, que apresenta uma síntese da história que o autor se inspirou para a criação do livro, a história de sua própria mãe.”

Epicteto a referência da escrita de si como etapa essencial no processo de autotransformação. No Ateliê Ler na Proex a proposta da redação da carta tem a dupla função: a do engajamento de um futuro leitor e também a criação da oportunidade da reflexão da leitura realizada e do efeito dela sobre si. Ao escrever também lê-se o texto produzido, assim como durante a fala escuta-se o que se diz. “A carta enviada actua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como actua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe”. (Foucault, 1992, p. 151)

Além da oportunidade de auto reflexão a carta permite que o autor manifeste-se a si mesmo diante de seu interlocutor.

Escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face. (Foucault, 1992, p. 153).

Figura 3⁷: Recorte de carta recebida por leitor participante do Ateliê “Ler na Proex”.

Assim como Valter Hugo Mãe, em “*As mais belas coisas do mundo*”, livro dedicado à memória de seus avós, Carpinejar, em um estilo semelhante, na sua ode à mãe, Maria Carpi, permeia e envolve o leitor em doces lembranças familiares e faz-nos sentir, também, autores das histórias narradas, pois, assim como se estivéssemos de frente a um espelho, reconhecemo-nos em cada palavra enunciada.

Fonte: Ateliê “Ler na Proex”, 2024.

Assim, podemos entender a carta sim, como uma interpretação de si, mas principalmente como uma “abertura de si mesmo que se dá ao outro” (Foucault, 1992, p. 153). Pois aí estará uma representação discursiva daquilo que o autor traz na alma.

⁷Reprodução do texto: Assim como Valter Hugo Mãe em “*As mais belas coisas do mundo*”, livro dedicado à memória de seus avós, Carpinejar, em um estilo semelhante, na sua ode à mãe, Maria Carpi, permeia e envolve o leitor em doces lembranças familiares e faz-nos sentir, também, autores das histórias narradas, pois, assim como se estivéssemos de frente a um espelho, reconhecemo-nos em cada palavra enunciada”.

Considerações finais

A leitura é, indubitavelmente, um ato de poder, pois permite que os leitores exercitem a construção de suas identidades e perspectivas frente a si mesmos, aos outros e em relação ao mundo que os cerca. No ambiente do ateliê, mesmo que de maneira virtual, essa capacidade se manifesta de forma plausível quando os estudantes e funcionários da PUC Minas e demais participantes elaboram suas cartas que vão revelando os seus posicionamentos discursivos, demonstrando a compreensão intersubjetiva do texto escolhido.

Cada participante, ao interagir com a obra literária, faz conexões significativas com suas próprias experiências de vida, revelando a maneira singular como interpretam e se relacionam com o conteúdo de como a expressar e enunciar elementos de sua comunidade discursiva.

Nesse processo, a escrita emerge como um poderoso meio de expressão sociodiscursiva e sociodialógica dos sujeitos que estão imersos nessa experiência que o Ateliê “Ler na Proex” propôs. Ao registrar suas reflexões e interpretações, os participantes demonstram sua compreensão e entendimento do texto, e com isso desvelam suas visões de mundo e o lugar que ocupam nele. Este ato de escrever sobre si mesmos e suas leituras é um exercício de autoconhecimento e afirmação identitária, em que cada palavra escolhida reflete um aspecto de suas histórias e vivências.

Portanto, no contexto do ateliê, ler e escrever vão além da mera decodificação de palavras. Esses atos se transformam em práticas de empoderamento e autoconstrução, oferecendo aos participantes a oportunidade de afirmar suas vozes e identidades. Assim, a leitura emerge como uma habilidade acadêmica e se torna um caminho para o desenvolvimento de letramentos que transcendem a sala de aula, possibilitando aos indivíduos a prática da extensão por meio da leitura literária.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Editora 34, 2016
- BRITO, Robson Figueiredo. **Um estudo da construção de posicionamentos identitários assumidos por estudantes pibidianos em relatos orais sobre a temática do tornar-se professor** / Robson Figueiredo Brito, Belo Horizonte, 2016.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de Direito**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino – exercícios de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2016
- KRÜGER JUNIOR, Dirceu Arno. **FOUCAULT: A HETEROTOPIA COMO ALTERNATIVA PARA PENSAR O ESPAÇO SOCIAL**. Revista Enciclopédia de Filosofia, Pelotas, v. 5, Inverno de 2016, p. 22 – 37, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Enciclopedia/article/view/9342>. acesso em: 25 jun. 2024.
- MANGUEL, Alberto. **Ler é um ato de poder**. Fronteiras do Pensamento, 2018 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XHBIAntmnh5> acesso em 10 jun 2024
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9ª. ed. , São Paulo, Cortez, 2012.
- PEREIRA, Maria Goreti do Nascimento. **ATELIÊ ESCOLA: um espaço de criação e fruição estética**. Dissertação (Mestrado em Teatro), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 39. 2015.
- SANTOS, Gerson Tenório dos. **O leitor-modelo de Umberto Eco e o debate sobre os limites da interpretação**. Kalíope. São Paulo, ano 3, v. 12, n. 24, 94 – 111, jul/dez, 2007.
- STELA, Paulo Rogério.. **Palavra**. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin conceitos chave**. São Paulo, Contexto, 2012
- VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo, Editora 34, 2017.
- ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes. **Ateliê como prática de liberdade**. Palíndromo, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 50–63, 2019. DOI: 10.5965/2175234611252019050.

UMA ANÁLISE CRÍTICO-DISCURSIVA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) - DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Wilder Kleber Fernandes de Santana (Proling-UFPB)¹

Kaline Correia Silva de França (UFPB)²

Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos)³

Kaline Barbosa Gonzaga (UFPB)⁴

Irla Maria de Vasconcelos Feitosa Lima (UFPB)⁵

João Batista Lucena (UFRN)⁶

Introdução

O presente capítulo se propõe a realizar uma análise crítico-discursiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), especialmente dos *Princípios e Fins Da Educação Nacional*, o que nos convoca a examinar o texto legal não apenas em seu conteúdo explícito, mas também considerando os contextos social, histórico, político e ideológico que influenciam sua formulação e aplicação.

¹ Pós-doutorando em Linguística, com ênfase em Discurso religioso e sociedade (FAPESQ-PB/Proling-UFPB). Doutor e Mestre em Linguística Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Endereço: João Pessoa - Paraíba, Brasil E-mail: wildesantana92@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7569-499X>

² Pedagoga, atuando como Professora de Língua Portuguesa com 4 anos de experiência em turmas de nível fundamental (Anos Finais), tenho amplo conhecimento na área a qual atuo, com especial interesse na Educação Infantil para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Email: kalinefranca01@gmail.com

³ Graduando em Direito na UNIFIP (Universidades Integradas de Patos). E-mail: romulodt3@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8183-4436>

⁴ Mestra em Educação pela UFPB; Especialista em Estatística e Avaliação Nacional pela UFJF.

Licenciaturas em Pedagogia (UFPB) E Fonoaudiologia pela UNIPÊ. E-mail:

kaline.gonzaga@hotmail.com

⁵ Mestra em Engenharia de Produção e Sistemas (PPGEPS) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2023), com pesquisa em tópicos relacionados à Economia Circular (EC), incluindo práticas da EC, barreiras de transição e capacidades dinâmicas (CD). E-mail: irlamariaprof@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2141-5614>

⁶ Mestrando em Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - Rio Grande do Norte, Brasil E-mail: joao.batista.lucena@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1201-5368>

Nesse ponto, importa mencionar que algumas especificidades discursivas precisam ser abordadas, bem como tangenciar seu contexto em dimensões Histórica e Política.

A LDB, Lei nº 9.394, foi promulgada em 1996 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse período foi marcado por ações, como a implementação de políticas neoliberais, com uma forte ênfase na reforma do Estado e na descentralização das políticas públicas, incluindo a educação. A LDB (Brasil, 1996), portanto, é um reflexo e, ao mesmo tempo, uma refração de um contexto de transformações políticas e econômicas, documento este que almejava modernizar a educação brasileira para atender às novas demandas do mercado de trabalho globalizado.

Em aspectos estruturais, inicialmente, comentamos brevemente acerca do Art. 2º da LDB (Brasil, 1996), e, em seguida, discutimos mais detalhadamente sobre os incisos (I a VII) do art. 3º da LDB (Brasil, 1996). Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos e as conclusões.

Dos Princípios e fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Art. 2º da LDB define a educação como um direito de todos, garantido pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse artigo ressalta a educação como um instrumento essencial para a formação integral dos indivíduos, não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a participação ativa na sociedade democrática (Costa; Santana; Soares, 2021).

Tanto a Liberdade de Ensino quanto a Liberdade de Aprender configuram um painel educacional segundo o qual as instituições educacionais brasileiras têm autonomia para definir suas metodologias e abordagens pedagógicas, dentro dos parâmetros

estabelecidos pela legislação educacional. Isso garante a diversidade de pensamentos e práticas educacionais, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse arsenal, os estudantes têm o direito de aprender de forma livre, sem coerção, e de desenvolver suas habilidades e competências conforme suas próprias capacidades e interesses. A educação deve promover o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes (Costa; Santana; Soares, 2021; Gasparelo; Ganzeli; Machado, 2018).

Ao adentrar no Art. 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:” podemos ter uma compreensão, de forma mais clara, do que seus incisos explanam.

I - Igualdade de Condições para o Acesso e Permanência na Escola: Esse princípio visa garantir que todos tenham oportunidades iguais de acesso à educação, independentemente de condições sociais, econômicas, étnico-raciais ou de quaisquer outras situações. Essa postura assumida resulta em políticas públicas que assegurem a inclusão e a equidade no sistema educacional.

II - Liberdade de Aprender, Ensinar, Pesquisar e Divulgar o Pensamento, a Arte e o Saber: O princípio desse inciso, procura enfatizar a liberdade escolar e acadêmica, tanto dos educadores quanto dos educandos, para buscar conhecimento de forma crítica e criativa, incluindo o livre acesso ao expressar e disseminar ideias, procurando sempre respeitar os direitos e deveres éticos.

III - Pluralismo de Ideias e de Concepções Pedagógicas: A LDB tem uma política que valoriza a diversidade de pensamentos e abordagens relacionadas à educação. Além do mais, é defendido que a educação proporcione um espaço de discussão e reflexão que explore e respeite as diferentes visões e suas práticas educativas.

IV - Respeito à Liberdade e Apoio ao Pluralismo de Ideias e de Concepções Pedagógicas: Este princípio está bastante relacionado com o que lhe antecede, destacando a importância de um ambiente educativo que promova o respeito, a tolerância e a compreensão das diferenças. Isto contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e éticos que prosperam numa sociedade democrática.

V - Gestão Democrática do Ensino Público: A Lei Geral de Diretrizes e Bases promove a autonomia das instituições educacionais para a participação de diversos setores da comunidade escolar na gestão da educação. Isto inclui o envolvimento e implementação de políticas

educativas, com o objetivo de tornar a gestão mais transparente e responsável. Essa proposta é reenunciada e comentada por Costa, Santana e Soares (2021) em artigo intitulado *Docência e Gestão Democrática Educacional: Repensando sua Consolidação na Contemporaneidade*, os quais destacam a importância primordial da democracia no ambiente educacional.

VI - Garantia de Padrão de Qualidade: A LDB estabelece que a educação deve ser orientada para a garantia de um padrão de qualidade que assegure o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Isso implica na criação e consequente articulação de políticas públicas que visem à melhoria contínua da educação, incluindo a formação adequada dos profissionais da educação e a valorização do magistério.

VII - Valorização da Experiência Extraescolar: Reconhecendo a importância do ambiente familiar e comunitário na formação dos indivíduos, a LDB valoriza a integração entre educação escolar e práticas sociais, culturais e esportivas fora da escola. Isso contribui para uma educação mais integral e contextualizada, que considere as múltiplas dimensões da comunicação e dos sujeitos que dela usufruem. A expressão extraescolar diz respeito às práticas educacionais ocorridas para além dos muros escolares, servindo como um complemento para a formação acadêmica dos alunos. Essa concepção agrega atividades como: esportes, arte, lazer, cultura e outras ações que promovem o desenvolvimento integral do estudante (Bollmann; Aguiar, 2016).

Conforme podemos averiguar, o Artigo 3º explicita, por meio dos incisos supracitados, o detalhamento dos princípios pelos quais a educação deve ser norteada, no Brasil. Em meio a estes parâmetros, são destacados a igualdade de condições para garantir o acesso e permanência na escola, e a liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, além da diversidade de ideias e suas concepções pedagógicas, sendo evidenciados como propostas de grande importância para solidificação do respeito, do apreço e da tolerância.

Estes princípios estão intimamente relacionados com a promoção do respeito e da democracia na educação. A LDB (Brasil, 1996) que, por sua vez, mantém relações dialógicas com a Declaração

Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1848) e com a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989) define que a educação não se limita a transmitir conhecimentos técnicos, mas também tem o dever de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades. Vale frisar o respeito pela diversidade, seja ela cultural ou intelectual, e esse comportamento é essencial para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Procedimentos metodológicos

O presente tópico tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos deste manuscrito, ou seja, descrever as diferentes etapas do processo de construção, assim como indicar a classificação dos estudos e suas fontes. Nesse viés interpretativo, nossa abordagem fundamenta uma pesquisa bibliográfica, e quanto à natureza da pesquisa, de base qualitativa.

Para Marconi e Lakatos (1992), “A pesquisa bibliográfica é o estudo de bibliografias completas que foram publicadas, na forma de livros, periódicos, publicações individuais e mídia impressa” (Marconi; Lakatos C, 2017, p. 75). Conforme Carlos Antônio Gil,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 2002. p. 44).

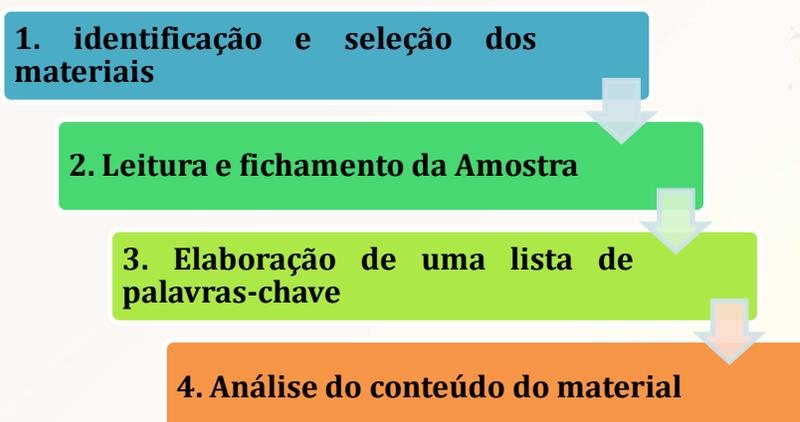
Partindo desse ponto de vista, em nossa investigação, reportamo-nos a livros e artigos científicos, bem como a pesquisas desenvolvidas a partir de fontes bibliográficas. Buscamos fundamentação e subsídios na hipótese de Ferrarezi Júnior (2013, p. 43), incluindo os seguintes procedimentos:

1. Identificação e seleção de material bibliográfico pertinente;
2. Leitura e fichamento em formato digital do material selecionado com identificação das obras, dos autores e de suas ideias centrais;

3. Elaboração de uma lista de palavras-chave (referentes a assuntos relevantes para a pesquisa) que facilite a localização dos temas no material fichado no momento de elaboração do relatório final;
4. Análise do conteúdo do material levantado para a elaboração das conclusões da pesquisa.

Como uma forma de didatizar esses procedimentos, optamos pela explanação de um elemento imagético, o qual resultou no seguinte gráfico:

Gráfico 1: Etapas da pesquisa



Fonte: acervo dos autores com base em Ferrarezi-Júnior

Com base no que se explicita no “Gráfico 1: Etapas da pesquisa”, foi possível averiguar que os princípios da educação nacional estabelecidos pela LDB (Brasil, 1996) refletem, na teoria e com refrações na prática, um compromisso com a promoção da igualdade, da liberdade, do respeito à diversidade e da gestão democrática no sistema educacional brasileiro. Esses princípios não apenas orientam as políticas educacionais, mas também fundamentam a prática pedagógica e a formação cidadã dos indivíduos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática (Gasparelo; Ganzeli; Machado, 2018; Costa; Santana; Soares, 2021).

No que diz respeito às condições histórico-Ideológicas de aparição e circularidade, a LDB (Brasil, 1996) reflete discursos que buscam conciliar democratização e qualidade na educação, mas

muitas vezes esbarra em contradições e tensões. O texto legal incorpora uma linguagem inclusiva e progressista, porém a implementação prática dessas diretrizes ainda enfrenta inúmeros desafios. Além disso, importa mencionar que a análise discursiva revela como as políticas educacionais podem ser influenciadas por interesses econômicos e políticos que nem sempre estão alinhados com os princípios de justiça social e igualdade (Gasparelo; Ganzeli; Machado, 2018; Costa; Santana; Soares, 2021; Pantoja, Damasceno, 2022).

Conclusões

A análise crítico-discursiva da LDB nos mostra que, embora o texto legal estabeleça princípios e fins nobres para a educação nacional, sua efetivação é marcada por desafios e contradições. Torna-se necessário, principalmente em um ambiente contemporâneo onde os conflitos educacionais têm sido tão constantes, considerar o contexto político e ideológico subjacente ao discurso legal para compreender plenamente as dinâmicas que (ainda) moldam a educação no Brasil.

Referências

- COSTA, Francisco Wallison Dias; De Santana, Wilder Kleber Fernandes; Soares, E. B et Al., Docência e gestão democrática educacional: repensando sua consolidação na contemporaneidade. **International Journal Of Development Research**, v. 11, p. 47073-4076, 2021.
- BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016.
- DE JESUS, Edson Pesca; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia. Educação Ambiental nas escolas públicas do campo: análise do projeto político pedagógico nas escolas do campo na Comunidade de Vera Cruz, Porto Seguro (BA). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 19, n. 2, p. 210-230, 2024.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH**. Assembleia Geral da ONU, A/Res/3/217A (10 de dezembro de 1948).
- GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; GANZELI, Pedro; MACHADO, Cristiane. Gestão democrática da escola: análise da meta 19 do plano nacional de

educação (2014–2024). **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 67-86, 2018.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Guia do trabalho científico: do projeto à redação final**. Editora Contexto, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Editora Record, 2011.

PANTOJA, Suellem; DAMASCENO, Alberto. A gestão democrática nos marcos legais: da constituição federal de 1988 ao PNE 2014-2024. **Revista HistedBR On-line**, v. 22, p. e022007-e022007, 2022.

PENA, Neide; CASTILHO, Ana Elisa Cunha Anderi; BORGES, Patrícia Adriane Soares. A gestão democrática escolar no contexto da Nova Gestão Pública (NGP): um enfoque no PNE (2014-2024). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 223-239, 2021.

POLLI, Vanessa. **Gestão democrática e participação dos pais: olhar (es) sobre o plano de gestão (2023-2024) de uma escola pública de Getúlio Vargas-RS**. 2024.

UNICEF, A. et al. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, v. 20, 1989.

DESAFIOS EDUCACIONAIS E ESTEREÓTIPOS: PERCEPÇÕES ACERCA DA SEXUALIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Marina Lins Antunes (UERJ)¹

Patricia Lorena Quiterio (UERJ)²

Natália Pereira de Oliveira (UERJ)³

Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ)⁴

Introdução

A Deficiência Intelectual (DI) por muito tempo compreendida como uma “doença” em que tornaria a pessoa incapaz e irracional, hoje vem sofrendo um processo de desestigmatização (De Farias, 2022; Garcia; Pereira, 2021; Gonçalves; Barbosa, 2022). A percepção a respeito da DI era embasada não somente no senso comum, como também pela comunidade científica como pela própria Associação Americana em Deficiência Intelectual (AAIDD), que antes, adotava o nome de Associação Americana em Retardo Mental (Alles et al., 2019; De Farias, 2022). Uma das primeiras definições para DI foi proposta pela AAID em 1937, como uma deficiência cujo desenvolvimento mental é incompleto, impossibilitando que a pessoa se adapte ao ambiente como os demais e que, portanto, não é capaz de ter autonomia (Alles et al., 2019). Desse modo, essa ideia do que seria essa deficiência é reforçada na sociedade, reverberando inclusive hoje em dia.

Hoje, adota-se a definição mais atual proposta pela AAIDD (Shalock, 2021), que seria uma deficiência identificada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como

¹ Pós-graduada em Terapia de Família. Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); E-mail: marina_lins_antunes@hotmail.com; <http://lattes.cnpq.br/3817178746247737>

² Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora Associada no Instituto de Psicologia e pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: patricialorenaerj@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/4986591658860331>

³ Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); E-mail: natalia_pereira_05@hotmail.com; <http://lattes.cnpq.br/6627447536297024>

⁴ Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS). E-mail: rodrigolimonge3@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/6535063148005613>

é visto nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, que surgem antes dos 18 anos. Observa-se, contudo, que nem todo o público precisa de apoio constante, sendo necessário que a família incentive e permita sua autonomia (Alles *et al.*, 2019).

Desse modo, ressalta-se a importância da possibilidade de tomada de decisão das pessoas com DI para com suas vidas. No estudo de Alles *et al.* (2019) com adultos com DI, que teve o objetivo de validar no Brasil a Escala de Intensidade de Apoio – SIS (Supports Intensity Scale), observou-se que, no que se refere à relacionamentos amorosos e íntimos, os indivíduos da amostra demonstraram muita necessidade de apoio. Aponta-se, então, para a necessidade de um ambiente propício que promova a qualidade de vida de pessoas com DI, inclusive no que tange à parte sexual e romântica (Alles *et al.*, 2019).

A importância do ambiente, da identificação e dos agentes envolvidos na aprendizagem de pessoas com DI é afirmada quando observados os impactos que eles têm sobre o desenvolvimento, a qualidade de vida, o bem-estar e a participação social dessas pessoas (Garcia; Pereira, 2021). Ou seja, ter um ambiente que propicie esses aspectos de forma positiva influencia em como essas pessoas se abrem para o mundo e para outras pessoas. Para isso, a família e os profissionais que as acompanham devem ter um papel que foque nessas necessidades, através do ensino, fornecimento de ambientes de interação e incentivo à autonomia de pessoas com DI para que elas se tornem, portanto, capazes de exercerem seus papéis sociais e seus direitos (Garcia; Pereira, 2021).

Contudo, é comum que a família e profissionais que acompanham pessoas com DI possuam estigmas relacionados à deficiência, principalmente no que se refere às experiências internas como as emoções, e a capacidade de ter desejos e necessidades (Garcia; Pereira, 2021). No estudo de Garcia e Pereira (2021), observou-se que, sobre essas experiências internas, pessoas com DI não têm muita oportunidade de falar. Compreende-se que isso ocorre porque o estigma sobre esse grupo de não possuir interesses, emoções e desejos, é colocado de modo que as próprias pessoas do grupo não sentem que os demais estão dispostos a ouvi-las (Garcia; Pereira, 2021). O estudo citado foi realizado em uma Escola de Modalidade de Educação Especial na cidade de Curitiba, com pessoas entre 20 e 25 anos, em sua maioria, em que a intenção foi investigar de que forma

essas pessoas percebiam suas existências. No geral, os participantes verbalizam perceberem que as outras pessoas não exprimem interesse sobre seus estados e sentimentos, deixando-as com um sentimento de solidão (Garcia; Pereira, 2021). A partir dessa pesquisa, é possível observar como é comum sentimentos de abandono e solidão entre pessoas com DI, tanto no meio intrafamiliar quanto em outros espaços, como a igreja e escola, instituições restritas, controladas e, portanto, limitantes. Percebe-se então que são pessoas que estão acostumadas a não se verem como objetos de desejo, ainda mais quando são referidas a partir de características pejorativas por outras pessoas, atacando sua autoestima (Garcia; Pereira, 2021).

Compreende-se, então, que, apesar dos avanços na conceituação da deficiência, ainda se mantém estigmas, tais como pessoas com DI não serem capazes de cuidarem de si sozinhas e que são pessoas sem experiências internas e, portanto, acabam por não serem consideradas como interlocutores de interesse. Expandindo essas experiências internas para a sexualidade, além de não serem enxergadas como pessoas com desejos e desejantes, há quem considere que pessoas com DI são movidas por impulsos, fazendo-as serem extremamente sexuais (Gonçalves; Barbosa, 2022; Maia; Camossa, 2003).

De acordo com Gonçalves e Barbosa (2022), o conceito da sexualidade é discutido por muitos e não é bem definido, porém, em síntese, pode-se compreender que é um aspecto que mescla fatores biológicos, psíquicos e sociais. Além disso, segundo Zunin *et al.* (2022), a sexualidade é uma característica comum aos seres humanos que não é limitada em função desses fatores. Dessa forma, pessoas com DI também são contempladas, por mais que possa haver determinado comprometimento intelectual. A dificuldade surge, principalmente, na capacidade de manifestação e de vivenciar os vínculos afetivo-sexuais (Zunin *et al.*, 2022). Contudo, a sociedade cria e mantém estigmas em relação à sexualidade desse público, como por exemplo, considerá-los crianças inocentes e angelicais, implicando na omissão de informações necessárias para elas ou no controle de desejos sexuais (Figueiró, 2009; Gonçalves; Barbosa, 2022; Maia; Camossa, 2003). Os estigmas, segundo Zunin *et al.* (2022), é um processo decorrente de estereótipos, preconceitos e discriminação, manejada pelo grupo social, acarretando na desumanização do grupo marginalizando e

transformando-o em pessoas mais vulneráveis a algum tipo de violência (SIMÕES, 2015). Essa estigmatização, por sua vez, é interiorizada pelas pessoas marginalizadas, levando-as a terem um autoconceito estipulado por essa sociedade (De Oliveira; Lacerda, 2020; Zunin *et al.*, 2022).

As orientações para a sexualidade, por sua vez, podem vir da família, profissionais da saúde ou da escola. No que se refere à educação sexual, o corpo docente pode atuar a fim de auxiliar as pessoas com DI em relação à sexualidade, mitigando dúvidas e propiciando mais segurança, autonomia e comprometimento no que se refere à intimidade e corpo (De Oliveira; Lacerda, 2020).

No estudo realizado por De Oliveira e Lacerda (2020), com professores de uma escola de Educação Especial em Campo Grande (MS), alguns temas pertinentes foram evocados. Os professores consideraram importante a educação sexual nas escolas, ao passo que a maioria não notava comportamentos sexuais diferentes de alunos com DI, contanto que houvesse orientação sobre, evidenciando a importância do diálogo sobre o assunto. Observou-se também a delegação da responsabilidade dos familiares para a escola, de conversar com as crianças enquanto a instituição entende que parte da responsabilidade é da família (De Oliveira; Lacerda, 2020). Já no estudo de Gonçalves e Barbosa (2022) sobre a opinião de mães e profissionais acerca da sexualidade de pessoas com DI, a maioria acredita que a sexualidade é inerente a todos, inclusive pessoas com DI. Concomitante a isso, há evocações sobre a importância de orientações para condutas sexuais ou que possam ser interpretadas como sexuais, como em relação à descoberta e experiências com o próprio corpo ou a interações com outras pessoas. Contudo, uma participante percebe ser diferente a forma que são expressos os desejos de acordo com o nível de grau da deficiência, por causa da capacidade de compreensão de algumas normas sociais.

Constata-se que, apesar dos avanços acerca do conhecimento sobre a DI, muitos estigmas permanecem atrelados a essas pessoas, como a sexualidade. Este estudo tem por objetivo analisar as representações da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual de uma instituição paulista e seus desdobramentos na construção de estereótipos a respeito da sexualidade para pessoas com deficiência.

Método

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, utilizando o método qualitativo com aspecto descritivo, pois envolveu a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, na qual o foco se deu em escutar, analisar e refletir mediante as respostas emitidas pelos participantes. A pesquisa está de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, bem como foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa de uma Instituição de Ensino Superior CAAE: 84884517.2.1001.5259.

Participaram do estudo quatro jovens com DI, com idade entre 15 e 41 anos ($M = 28,5$; $dp = 11,38$), seus respectivos familiares entre 41 e 63 anos ($M = 52,75$; $dp = 9,10$) e profissionais que os acompanhavam, variando de 27 à 46 anos ($M = 36,4$; $dp = 8,47$). Todos os indivíduos são vinculados a uma associação beneficente em São Paulo e foram convidados pela direção da instituição a realizar a entrevista em dia e horário pré-agendado.

A pesquisa foi realizada em uma sala reservada na própria instituição. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas com o consentimento dos participantes, com duração de cerca de 30 minutos, e foram transcritas posteriormente para análise dos resultados, utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 1977). A primeira autora aplicou as entrevistas individualmente com cada jovem, familiar e profissional. As entrevistas contaram com uma parte inicial de identificação e perguntas específicas para cada grupo de entrevistados. Na entrevista junto aos jovens com DI foram realizadas 15 perguntas divididas em dois blocos: (a) perguntas pessoais de autoconhecimento e (b) questões relacionadas à sexualidade e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST). Nas entrevistas com os familiares as nove perguntas foram sobre seus filhos, divididas em: (a) diagnóstico do filho e (b) questões referentes à sexualidade. Por fim, as entrevistas junto aos profissionais contaram com 12 perguntas: (a) experiências junto ao público com DI e (b) percepções sobre sexualidade de seus pacientes.

Resultados e Discussão

Nas entrevistas realizadas junto aos jovens e adultos com DI foi possível perceber a pouca abertura para relações interpessoais em outros espaços, uma vez que apenas uma participante falou de amigos fora da instituição, os demais ao falar sobre as interações citaram apenas colegas da própria instituição. Quanto à sexualidade, os participantes demonstraram confusão a respeito do construto: “Eu não... não sei o que eu posso falar” (P1), no entanto conseguiram elaborar suas percepções a respeito da temática “namoro”, associando apenas o aspecto romântico: “...ficar perto da namorada, sair junto.” (P1); “Namorar para mim seria sair, ir ao cinema, jantar fora, receber flores, cartão.” (P3). Duas participantes relataram resistência familiar a respeito do namoro “Eles não gostam muito não” (P3). Apenas um dos participantes relatou já ter conversado com a mãe sobre o tema, entretanto a conversa se deu no âmbito da prevenção “E o que ela falou? Ela falou para eu tomar cuidado, por causa da doença, essas coisas assim...” (P1).

Em relação a pergunta “Você já ouviu falar de sexo?”, P3 citou ter presenciado cenas por meio da televisão. P4 foi o único que citou a escola como um local de transmissão da informação sobre sexo. P1 relatou conversar sobre sexo entre amigos, mas quando questionado sobre o que era conversado, o participante apenas sorriu com vergonha. Com exceção de P4 que mencionou ter ouvido falar sobre ISTs na escola, todos os outros afirmaram não saber sobre o que era o assunto. Quanto ao assunto preservativo, apenas P3 falou sobre “camisinha”, porém a associou com absorvente, ou seja, desconhecia o propósito do preservativo: “Usar camisinha é quando você está com cólica. Eu tenho muita cólica. Eu fui na praia, eu estava com cólica, eu estava triste, não podia entrar nem na água. Aí você usou camisinha? Não. Eu tenho cólica, menstruação” (P3).

Quanto a percepção e concepção dos pais sobre sexualidade/namoro: As primeiras manifestações sexuais indicadas pelas mães ocorreram na adolescência, na faixa etária entre 10 e 14 anos, a partir de aproximação, namoros, geralmente com selinhos, e toques, como masturbação, como demonstram os trechos extraídos das entrevistas abaixo: “Ele tinha assim amiguinhas que ele dizia que era namorada, pegava na mão, dava selinho assim neh, o máximo que

aconteceu foi isso” (F4); “Então quando ela tinha 12 anos, houve o beijinho neh do menino com ela, então a gente ficou em cima...” (F2) e “Não, não houve essa conversa, a gente só orientava para ele não se expor. Ele tinha lá os momentos dele mais fechadinho no quarto dele” (F4).

A falta de diálogo foi mencionada por todas. Quando existia alguma conversa era em torno de conselhos vinculados ao cuidado e em forma de repressão quanto a namorar: “Não tem condições, já perguntaram para mim se eu deixaria ela namorar, não tem condições” (F3). Um dos fatores que surgiu foi o forte protecionismo relacionado a um possível relacionamento afetivo. Não houve menção por parte da mãe de orientação de ISTs, apesar de um dos jovens ter relatado conversar com a mãe sobre o assunto.

Já nas entrevistas com os profissionais, apenas a fisioterapeuta relatou ter contato com a temática da sexualidade para pessoas com deficiência, em uma pós-graduação realizada. As demais profissionais contaram que suas experiências com o tema ocorreram apenas no campo prático de trabalho. Apesar da defasagem na formação, as mesmas alegaram orientar em relação à masturbação, de uma forma que não se associasse a algo proibido, mas a algo privado, os orientando a ir ao banheiro quando houvesse o desejo de realizar ou em seus quartos: “eu expliquei para ele que era uma coisa individual, é um prazer individual, então ele tem que ir ao banheiro, tomando banho, senti vontade vai no banheiro né, a higienização é muito importante” (Pr1).

As profissionais demonstraram certa confusão em relação ao que a temática da sexualidade compreende, alegaram não necessitar orientá-los quanto à sexualidade, mas sim a assuntos sobre namoro, ou seja, compreendendo a sexualidade de uma maneira vinculada à genitalidade: “Sexualidade não, mas a vontade de ter namorados” (Pr5).

O estudo buscou demonstrar as reais representações quanto aos sujeitos com DI. Eles não são indivíduos deficientes na sexualidade ou mais aflorados, mas sim menos informados. A sexualidade para todos os participantes foi difícil de ser significada. Observou-se entre os sujeitos com DI uma ausência de conhecimento sobre as doenças sexualmente transmissíveis e sobre os métodos contraceptivos. Os

sujeitos não mencionaram a prática da relação sexual em seus discursos.

Constatou-se uma resistência entre os jovens com DI quanto a um possível relacionamento afetivo, talvez pela falta de incentivo de seus familiares. A mãe de uma participante afirmou com clareza a condição inexistente para ocorrer um namoro. A maturidade é algo exigido pelos pais e pela sociedade para se estabelecer um relacionamento estável, pois o namoro seria um preparo para um casamento, para a constituição de uma família completa, com a presença de filhos. Porém esses indivíduos, por serem pré-julgados pela infantilidade e pelo indispensável “controle” vindo dos seus pais devido à dificuldade para as responsabilidades pessoais, não poderiam gerenciar uma família. Essas representações de namoro prejudicam as pessoas com DI, pois não os permitem viver as suas próprias maneiras de namorar e acarretam resistências quanto ao assunto (Garcia; Pereira, 2021).

A falta de locais de convivência mostrou-se ser um grande empecilho para o processo de socialização desses indivíduos. A necessidade de um ambiente é fundamental para proporcionar experiências sexuais. Os discursos maternos e profissionais permitiram constatar essa evidência, ao expressar que seus familiares constantemente estão limitando sua autonomia (Alles et al., 2019). Corroborando Alles et al., (2019), os pais afirmaram nunca os deixar sozinhos, seja por cuidado ou por proteção, com o intuito de evitar tipos de consequências que possam trazer prejuízos significativos para seus filhos (Figueiró, 2009; Gonçalves; Barbosa, 2022).

A falta de privacidade dificulta o sujeito com DI a vivenciar as experiências mais simples, mas indispensáveis para a concepção do sujeito, os impossibilitando de obter momentos de autoconhecimento, como a masturbação, bem como de experimentarem o contato afetivo-sexual por meio de toques, como o abraço, o dar as mãos, o beijo e sim, um possível relacionamento afetivo a fim de os permitirem se expressar como sujeitos sexuados e experimentarem o contato afetivo e sexual com o outro, desmistificando o mito da figura “angelical” (Figueiró, 2009; Gonçalves; Barbosa, 2022; Maia; Camossa, 2003).

Entre os profissionais se presenciou uma dificuldade de compreender a sexualidade como um elo que une as pessoas nos

grupos e abrange tudo o que se relaciona ao amor, tanto o amor com finalidade sexual, quanto o amor pelo próximo, não se resume apenas a uma relação sexual ou à genitalidade, pois abrange toda a rede de vínculos que norteia o indivíduo (Zunin *et al.*, 2022)

Como resultado dessa interpretação, esses espaços deixam de ser os transmissores de saber, para serem espaços repressores ou voltados apenas para o suporte em relação ao cuidado das questões fisiológicas (Oliveira; Lacerda, 2020). A evitação da discussão sobre a temática entre os profissionais, seja pelas suposições já mencionadas, ou pelo receio de despertar a curiosidade nos filhos/alunos/pacientes em relação à sexualidade, e ter problemas com os familiares, acabam consequentemente deixando aquele sujeito mais vulnerável a episódios de violência sexual (De Oliveira; Lacerda, 2020; Zunin *et al.*, 2022).

A superproteção pode ser ocasionada pelos pais, devido ao estigma que circunda a temática: receio dos pais em relação a seus filhos quanto às consequências de uma relação sexual; perigo de sofrerem algum tipo de abuso, dificuldade de dialogar e mesmo transmitir conhecimentos sobre a sexualidade para seus filhos. A falta de diálogo não ocorre apenas na via dos filhos e pais, como observado pelo presente estudo, mas também pela falta de diálogo entre os profissionais e familiares. Uma das famílias entrevistadas sugeriu como uma forma de intervenção à pesquisadora, ao reconhecer a dificuldade em se discutir sobre o assunto, uma urgência em relação à temática. Os profissionais podem auxiliar nesta escuta e por meio de estratégias junto aos pais, que também necessitam de um lugar para poder refletir, exprimir seus temores e receber ajuda quanto à forma de intervenção com seus filhos com relação a estas temáticas (Gonçalves; Barbosa, 2022).

Dessa maneira, o cuidado com o indivíduo com DI poderia ser mais efetivo, principalmente na área da sexualidade, sendo considerados sujeitos “imaturos sexualmente”, por não receberem nenhuma informação nessa área (De Oliveira; Lacerda, 2020). Tal questão se comprova pela fala da P3, na qual a mesma afirma não haver necessidade de falar sobre o assunto, já que ela nunca deixa a filha sozinha. Contudo, atitudes como essas tornam seus filhos mais vulneráveis às violências sexuais (Simões, 2015).

Como demonstrado no presente estudo, dos 4 jovens apenas um ouviu falar sobre IST e um sabia da existência de preservativo, porém não sabia a sua funcionalidade, evidenciando um desconhecimento sobre o tema (Alles et al., 2019). A falta de orientação e o silenciamento, podem agravar e aumentar a ocorrência de abusos entre os sujeitos com DI, sendo necessário o esclarecimento a partir da educação sexual que contribua para a informação de atitudes de prevenção em saúde sexual e reprodutiva, os conscientizando de maneiras de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e do uso de métodos contraceptivos (De Oliveira; Lacerda, 2020; Simões, 2015). Para Simões (2015), a falta de informação e conhecimento, associados à deficiência intelectual os impedem de identificar os sinais de abuso e de se expressar quando acontece, para não ocorrer por parte do familiar ou do profissional o erro de achar que é um engano ou uma interpretação errada, ainda mais se o abusador/a for alguém próximo da pessoa com DI. Mesmo na ausência de experiência na área sexual, esses indivíduos não podem ser impedidos de receberem educação sexual. Eles devem ser compreendidos como sujeitos com direitos e liberdades, a fim de serem equipados com o conhecimento sexual adequado para saberem lidar com as experiências sexuais que encontrarem na vida.

Portanto, faz-se necessário que haja espaços voltados para discutir a temática da sexualidade associada à deficiência, e que as famílias possam elaborar suas questões em espaços seguros de troca entre familiares. Além disso, fica evidente a necessidade de se investir na formação de profissionais a respeito do tema, uma vez que os profissionais só se deparam com o tema quando chegam na prática e não se sentem preparados para lidar com as demandas advindas das famílias e principalmente dos jovens com DI.

Referências

- ALLES, Elisiane Perufo, CASTRO, Sabrina Fernandes de BOUERI, Iasmin Zanchi. Educação Especial, Deficiência Intelectual E Necessidade De Apoio: Conceitos E Possibilidades. In. GUILHERME, Willian Douglas. (org.). **Educação inclusiva e contexto social: questões contemporâneas 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.
- BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

- DE FARIAS LEITE, Madson Márcio. A Deficiência Intelectual: História E Estigmatização Imposta As Pessoas Ao Longo Dos Tempos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 748-760, 2022.
- DE OLIVEIRA, Valdirene Alves Ferreira; LACERDA, Léia Teixeira. A relação entre sexualidade e Deficiência Intelectual na atuação de professores. **Revista brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**. v. 4, n. 7, p. 100-124, 2020.
- FIGUEIRÓ Mary Neide Damico (Org). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009.
- GONÇALVES, Josiane Peres; BARBOSA, Maria Madalena Freitas. Opiniões de mães e profissionais sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.
- GARCIA, Wallisten Passos; DE PEREIRA, Ana Paula Almeida. A pessoa com deficiência intelectual e a compreensão de sua existência. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 27, n. 2, p. 179-187, 2021.
- MAIA, Ana Cláudia Bartollozi; CAMOSSA, Denise do Amaral. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 205-214. 2002.
- SHALOCK, Robert L.; LUCKASSON, Ruth; TASSÉ, Marc J. An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports (12th ed.). **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 126, n. 6, p. 439-442, 2021
- SIMÕES, Julian. Deficiência Intelectual, Gênero e Sexualidade: algumas notas etnográficas em uma APAE do interior do Estado de São Paulo-Brasil. **Revista de la Facultad de Medicina**, V.63, n.3, p. 143-148, 2015.
- ZUIN, Luiz Fernando; DE CASTRO LEÃO, Andreza Marques; DENARI, Fátima Elisabeth. Sexualidade e Deficiência Intelectual: estigmas e preconceitos. **Apae Ciência**, v. 18, n. 2, p. 30-39, 2022.

AS MEMÓRIAS DA VOVÓ OK-SUN LEE NA NOVELA GRÁFICA “GRAMA”: PROSTITUIÇÃO MILITARIZADA E VULNERABILIDADE FEMININA

Maria Isabel Borges (UEL)¹

Considerações iniciais

Neste capítulo, a proposta concentra-se na análise das memórias da sul-coreana Ok-sun Lee retratadas em *Grãma*, uma história em quadrinhos biográfica e produzida por Gendry-Kim (2020). Tais memórias trazem à tona aspectos sobre a invasão japonesa de territórios coreanos e chineses, cujo objetivo principal era expandir o Império Japonês por meio da força militar e exploração de recursos diversos, inclusive humanos. Além disso, o passado renarrado pela vovó Ok-sun Lee está situado sócio-historicamente em relação a dois conflitos: a Segunda Guerra Sino-Japonesa (1937-1945) e a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), mais precisamente, quando a base norte-americana de *Pearl Harbor* foi atacada pelos japoneses, a conhecida Guerra do Pacífico.

Juntamente com as memórias da vovó, não só é possível repensar os efeitos de uma guerra na constituição das sociedades e na vida das pessoas nessas sociedades, mas também questionar o protagonismo dos homens como aqueles que pensam, planejam e vivem, supostamente sozinhos, os conflitos armados, sobressaindo-se como heróis de guerra. O fato de os homens atuarem como combatentes ou estrategistas nas guerras não os coloca como únicos agentes, pois as mulheres possuem um papel de grande importância, porém recorrentemente silenciado e ignorado na própria história da humanidade, que é composta por histórias de homens, mulheres, crianças, idosos, quer dizer, histórias de pessoas.

¹ Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e da Especialização em Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Coordenadora do projeto de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas”. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo” (QUAESPEM). Contato: mariaborges@uel.br.

Durante as duas guerras, uma estratégia militar também norteava a política expansionista do Império Japonês: “práticas de escravidão e servidão sexual de mulheres aos soldados japoneses” (Marcello Neto, 2021, p. 39) ou “a prática da prostituição militarizada com o sistema *mulheres de conforto*” (Mesquita et al., 2022, p. 114). Mulheres entre 12 e 20 anos eram “recrutadas” para atuarem como escravas sexuais dos soldados japoneses em diversas localidades situadas nas colônias japonesas. Elas eram enganadas, vendidas ou capturadas, para que fossem submetidas a trabalhos sexuais forçados, uma forma de escravidão. Dentre elas, também conhecidas como “mulheres de conforto” [(nomeação pejorativa, porém bastante divulgada na historiografia — Marcello Neto (2021), Gendry-Kim, 2020)], estava a vovó Ok-sun Lee, uma vítima e sobrevivente.

Na época, foi adotada por um casal com a promessa de que frequentaria a escola e não mais passaria fome. Anos depois, ela descobriu que tinha sido vendida pela mãe, tendo esta, desde então, uma “boca a menos” para preocupar-se. Após a falsa adoção, vovó foi submetida a trabalho forçado em um restaurante coreano, em Busan, caracterizando exploração de mão de obra infantil, já que ela possuía 14 anos. Também houve uma tentativa de exploração sexual. Contudo, em função de sua resistência, foi revendida para proprietários de um bar localizado em Ulsan, a 70 km ao norte de Busan. Neste local, já havia o oferecimento de serviços sexuais. Neste período, foi raptada para ser escrava sexual de soldados japoneses no nordeste da China, em Yanji (aproximadamente a 45 km da atual Coreia do Norte), dos 15 aos 18 anos, no decorrer da Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945).

A partir das histórias de vida da vovó — também de sobrevivência e resistência — é possível simultaneamente repensar o papel das mulheres em contexto beligerante e revisar a noção de vulnerabilidade humana. No caso da exploração sexual das mulheres nas duas guerras mencionadas, é preciso entender que a demarcação do papel do homem como militar se dá, ao mesmo tempo, na delimitação do papel da mulher, como destacam Borges (2024), Marcello Neto (2021) e Mesquita et al. (2022). E, considerando algumas ideias sobre vulnerabilidade, certas particularidades ligadas às mulheres submetidas à exploração sexual foram observadas na infância da vovó, relatada nos cinco primeiros capítulos, em *Gramá*

(Gendry-Kim, 2020). Como as relações desiguais entre homens e mulheres favorecem a configuração de um sujeito vulnerável? De que maneira a vulnerabilidade está atrelada à concepção de vítima? Vinculadas a essas perguntas, o objetivo principal é compreender como a protagonista Ok-sun Lee se tornou uma vítima “perfeita” para a prostituição militarizada, já que eram recrutadas mulheres de 12 a 20 anos e socioeconomicamente vulneráveis, em tempos de guerra.

Além destas considerações iniciais e das finais, este capítulo é constituído por três seções. Na primeira, são trazidos alguns aspectos sobre a vulnerabilidade, com base no *Dicionário de Desenvolvimento (online)* e nas ideias de Chambers (1989), Cini, Rosaneli e Sganzerla (2017), Fineman (2008²/2023). Na segunda, o foco são as principais características da exploração sexual militarizada (Marcello Neto, 2021; Mesquita et al., 2022; Min, 2003; Tanaka, 2002). Na terceira, a partir de dois fragmentos de *Grama* (Gendry-Kim, 2020) referentes à infância da vovó Ok-sun Lee, antes de ser raptada, são estabelecidas algumas relações entre vulnerabilidade e prostituição militarizada. Outros fatos da narrativa também são mencionados, incluindo aspectos da linguagem quadrinística, segundo Cagnin (2014), Eisner (2010) e Ramos (2010).

Vulnerabilidade: alguns aspectos

Segundo o *Dicionário de Desenvolvimento (online)*, a vulnerabilidade pressupõe “uma situação de risco”. Pessoas, grupos e comunidades podem encontrar-se em “situação de fragilidade” por razões sociais, econômicas, ambientais, políticas, religiosas etc. Onde há vulnerabilidade humana, há restrição de direitos e escolhas fundamentais ao desenvolvimento. Cini, Rosaneli e Sganzerla (2017, p. 4) destacam que a concepção de vulnerabilidade comumente é pensada sob a ótica da saúde. A partir de um estudo exploratório³, com o objetivo de “identificar os sujeitos na condição de vulnerabilidade”, constataram quatro categorias: (a) “Fases da vida e gênero”; (b)

² Neste capítulo, está sendo considerada a tradução para o português (2023) de “The Vulnerable Subject: anchoring equality in the human condition” (2008).

³ Cini, Rosaneli e Sganzerla (2017) realizaram um estudo exploratório a partir do uso dos descritores “bioética” e “vulnerabilidade” em bases de dados. A partir da seleção de 79 artigos, identificaram as 4 categorias mencionadas neste capítulo.

“Saúde, doença e pesquisa”; (c) “Condições de exclusões sociais, econômicas, culturais e políticas”; (d) “Meio ambiente”.

Na primeira categoria, são tidas como vulneráveis pessoas que se enquadram nos grupos de “embriões, crianças, adolescentes, juventude, mulheres, travestis e transexuais” (Cini; Rosaneli; Sganzerla, 2017, p. 5). A categorização está ligada às diferentes fases da vida e aos gêneros, tendo como destaque as mulheres.

As mulheres como categoria de gênero enfrentam a vulnerabilidade quando se analisa a situação do aborto e gestação indesejada, pois somente elas são socialmente culpabilizadas ao terem uma gravidez que não se deseja, sem poder de escolha na continuação ou não, vítimas de um sistema de valores patriarcal que determinam os papéis sociais de gênero, e não permitem o exercício da autonomia da mulher (Cini; Rosaneli; Sganzerla, 2017, p. 6).

Na segunda, estão incluídos “sujeitos de pesquisa (animais humanos ou não humanos), pessoas doentes, com transtorno mental, pessoas com deficiências, pacientes em geral, com falta de saúde e também profissionais de saúde” (Cini; Rosaneli; Sganzerla, 2017, p. 7). Já na terceira categoria, destacam-se os grupos em condição de “pobreza, imigrantes, pessoas em situação de rua e vulnerabilidade socioeconômica” (Cini; Rosaneli; Sganzerla, 2017, p. 10). Fortemente, a pobreza aparece atrelada à vulnerabilidade. E na última, colocam-se os problemas ambientais, agora entendidos como globais, portanto que afetariam a todos que moram neste planeta.

Diante da breve caracterização feita, a fragilidade e a marginalidade (no sentido de exclusão ou os socialmente esquecidos) se apresentam como duas marcas da vulnerabilidade humana. O sujeito vulnerável se apresenta frágil ou desamparado, estando à margem da sociedade “resguardada” de direitos. No entanto, ainda se justifica a vulnerabilidade de maneira antropocêntrica, amenizando as responsabilidades do Estado na garantia dos direitos das pessoas (os cidadãos) e afastando-se de uma percepção mais universal e tipicamente humana, como defende Fineman (2008/2023). Ou ainda, associa-se a vulnerabilidade à pobreza, em função, em certa medida, da vagueza que norteia a concepção, como aponta Chambers (1989). Isso quer dizer que pessoas pobres fatalmente são classificadas como vulneráveis, vinculando-se à categoria “Condições de exclusões

sociais, econômicas, culturais e políticas”, apontada por Cini, Rosaneli e Sganzerla (2017).

Embora a vulnerabilidade e a pobreza estejam conectadas, isso não é uma regra geral, assim como não podem ser concebidas como sinônimos. Para Chambers (1989), a vulnerabilidade diz respeito à condição de indefeso, insegurança, trauma e desamparo da pessoa. Há casos de clara relação com a saúde pública, por exemplo: quando a pessoa está doente física ou mentalmente, também estando isolada, impotente e à mercê da pobreza. A questão, ressalta Chambers (1989), é o entendimento dessa condição vulnerável como unicamente de saúde pública, opondo-se à segurança e excluindo a dimensão política.

Chambers (1989, p. 1) acrescenta que a vulnerabilidade contempla duas faces, quando se leva em consideração que a pessoa vulnerável foi exposta a certas condições, situações e estresses, não sendo capaz de com eles lidar. Uma face é externa à pessoa ou está atrelada a um familiar, envolvendo “riscos, choques e estresses” (“risks, shocks, and stress”). A outra face, que é interna, diz respeito à “indefensabilidade, ou seja, a falta de meios para enfrentamento da situação sem sofrer perdas. A perda pode assumir muitas formas: tornar-se ou ser fisicamente mais fraco, economicamente empobrecido, socialmente dependente, humilhado ou psicologicamente prejudicado” (tradução nossa⁴). Assim, a pessoa está exposta a um tipo de sofrimento, perda, risco de vida etc., configurando-se como indefesa, desprotegida, quer dizer, vulnerável, podendo também se apresentar como impotente em função das dificuldades de enfrentamento por razões diversas. Trata-se de uma concepção mutável em relação ao olhar teórico e a certas variáveis (quem, a que e por que está vulnerável), enquadrando-se “os pobres, os trabalhadores informais e os socialmente excluídos, mulheres, portadores de deficiência, migrantes, minorias, crianças, idosos e jovens” (*Dicionário de Desenvolvimento*).

⁴ Original em inglês: “and on the internal side which is defencelessness, meaning a lack of means to cope without damaging loss. Loss can take many forms becoming or being physically weaker, economically impoverished, socially dependent, humiliated or psychologically harmed”.

Exploração sexual militarizada

Durante a Segunda Guerra Sino-Japonesa (1937-1945) e a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), a exploração sexual constituiu uma estratégia de guerra e principalmente de expansão do Império Japonês na Coreia (antes da divisão em dois países) e na China. O processo de expansão se deu por meio da invasão desses países, instituindo-os como colônias japonesas. Tanto as terras quanto as produções agrícolas, minerais e de outros bens passaram a pertencer ao Império Japonês, regido por Showa (1926-1989).

As mulheres, japonesas ou não, eram posicionadas a partir do protagonismo masculino. Eram tidas como frágeis e inferiores aos homens, estando incapacitadas de atuarem como militares. A força e a inteligência militares advinham dos homens.

[...] as mulheres não são aptas à guerra, uma vez que não possuem as características físicas e emocionais tidas como *naturalmente* masculinas — agressividade, força e liderança — e fundamentais à guerra. Por conseguinte, o papel designado à mulher é de reforçar a construção do homem como herói, atrelado *naturalmente* às características supramencionadas (Mesquita et al., 2022, p. 113, grifo dos autores).

Mesquita et al. (2022) conectam essa relação desigual e injusta entre homens e mulheres não só a uma concepção particular de gênero feminino, como também à de masculinidade hegemônica. Assim, a organização social determina claramente papéis e normas rígidas, bem como privilegia tudo aquilo que está vinculado à figura masculina. O homem é protagonista e, por consequência, aquele que decide o posicionamento feminino: à margem e a serviço dele, incluindo os prazeres sexuais. Além disso, a ideia de Império, de figura governante, era estritamente masculina. Portanto, na condição de protagonista, ele era o superior, o dominador, o colonizador, o detentor de poderes e o proprietário (dono) das mulheres.

Nesse sentido, Mesquita et al. (2022) estabelecem uma relação entre a masculinização da violência e a militarização da masculinidade, para que fosse instaurado o sistema de exploração sexual a partir da escravização de mulheres vulneráveis e pertencentes às regiões colonizadas (invadidas): “prática da prostituição militarizada com o sistema mulheres de conforto” (Mesquita et al., 2022, p. 114). Os

estudiosos acrescentam que, a partir dessa relação, o homem é um militar claramente violento também em função da inferiorização, submissão e exploração da mulher, sobretudo do corpo feminino.

Sendo assim, ao equiparar a instituição militar com o que significa ser masculino, a sociedade reconhece e promove a naturalização da hegemonia masculina, especificamente, com a masculinização da violência.

[...]

Ou seja, a militarização ocorre quando um objeto ou uma pessoa são tratados como instrumentos para garantir a segurança da sociedade (Mesquita *et al.*, 2022, p. 115).

Sob esse contexto beligerante, as relações de poder entre homens e mulheres impõem uma hierarquia social e conseqüentemente de valores prestigiados, somando-se ao protagonismo masculino ideais militares e a segurança do Império japonês. Justifica-se a exploração sexual via escravização de mulheres — a “prostituição militarizada” via “sistema mulheres de conforto”, nos termos de Mesquita *et al.* (2022) — em nome de uma suposta proteção dos soldados e dos colonizados. Pretendia-se evitar, por exemplo, o “Massacre de Nanquim” (ou “Estupro de Nanquim”, ocorrido em 13 de dezembro de 1937) (Borges, 2024; Gendry-Kim, 2020; Marcello Neto, 2021; Mesquita *et al.*, 2022), tido como uma “barbárie” no mínimo impopular e ineficaz à política imperialista japonesa. Era, na verdade, visto mais como “uma desgraça ao nome do Império Japonês” do que “um grave crime contra a humanidade⁵”, segundo Tanaka (2002, p. 29, tradução minha). Ou pior, também os estupros de mulheres eram vistos como uma forma de “simular a agressão⁶” (Tanaka, 2002, p. 29), um reforço das concepções de masculinização da violência e de militarização da masculina (Mesquita *et al.*, 2022).

⁵ Original em inglês: “because it brought disgrace on the name of the Japanese Empire, not because rape itself constituted a serious crime against humanity” (Tanaka, 2002, p. 29). Tradução minha para o português: “porque trouxe desgraça ao nome do Império Japonês, não porque o estupro em si constituísse um crime grave contra a humanidade”.

⁶ Original em inglês: “In fact, in his report about particular battlefield problems in China in 1939, Dr. Hayao Takeo, a medical officer and professor in psychiatry, stated that many officers deemed it necessary for their soldiers to rape woman in order to simulated aggression” (Tanaka, 2002, p. 29). Tradução minha para o português: “De fato, em seu relatório sobre problemas específicos do campo de batalha na China em 1939, o Dr. Hayao Takeo, um oficial médico e professor de psiquiatria, declarou que muitos oficiais consideravam necessário que seus soldados esturpassem mulheres para simular a agressão”.

Em *Gramma* (Gendry-Kim, 2020), a quadrinista também se coloca como personagem e narradora. Há momentos nos quais ela interrompe a narrativa centrada na perspectiva da vovó Ok-sun Lee, para trazer fatos históricos de amplo conhecimento pela humanidade e vinculados à historiografia oficial, por exemplo, o “Massacre de Nanquim”:

Tang Shengzhi, o comandante chinês que insistiu em resistir até o fim em Nanquim, fugiu sozinho. (1º quadro da p. 59)
 Um destino cruel aguardava os civis e os soldados que não tiveram chance de escapar. (2º)
 Os prisioneiros e cidadãos chineses do sexo masculino foram sacrificados em treinamentos de baionetas e armas de fogo ou em competições de decapitação. (3º)
 A fim de economizar munição, o Exército Japonês enterrou chineses vivos ou mutilou-os com espadas e baionetas. (4º)
 Em uma praça de Nanquim, colocaram mais de mil civis em fila, jogaram gasolina e atearam fogo. (5º)
 Entre eles estavam intocáveis mulheres e crianças. (6º)
 Após o término da Segunda Guerra Mundial, o diário de um soldado japonês que participara do Massacre de Nanquim foi encontrado... (1º quadro da p. 60)
 ... e, nele, estava registrado que enterravam pessoas vivas... (2º)
 ... incendiavam-nas e usavam como lenha... (3º)
 ... e também matavam-nas a pauladas. (4º)
 O Exército Japonês estuprava mulheres e crianças... (5º)
 Promovia estupros grupais e matava em seguida... (6º)
 Não poupava ninguém, de crianças com menos de dez anos até idosas por volta dos setenta. (1º quadro da p. 61)
 Estima-se que o número de vítimas do Massacre de Nanquim ultrapasse 300 mil. (2º) (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 2 — “Caqui e balinha”, p. 59-61).

Não se justificava a manutenção dessa perversidade — ou prática rotineira de guerra aos olhos do exército japonês, como se observa no relato citado anteriormente — uma vez que a prostituição sistematizada e regulamentada já fazia parte do Império (Marcello Neto, 2021) desde o final do século XIX (Era Meiji, de 1868-1912), sendo anterior à Segunda Guerra Sino-Japonesa (1937-1945) e à Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945). “A prostituição no Japão, durante a década de 1930, era legalizada, ou seja, era permitida por lei desde que houvesse contribuição tributária” (Marcello Neto, 2021, p. 41). Não há moralidade nisso ou certa preocupação com as mulheres e

colonizados, o que há, sim, interesses políticos (Borges, 2024; Marcello Neto, 2021; Mesquita *et al.*, 2022; Tanaka, 2002). Evidencia-se uma política imperialista de expansão de um povo que se percebe como superior e subjuga, a qualquer preço, outros povos. Neste capítulo, foca-se como isso acontece com as mulheres submetidas à exploração sexual por meio da escravização.

Durante a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), dois mil prostíbulos funcionavam, considerando um levantamento feito por Yoshimi⁷ (2002), citado por Marcello Neto (2021). Mas a prática negacionista⁸ de vários historiadores e do governo japonês, após a queda das bombas atômicas em 1945, em Hiroshima e Nagasaki, e, sobretudo, na história recente (desde 1980), dificulta precisar o número de mulheres sexualmente exploradas e vítimas. Inegavelmente havia um perfil feminino que norteava o recrutamento por meio de raptos e falsas promessas de emprego. Quais características deveriam ter essas mulheres sexualmente exploradas e escravizadas?

Vulnerabilidade feminina a serviço da exploração sexual: como uma mulher se tornava escrava?

Para Mesquita *et al.* (2022, p. 117-118), as mulheres sexualmente exploradas no *sistema mulheres de conforto* (nomeação utilizadas pelos estudiosos) deviam atender a quatro requisitos: (a) “origem”; (b) função ser desempenhada de acordo com a “estratégia japonesa para a guerra”; (c) idade; (d) “classe social”. Em relação à “origem”, a maioria das mulheres eram coreanas, apontam Marcello Neto (2021), Mesquita *et al.* (2022) e Tanaka (2002), incluindo chinesas e filipinas. Havia casos de mulheres residentes no Japão. Os lugares onde elas eram obrigadas a atuar como escravas sexuais eram desumanizantes e imundos. Vovó relatou que ela e as demais mulheres passavam frio e fome. Não possuíam itens básicos para a higiene pessoal, inclusive

⁷ YOSHIMI, Yoshiaki. *Comfort Women: Sexual Slavery in the Japanese Military During World War II*. New York: Columbia University Press, 2002.

⁸ Marcello Neto (2021) fala sobre “certo oportunismo” do governo japonês em ser vítima das duas bombas atômicas durante a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), mascarando os diversos crimes de guerra cometidos contra a humanidade, dentre eles: a exploração sexual das mulheres por meio da escravização. O estudioso também relata casos de historiadores que atuaram como negacionistas dessa exploração.

durante o período menstrual. Ela chegava a atender de 30 a 40 homens aos finais de semana, mesmo menstruada. As roupas eram trapos, muitas vezes repassadas de mulheres que faleciam.

Quanto ao segundo requisito, as mulheres eram obrigadas a servir sexualmente os militares. Portanto, eram *mulheres de conforto*, porque exerciam um particular trabalho forçado de exploração sexual, ocorrida por meio da escravização. Como já dito, o argumento de proteção dos colonizados ou o de evitar estupros deliberados e semelhantes ao “Massacre de Nanquim” não se sustentavam (Borges, 2024; Marcello Neto, 2021; Mesquita et al., 2022; Tanaka, 2002). Entretanto, podem ser entendidos como pertencentes a uma das “duas lógicas masculinistas” ligadas ao segundo requisito, segundo Mesquita et al. (2022, p. 117).

De fato, o propósito do Império Japonês era garantir a execução da política expansionista e exploratória, mantendo os soldados moralmente motivados, sexualmente satisfeitos e resguardados das doenças sexualmente transmissíveis — a segunda das “duas lógicas masculinistas”. “Desde essa razão, torna-se essencial que soldados não mantenham relações sexuais com prostitutas, dado a alta probabilidade de contrair doenças venéreas” (Mesquita et al., 2021, p. 118). Também, por meio da rotina de estupros das mulheres destinadas a isso — as *mulheres de conforto* — renovam-se os valores de dominação, agressividade e força abusiva. As mulheres escravizadas eram “pedaços de carne” para desfrutes sexuais de homens tidos como heróis de guerra.

A idade — terceiro requisito — era um fator fundamental para o controle epidêmico de doenças sexualmente transmissíveis, sobretudo a sífilis. “O governo japonês recorre ao aliciamento de meninas e mulheres na faixa entre 12 e 20 anos, porque, nessa idade, a possibilidade de o governo encontrar mulheres ainda virgens e solteiras era maior, o que diminuía a probabilidade de disseminação de doenças sexualmente transmissíveis às tropas japonesas”. A vovó Ok-sun Lee tornou-se estéril, porque contraiu sífilis durante o período quando foi forçada a servir os soldados. O tratamento não foi eficaz. Além disso, os soldados não usavam preservativos, mesmo que isso fosse uma exigência posta nas *Casas de Conforto*. Caso as mulheres assim exigissem, eram brutalmente espancadas.

Quanto ao último requisito, as mulheres eram oriundas de famílias socioeconomicamente vulneráveis. Em contexto beligerante, as oportunidades de trabalho eram escassas. Em *Grana* (Gendry-Kim, 2020), quando criança e morando com os pais, a vida da vovó resumia-se à luta por comida em meio à invasão japonesa. Como mulher e filha mais velha entre quatro irmãos (um mais velho, o caçula; duas mais novas), não tinha o direito de ir à escola; somente os meninos poderiam. Em contrapartida, muitas eram as responsabilidades: cuidar dos mais novos, ajudar a mãe nas tarefas domésticas e nas vezes em que ambas iam ao mercado vender algo.

Fragmento 1 — O desejo de ir à escola



Fonte: Gendry-Kim (2020, Capítulo 1 — “A garota que queria ir para a escola”, p. 31 (página constituída por 5 quadros).

No fragmento, é trazido à tona o desejo mais importante da vovó quando criança: ir à escola. Anteriormente à conversa entre mãe e filha no fragmento, Ok-sun Lee vinha de algum lugar não especificado e trazia uma bacia de arroz. No caminho, ela se deparou com o irmão, acompanhado por um colega de escola. Como os irmãos estavam com pressa, colidiram-se, resultando no derramamento do arroz no chão. Os dois garotos zombaram da queda da vovó. Mesmo assim, ela se preocupava com o irmão mais velho e lhe perguntou: “— A aula já não acabou? Por que não vai pra casa?” E, rispidamente, ele lhe respondeu: “— Isso não é da sua conta!” (Gendry-Kim, 2020, Capítulo 1 — “A garota que queria ir para a escola”, p. 30). Diante da interação verbal entre os irmãos e, depois, entre mãe e filha, por meio do uso de balões de fala, entende-se em qual “clima” familiar a vovó vivia. Percebem-se o protagonismo masculino e a subjugação da mulher, cabendo a esta a responsabilidade de cuidar e lidar com os afazeres ligados ao lar, em ambiente privado, sem o direito de ir à escola nos casos das famílias pobres.

Assim, constata-se uma condição de vulnerabilidade vivida pela vovó, juntamente com sua família em diferentes graus. Pautando-se na categorização proposta por Cini, Rosaneli e Sganzerla (2017, p. 4), a vulnerabilidade retratada no fragmento está de acordo com a terceira, vinculada às “Condições de exclusões sociais, econômicas, culturais e políticas”. Mesmo que os autores mencionem uma inferiorização da mulher como efeito do patriarcado e da visão machista, na categoria “Fases da vida e gênero”, os exemplos trazidos concentram-se no âmbito da saúde pública, como a gravidez indesejada e o aborto diante de estupro. Não há a percepção, segundo eles e com base no estudo exploratório feito, de que a vulnerabilidade de gênero seja prioritariamente sociopolítica e histórico-cultural.

Já em relação ao que Chambers (1989) aponta sobre as duas faces da vulnerabilidade, nota-se que a vovó, quando criança, estava sujeita à própria impotência para mudar o que estava posto na estrutura familiar. Por sua vez, tal estrutura era efeito de uma sociedade coreana, uma colônia japonesa, situada em contexto machista-patriarcal. Isso quer dizer que o desejo de ir à escola possibilita compreender que não era uma questão de a mãe permitir ou não. A condição de vulnerabilidade socioeconômica — a fome — influenciava nas tomadas de decisão da mãe e do pai. Como narrado

em *Grana* (Gendry-Kim, 2020), a mãe possuía mais poder de influência sobre a filha do que propriamente o pai, apesar de ser o chefe de família. A mãe foi a responsável por providenciar a venda da filha a um suposto casal sem filhos, a “falsa” adoção. Embora houvesse certa sensibilidade do pai em ver a filha partindo, ele não se opôs à decisão da esposa.

Fragmento 2 — Na noite anterior à partida de Ok-sun Lee, a falsa adoção — Teria sido melhor se tivesse nascido homem... — disse o pai à filha (1º quadro da p. 86) — ... Mas fazer o quê... Esse é seu destino. (2º). O Byung-yun e o Byung-gu têm que estudar custe o que custar... (3º) Ok-sun, aonde quer que você vá, cuide sempre bem da sua saúde e aparência. (4º) Não importa as dificuldades que enfrente, nunca desista. (5º) Aí, um dia, vamos nos reencontrar. (6º) “Na época... eu não compreendia.” — vovó narrando à Keum.



Fonte: Gendry-Kim (2020, Capítulo 3 — “Filha adotiva”, p. 86-87 (6 quadros na p. 86; 3 quadros na p. 87).

Essa conversa entre pai e filha diz respeito a uma memória de infância relatada pela vovó no presente da narrativa à Keum, a personagem-quadrinista. Dois tempos se fundem, o da memória (o tempo passado que retoma um vivido) e o do presente da narrativa, que diz respeito ao renarrar o vivido. O dizer “Na época... eu não compreendia.”, que está entre aspas, consiste em uma estratégia de representação utilizada pela quadrinista, para diferenciar a vovó narrando no presente e a vovó falando por meio do uso de balões de fala. Esse tempo presente é uma referência temporal pela qual se organiza a construção da história em quadrinhos. Nele, vovó e Keum ocupam o mesmo espaço (uso das aspas para os momentos de narração da vovó na forma de legenda⁹), porque se pretende trazer à tona as memórias de Ok-sun Lee em diferentes fases da vida. Nesse caso, tomam-se como princípio as experiências vivenciadas e sofridas como mulher explorada de diferentes formas. E os balões de fala são usados em qualquer tempo, desde que haja diálogo entre duas personagens, um uso recorrente para tal recurso (Cagnin, 2014; Eisner, 2010; Ramos, 2010).

A família era vulnerável porque vivia na miséria e o pai tinha dificuldades em sustentá-la com a força do trabalho (desemprego; empregos degradantes e mal remunerados). A casa não era própria, e sim alugada, o que reafirma uma particularidade das condições precárias observadas por Min (2003). Também a maioria dos lucros e da produção era destinada aos japoneses, um efeito da colonização atrelada à política expansionista e exploratória do Império Japonês, sobretudo em tempos de guerra. Nesse sentido, as condições precárias e as dificuldades de sobrevivência durante a infância da vovó remetem à concepção de tempo histórico, um recurso da linguagem dos quadrinhos. Por meio dele, o leitor reconhece a época retratada na história e compreende como ela influencia na construção das personagens e no desenvolvimento narrativo.

⁹ Os relatos do narrador normalmente aparecem em legendas, apresentadas na forma de retângulos, em canto superior (Cagnin, 2014; Ramos, 2010). Em *Grana* (Gendry-Kim, 2020), são recorrentes legendas-zero (sem linhas demarcatórias), as quais delimitam e marcam a presença da vovó na condição de narradora, na maioria das vezes. Nesse caso, as aspas funcionam como marcas visuais das legendas.

Em *Gramma* (Gendry-Kim, 2020), a infância da vovó remete claramente à Segunda Guerra Sino-Japonesa (1937-1945) e à Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945). Com isso, considerando as ideias de Marcello Neto (2021) e Mesquita *et al.* (2022) sobre a exploração sexual de mulheres por meio da escravização, percebe-se que a construção da vovó como vítima “perfeita” da prostituição militarizada se deu progressivamente e de maneira, em certa medida, “determinista”. Ok-sun Lee pertencia a uma família coreana, situada em uma colônia japonesa, também à mercê de duas guerras. Sob esse contexto, a miséria era uma condição posta ao mais socioeconomicamente vulneráveis. Além disso, era mulher. Uma vez mulher, pobre e passando fome, não poderia ter o direito de ir à escola. Sendo assim, o analfabetismo muito facilitava que as mulheres fossem recrutadas por meio de propagandas enganosas de emprego, ressaltam Marcello Neto (2021) e Mesquita *et al.* (2022). Então, como a vovó poderia ter vivido outra vida que não passasse pela exploração sexual como *mulher de conforto*? Não há uma resposta simples. Contudo, Fineman (2008/2023) tem razão quando disse que a vulnerabilidade não é uma questão individual, e sim universal, uma vez que faz parte da constituição daquilo que torna uma pessoa, um indivíduo uno, em sujeito humano e intimamente vinculado a uma vulnerabilidade que lhe é típica. Em outras palavras, a vulnerabilidade está em todo e qualquer sujeito humano.

Considerações finais

Pobres, famintas e analfabetas, facilmente as jovens eram enganadas, assim como os pais delas. Para sobreviver, também era comum que as garotas fossem vendidas pelos pais (falsa adoção). A expansão japonesa “espalhou” anos seguidos de miséria e exploração da mão de obra dos camponeses, em especial das mulheres, em fase adulta ou ainda na infância, como ocorreu com a vovó.

Com os relatos, entende-se que a fome influenciava fortemente no cotidiano da vovó, tornando-a uma garota vulnerável, “perfeita” vítima, para ser adotada por um casal de coreanos com a promessa de que iria à escola e não passaria mais fome. Tempos depois, vovó descobriu que, na verdade, ela foi vendida pela mãe. Em seguida, foi revendida, para, então, ser raptada, deslocada de Ulsan

(atual Coreia do Sul) em direção ao nordeste da China, em Yanji, a fim de que fosse forçada a servir os soldados japoneses na condição de escrava sexual, uma *mulher de conforto*, dos 15 aos 18 anos, durante a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945).

Além da fome, a exploração da força de trabalho era outra condição posta no cotidiano da vovó, desde sempre: (a) quando criança, ainda morando com a família; (b) posteriormente, com a falsa adoção, no restaurante e no bar, em território coreano; (c) após o rapto e, aprisionada, na Casa de Conforto, na China; e, por fim, (d) após a libertação, quando logo se casou, permanecendo-se em território chinês. A vulnerabilidade feminina de Ok-sun Lee, assim, é apresentada por meio de episódios de extrema fome (narrativas autônomas), exploração do trabalho infantil e, principalmente, pela submissão, inferiorização e anulação como humana e mulher, sob a “lógica” de uma sociedade machista-patriarcal.

Referências

- BORGES, Maria Isabel. “Grama” ou a história de uma “mulher de conforto”: algumas considerações sobre a exploração sexual como estratégia de guerra. In: SARAIVA, Luciano Mendes; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de (Org.). **Educação e os múltiplos sentidos da linguagem**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 12-35. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-e-os-multiplos-sentidos-da-linguagem-vol-2/>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.
- CINI, Ricardo de Amorim; ROSANELI, Caroline Filla; SGANZERLA, Anor. Categorização dos sujeitos em condição de vulnerabilidade: uma revisão na perspectiva da bioética. **Revista Iberoamericana de Bioética**, n. 5, p. 1-16, 2017. Disponível em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/bioetica-revista-iberoamericana/article/view/7888>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- CHAMBERS, Robert. Editorial Introduction: vulnerability, coping and policy. **IDS Bulletin**, v. 20, n. 2, p. 1-7, abr. 1989. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/17595436/1989/20/2>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. Tradução de Luís Carlos Borges e Alexandre Boide. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FINEMAN, Martha Albertson. O sujeito vulnerável: ancorando a igualdade na condição humana / The Vulnerable Subject: anchoring equality in the human condition. **Revista Direito e Práxis**, v. 14, n. 2, p. 1371-1401, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/66023>. Acesso em: 1 jul. 2024.

GENDRY-KIM, Keum Suk. **Gramma**. Tradução de Jae HW. São Paulo: Pipoca & Nanquim, 2020.

MARCELLO NETO, Mario. Entre a bomba atômica e os crimes de guerra: o negacionismo e a historiografia japonesa em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 37-60, 2021.

MESQUITA, Murilo, AZEVEDO, Maria B. Santos; VIEIRA, Laura B. Benício; CASTRO, A. Ribeiro de. Mulheres de Conforto: uma análise sobre a prostituição na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). **Aurora**, Marília, v. 15, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2022.v15.n2.p109-122>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MIN, Pyong Gap. Korean “Comfort Women”: The Intersection of Colonial Power, Gender, and Class. **Gender and Society**, v. 17, n. 6, p. 938-957, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3594678>. Acesso em: 30 jun. 2024.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

DICIONÁRIO DE DESENVOLVIMENTO. Vulnerabilidade (verbete). Online. Disponível em: https://ddesenvolvimento.com/portf_olio/vulnerabilidade/. Acesso em: 24 mar. 2024.

TANAKA, Yuki. The origins of the Comfort women system. In: TANAKA, Yuki. **Japan’s Comfort Women: sexual slavery and prostitution during the World War II and the US occupation**. Londres: Routledge, 2002. p. 8-32.

“A ESCOLA É UM GRANDE PALCO”: (AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RELAÇÃO COM O SABER

Lizolene Valeriano da Silva (UFSCar)¹

Daniel Novaes (USF)²

Introdução

Durante o curso de pós-graduação lato-sensu ofertada pela Universidade Federal de São Carlos “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho” pude, após minha jornada no magistério público, problematizar minha relação com a escola. A minha pesquisa-formação passou a contar com novas abordagens educacionais e técnicas, melhor dizendo, metodologia biográficas e autobiográficas que romperam algumas certezas que eu tinha a respeito de minha relação com a escola. Passei a problematizar meu percurso de trabalho e minha história a partir de questões axiológicas, epistemológicas e éticas. Tais questões, retomam algumas básicas de pesquisa como: Por quê? Para quê? Com o quê? Quando? Até onde? Função de que regras e de quais saberes?

A partir desse contexto socioeducativo de pesquisa-ação-formação, inscreve-se na minha passagem de professora à professora reflexiva: pesquisadora. Diante dessa nova atividade, que requer um posicionamento (bio)político perante o mundo, compreendo que ao me apropriar de minha história, por meio de minha narrativa, estou mobilizando uma relação dialógica na qual esse processo de apropriação reflete na (re)construção dos meus modos de ler a mim mesma no mundo: e isso é complexo, motivo pelo qual entendo que minha história não pode ser biografada, construída, pelos outros.

A esse respeito, Foucault (1984) pontua que a necessidade de problematizar as práticas refletidas na qual, por meio delas, o homem

¹Pós-graduada em “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho” (UFSCAR). Professora da Educação Infantil da rede Municipal de ensino. E-mail: lizolene.liz@gmail.com.

²Doutor em Educação; Universidade São Francisco. E-mail: msdanielnovaes13@gmail.com; Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7451805891926069>. Vínculo de pós-doutoramento em curso: Universidade Federal de São Carlos e Universidade São Francisco.

busca pontos de sua trajetória que reverberem em transformação de si, de seus modos de vida e de sua identidade, que singular. Contudo, é necessário para esse processo a criação de valores estéticos. Quer dizer, se entende que a pesquisa biográfica é um meio (caminho) e um modo (estilo) no qual se levanta pontos entre o que o sujeito foi, é, e pode vir a ser a partir de sua atividade transformadora. Por esse motivo, a pesquisa biográfica não pode bibliográfica. Para Gil (2022 p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No entanto, no método biográfico, o objeto de estudo é o indivíduo, na sua singularidade. Este é o aspecto incontornável e marcante desta metodologia: o levantamento de histórias das vidas tendo como base, biografias, autobiografias, diários, portfólios e outras fontes de informação. Assim, o estudo sobre um indivíduo e sua trajetória de vida, não é algo que possa se basear apenas em estudos e ideias prontas, o que diminui a veracidade da história desse indivíduo, necessitando assim que haja o respeito a sua vida na íntegra. O registro dessa trajetória deve ser pelo indivíduo em meios de sua escolha e a partir daí pode ser exposta, mas com respeito e na íntegra, com narrações e descrições que engrandecem sua vida.

De acordo com Freitas (2007), as narrativas autobiográficas trazem em sua elaboração pessoal o sentido peculiar das experiências de vida e fazem emergir os processos identitários da inserção dos sujeitos nos grupos sociais, quer dizer, trazem processos de singularização dos sujeitos. Também, trazem marcas, memórias, denúncias e apontam para a existência de tempos em que se teve outras relações, que no meu caso, destaco a escola fundada em preceitos de uma política ditatorial que grita por resistências. A potência da pesquisa narrativa traz as sutilezas presentes na sociedade e pode desvelar marcas das imposições que o indivíduo sofre: seja o padrão de sua história de vida, seja a réplica de centenas e milhares de indivíduos. Mesmo assim, para que possa haver uma história de vida, o indivíduo deve construí-la sem intervenções externas, buscando suas vivências com os contextos presentes em sua trajetória.

Minha Vida Escolar do Ingresso à Primeira Formação: Enredamentos e Discussões

A minha formação iniciou-se com o fato que eu não imaginaria que me trouxesse onde me encontro. A minha trajetória teve erros de percurso, obstáculos, mas muita perseverança, nunca desisti e as energias positivas me sustentaram, e os caminhos foram surgindo diante dos meus olhos.

O processo formativo é complexo e deve respeitar o indivíduo: seja ele quem transmite o conhecimento de forma coordenada e burocrática seja ele, aquele indivíduo que recebe as informações. Mesmo assim, a partir de minhas leituras sobre a biografização e a relação com o saber, acredito que sem transgredir as regras que os modelos impõem podemos ser criativos, ouvintes e respeitadores de nós mesmos e daqueles que transmitimos os conhecimentos e informações. O se permitir e permitir ao outro ser ele mesmo é essencial para que os desempenhos sejam produtivos e prazerosos a ambas as partes. Por exemplo: o teatro é uma forma de arte na qual o indivíduo se expõe ou cria um personagem para não se expor. No teatro o indivíduo tem a liberdade de falar, verbalizar os sentimentos, envolvendo o imaginário e a realidade. As manifestações dos sentimentos ocorrem nas relações interpessoais, nas falas e nas caracterizações de personagens.

A expressão de sentimentos através da arte é muito maior do que se pode vislumbrar com os olhos. As emoções e os sentimentos são expostos das mais diferentes formas de arte final, e que leva a entender o que aquele que fez aquela forma de arte quis expor. Cada traço tem um significado e um valor emocional para o indivíduo. Outro exemplo, é a tecnologia, que veio para agregar conteúdo e informações as bases de estudos já existentes e que parecem estar ultrapassados dentro dos contextos educativos. Mas não é apenas assumir essa narrativa que nos obriga a utilizar instrumentos com as novas tecnologias: é primordial que se reflita sobre as necessidades e sobre como isso impacta nas relações entre as pessoas no espaço educativo. Charlot (2019, p. 172) explica que

Os discursos sobre a “qualidade da educação” e sobre a “neuroeducação” veiculam uma concepção empobrecida do ser

humano e tendem a reduzir a educação à aprendizagem. Consequentemente, o principal objetivo da política de “qualidade” e dos discursos sobre a “neuroeducação” é melhorar a eficiência da aprendizagem. Sendo assim, esses dois tipos de discursos combinam bem com uma lógica da performance descuidando da questão antropológica.

A tecnologia precisa e deve ser utilizada em todas as suas modalidades, porém há a necessidade de estruturação física e o preparo, na perspectiva do letramento, de pessoas para operar o que, em sua criação, deve se guiar como um instrumento de mediação. Por essa perspectiva, a relação com o saber tem como ponto inicial o uso desses instrumentos em diferentes contextos, tempos e espaços. Dentro dessa narrativa tecnológica, descreve-se que um professor preparado “tecnologicamente” tem maiores condições de conduzir os estudos com base em pesquisas, mas o que posso dizer, a partir da minha biografização é que as experiências que carrego durante minha vida profissional, vistas pela minha relação com esses saberes, me permitem, a cada dia, novas vivências e experiências. Por isso, concordamos que,

A existência de um ciberespaço como nova forma de presença a si mesma da humanidade é um fato importante a ser levado em conta para refletir numa pedagogia contemporânea, mas a “cibercultura” não define essa pedagogia, nem pode ser seu norteador. Com efeito, ela mesma não resolve a questão pedagógica fundamental, a da relação entre Desejo e Norma. Bem pelo contrário, ela requer que essa questão seja resolvida ou, pelo menos, levantada, para não ser uma forma vazia ou não se tornar o novo palco da barbárie verbal (Charlot, 2019, p 174).

Nesse contexto, de me apropriar de novos recursos tecnológicos em meus saberes de professora me torno mãe de duas meninas. Na época a mais velha hoje, tinha 7 anos de idade e cursava a Pré-escola particular e com o tempo os custos não cabiam mais no nosso orçamento. A Partir desse momento, negociando com a escola, passei a prestar serviços de limpeza nesse espaço, para que minha filha concluísse a Pré-escola. Ao final do curso eu já estava como auxiliar de sala, sem concluir nem mesmo o Ensino Médio. Por isso, diante dessa necessidade ingressei no Ensino Médio e concluí.

Na escola, senti que o disciplinamento torna os alunos meros ouvintes e observadores das transmissões nas instituições de ensino. À medida que é colocado um tema e o aluno é orientado a executar uma atividade pré-determinada, ele já tem as suas ideias limitadas. O Professor como transmissor de conhecimentos, por vezes apenas passa ao aluno conteúdo específico e se o professor não abrir o leque de opções de executar o mesmo conteúdo, o aluno recebe aquelas informações básicas do conteúdo e o professor tem o seu tão poderoso d de ensinar, numa máquina básica de transmissão. Nas instituições de ensino o sujeito pelas normas regulamentares deve seguir o que as normas impõem para si, sem questionamentos e por vezes sem se identificar.

De acordo com Foucault (2006), o sujeito como ser pensante produz ideias e a partir delas elabora seus objetivos, isso a partir do poder que lhe é dado de acordo com seus pontos de vista. A relação poder e subjetividades nem sempre permitem que o sujeito seja detentor das suas ideias e elaborador de seus objetivos. O “sistema” enfaixado na maioria das vezes pré-determina o que se deve ser transmitido aos alunos. Passando assim por cima, e desconsiderando toda a carga de vivências e experiências desses sujeitos. E automaticamente os profissionais despreparados ou desinteressados não conseguem romper as barreiras do sistema.

A individualidade do sujeito, que necessita para se desenvolver deixa de existir quando a normalização é base para direcionar os trabalhos e alcançar os resultados. O que se pode dizer sobre aluno normal e professor normal, é que há a minimização do ser humano, como pessoa e ser pensante que é, dona de suas vontades, ideias e desejos. O professor como transmissor de conhecimentos adquiridos e que deveriam passar vivências, além de conteúdos determinados. O aluno que carrega uma bagagem de vivência, não importa a idade, nem sempre t a oportunidade de externalizar suas vivências, desejos e ideias.

Por motivos financeiros a escola que trabalhava abriu falência e por indicação dela fui para outra Instituição, agora como Secretária. Depois de alguns anos de trabalho nessa Instituição, por motivos pessoais me ausentei do mercado de trabalho, conclui o Ensino Médio, mas não dei continuidade aos estudos. Alguns anos depois retornei à

área da educação, novamente por motivo inusitado, ingressei na escola da minha outra filha, hoje com 17 anos de idade.

A partir do momento que decidi me aprimorar como pessoa e profissional, os saberes vieram das mais diferentes formas. Indo lá para o momento que eu por forças maiores fui em busca de trabalho, em seguida dos estudos e mais estudos, cheguei à conclusão de que fui me descobrindo à medida que os saberes me abriam portas, oportunidades e respeito das pessoas. A relação existe sim entre os textos, falas e o relato que apresentei, exatamente na parte que pelo fato de os saberes me conduziram até onde cheguei, mesmo que talvez não por escolha própria, mas sim pelo que o momento me impunha.

A Educação já estava presente em minha vida, e os estudos da minha filha que carregaria saberes recebia saberes. Eu estudando para melhorar eu mesma como pessoa e me tornar uma profissional competente busquei por diferentes oportunidades e algo mais forte que eu me conduzia à Educação. Certas horas eu dizia: “Cai de paraquedas nessa profissão, mesmo assim meu trabalho disse bom e que meus saberes fossem transmitidos a outros. O mundo pede que nos aprimoremos devido a evolução, então ou buscamos ou estagnamos. Isso é saudável, depende do ponto de vista, acredito que o ser humano deve desde cedo ter ciência, dentro do seu grau de entendimento, que o estudo em si é necessário por conta que a valorização de si próprio é o que faz ser uma pessoa realizada e dona de seus atos e mola propulsora da sua vida.

Por exemplo, o coordenador pedagógico e sua função perderam-se no tempo, e o que era a função de liderar um grupo de professores prol do ensino, educação, valores e interesses da instituição e família, tornou-se uma função de intermediador constante de atritos, ideias opostas interesses particulares e relacionamentos conturbados entre professores e professores com a gestão. A medida que os anos vão passando, as pessoas no seu egoísmo buscam por seus interesses sejam eles relacionados a carga horária, remuneração e buscam que os seus gestores adequem a estrutura e rotina escolar aos interesses individuais.

O Projeto político pedagógico tornou-se um desafio para as instituições e seus gestores. Entende -se e é perfeitamente entendido que cada integrante da instituição tem suas opiniões, objetivos na

instituição e seus métodos de ensino. Acredito que o entendimento entre esses membros no momento de sua elaboração, deve ser essencialmente voltado para o objetivo da instituição como escola, e que é voltada para a comunidade. A democratização desse projeto é algo imprescindível, já que a escola deve ser o espaço que proporciona aprendizados, conhecimentos e viabiliza aos estudantes, uma perspectiva de emancipação.

Tamanha a sua importância, compreendo que o projeto precisa de ideais democráticos, pois a comunidade deve ser vista e ouvida, e é a partir dela e de suas necessidades, seja de estrutura física, seja de seus atores, entendo que é primordial, pensando em pressupostos democráticos, vislumbrar um trabalho prospectivo, para os atores escolares, ou seja, frequentadores e participantes desses espaços. Os interesses tanto da comunidade como dos integrantes são centenas, mas não se pode analisar individualmente uma a uma, isso seria impossível. Portanto, deve-se ter o olhar voltado àqueles que receberão o conteúdo do projeto, ou seja, alunos e comunidade, visto que a equipe desempenhará o papel o qual foram habilitados e contratados. A instituição deve analisar os interesses da equipe e da comunidade, a fim de buscar a superação das necessidades presentes num todo escolar.

Quando olha para minhas reflexões enquanto educadora, pesquisadora e narradora, me recordo que, em minhas relações com a escola fui recreacionista.

Como recreacionista sem formação na área, fui galgando e ingressei na Pedagogia, após alguns meses de curso, recebi minha primeira sala de aula na Educação Infantil. Naquele momento o Ensino a distância foi a opção que se ajustava a minha rotina familiar. As dificuldades de concentração foram muitas, mas não desanimei e concluí mais uma formação. Entre um trabalho e outro sempre que possível tendo oportunidades participei de alguns cursos livres, mas a maior decisão foi a ingresso na Pós-graduação em Psicopedagogia, desta vez presencial, com o objetivo de conhecer as questões dos meus alunos e ajudá-los. Recentemente, após mudança para a cidade de Monte Mor, após 39 anos em São Paulo, fui contemplada com uma nova pós-graduação. Sou grata e com o mesmo empenho que tive nos estudos anteriores, seguirei com a Escola Outra. Que esse curso enriqueça ainda mais a minha carreira como Professora de Educação

Infantil e que me prepare para futuras oportunidades, e além de tudo que assim possa continuar amando o que faço.

Me lembro que o contato com a teoria em minha formação me trouxe o exemplo de que, desde o útero da mãe já estávamos prontos para os saberes, não duvido, pois só o fato de nascer já fomos estimulados a chorar quando queremos algo, quer dizer, o bebê chora quando nasce para mostrar que está bem e depois para pedir cuidados.

A área da Educação Infantil é o melhor lugar para se estar, no meu ponto de vista, já que é de lá que os saberes partem da relação professor e aluno trocando ideias e vivências. O respeito ao próximo e às suas bagagens é que nos torna mais humanos, olhar o outro com Ser Pensante. A carreira de professor não está nada fácil, quantas contradições que temos que enfrentar e fazer o nosso melhor pelos nossos alunos, que são seres humanos com desejos de descobrir aprender, ser e ter afeto, atenção e tudo o que um professor pode e de fazer por seus alunos.

O professor tem um enorme desafio, como se impor diante dos alunos se o respeito ou falta dele estão tão críticos. As opiniões levam à conflitos que nem sempre são abertos a argumentações. O professor precisa mesclar o tradicional com o construtivista, para chegar a um resultado na aplicação dos conteúdos propostos, já que as crianças jovens e adultos carregam consigo uma bagagem com conteúdos diversos. Como podemos culpar alguém por essas dificuldades? Apenas devemos atuar com respeito, sabedoria e conteúdos adaptáveis de acordo com o ouvinte. Estar em parceria com a comunidade é essencial já que é ela que nós trazemos o que acontece em volta e nas vidas das crianças jovens e adultos que temos contatos.

A esse respeito, Foucault (2008) esclarece que é no momento que os responsáveis pela educação passam a pensar no aluno como sujeito pensante e formador de ideias aí sim normas regras e currículos serão reformulados, tornando abertas as possibilidades do sujeito criar produzir pensar e transmitir seus pensamentos, vivências e conhecimentos sem “travas” e assim a liberdade de expressão desde a primeira infância será o alicerce para um sujeito “dono” da sua vida e formador de opiniões de forma livre e harmoniosa na sociedade (Foucault, 2008).

Por isso, na área de Educação Infantil procuro trabalhar em parceria com a família para que eu receba o maior número de informações sobre o aluno facilitando assim os meus planejamentos. O professor é uma vítima e herói pois trava uma luta diária com informações que chegam diariamente com os alunos transmitidos por suas famílias. Ser herói é seguir uma linha onde o objetivo a frente é o aluno, o ser humano que transmite e busca algo sua importância é para ser enfatizada sempre e valorizada. A partir do momento que me tornei professora, muito em mim mudou, a visão do outro como ser pensante e dependente, pois iniciei na educação infantil, até hoje minha especialidade e tenho muito amor. Me tornei uma pessoa melhor e passei a buscar mais sobre a aprendizagem e as origens das dificuldades de cada um. A escola num todo nem sempre dá o suporte que o profissional precisa para atuar, e foi a partir daí que iniciei meus trabalhos independentes, sendo ainda mais humana no olhar, respeito e empatia com o outro.

A escola é um grande palco, e é nela que atuo não como protagonista, mas como dirigente e expectadora daqueles que nem sempre podem e lhes são permitidas manifestações. Sou ouvinte de todas as vivências que me trazem e transmissora de conhecimentos que acrescenta a vida de pessoas que já possuem suas experiências, por menores que sejam em sua idade. A evolução da escola depende daqueles que a conduz. Os ateliês biográficos são de Sá importância para a formação do professor no que diz respeito a enriquecer seus conhecimentos e ele como facilitador do aprendizado possa levar aos seus alunos de forma completa os conteúdos preventes planejados.

Sabemos que não é a realidade da comunidade escolar, onde determinadas instituições têm. Estrutura para um professor trabalhar e a maioria das instituições públicas ou até mesmo particulares não dispõe de meios didáticos e tecnológicos adequados para o professor desempenhar o seu trabalho com maior qualidade. O mundo em que vivemos em nada me lembra o que receber de meus pais e o que eles contavam e ainda contam sobre criação, educação e ser criança de verdade no contexto da palavra. A educação base de tudo se passava dentro de casa, desde o obrigada até o respeito aos adultos e a sua vê na fila.

O NÃO era acatado sem questionamentos e todos eram felizes dentro das possibilidades de cada família. Dizer NÃO a uma criança

hoje em dia é motivo para desencadear situações de rebeldia e desrespeito. Ainda penso que a base da educação transmitida pelos nossos pais deve ser carregada por toda vida, pois faz parte da formação da identidade da pessoa. O mundo em que vivemos em nada me lembra o que receber de meus pais e o que eles contavam e ainda contam sobre criação, educação e ser criança. O mundo tem sido vivenciado em barbárie, e ela desenvolve-se quando não reconhecemos o ser humano como aventura singular e coletiva, quando tratamos como objeto, máquina, computador ou fantoche religioso ou ideológico esse extraordinário organismo biopsicocultural e histórico que um ser humano é. O antônimo de barbárie é educação, com os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana, nas suas formas universais, culturais e singulares (Charlot, 2019, p. 174).

Contudo, Charlot (2019) afirma que o professor pode se trocar com seus alunos informações que permita que eles tirem suas conclusões e busquem por mais informações. O professor informativo é o mesmo que guia seis alunos ao saber que vem carregado de perguntas, questionamentos e respostas. Tanto o professor das informações como o professor do saber são um só, que permite ao aluno refletir sobre a informação recebida e colher dessa informação ao saber que está incutida, proporcionando ao aluno a oportunidade de expressar-se, questionar e obter respostas concretas.

Considerações Finais

A escola do cuidado e do saber são uma só a partir do momento que se cuida, se ensina como se cuidar, e todos os ensinamentos passados são da rotina daquelas crianças e que trazem "bagagens" e essa troca é no cuidando que se transmite. O amor que se coloca nesses cuidados diários vai trazendo para o ambiente escolar aprendizados ricos e muito significantes para formação de um ser pensante e de valores.

No meu local de trabalho o contato família e escola é prioridade para a Direção/Coordenação e assim as crianças têm suas questões discutidas entre família e professores, proporcionando assim uma atenção maior à criança contribuindo para o seu desenvolvimento e

amparando-as em casos de necessidades especiais ou dificuldades de relacionamento e aprendizagem.

A escola como espaço de acolhimento tem sido insuficiente por conta das dificuldades enfrentadas pelos profissionais diante de aspectos que se deve observar o aluno enquanto ser humano. A ideia de que todos são iguais e os métodos devem ser os mesmos infelizmente ainda existe. Um exemplo na minha escola acontece em relação as crianças com necessidades especiais, que alguns profissionais basearam-se em um cadeirante com paralisia cerebral, e acreditam que todos os especiais necessitam de carrinhos ou cadeiras para se locomover, mesmo que as suas dificuldades não sejam motoras. Realidade da área, infelizmente.

À medida que qualquer ser humano vai se desenvolvendo, a vida toma caminhos que o conduz a situações, lugares e pessoas, cada qual com suas necessidades. Em busca de um futuro melhor para que eu pudesse crescer e proporcionar algo maior às minhas filhas, busquei aprimoramento s em cada setor que passei no decorrer da minha trajetória pessoal e profissional. Claro que as instruções possuem burocracias que exigem administração de papéis, mas esse não deve ser o ponto central da instituição de ensino e sim visar a educação de qualidade, voltada para todos, mas que prezem pela preservação e cuidado com o “ser” individual.

O slogan dessas instituições a meu ver é algo limitador pois tende a transformar e unificar as instituições com um único padrão de ensino e administração esse pensamento demonstra que nem todos os direitos do cidadão são respeitados. A partir do momento que algumas instituições querem determinar o que as demais devem ser e fazer, o respeito ao ser humano não existe, sendo para com alunos ou colaboradores. Esse pensamento parece moderno, mas na verdade é antidemocrático.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-Educação**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1998.
- CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **“Microfísica do Poder”**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. Tradução Raquel Ramalheite. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 288. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- PINEAU, Gaston; MICHÈLE, Marie. **Produire sa vie**: autoformation et autobiographie. Paris: Saint Martin, 1983.
- DELORY-MOMBERGER. **Les histoires de vie**. De l'invention de soi au projet de formation. Paris, Anthropos, 2000/2004.
- DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 02, p. 345-357, 2006.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **As Origens do Pensamento na Criança" e "A Evolução Psicológica da Criança** (2010).

JOGO E PALAVRA: PRÁTICAS PARA A LUDICIDADE E ENSINO

Alan Henrique Oliveira de Almeida (SEE-AC)¹

Introdução

Um dos grandes desafios enfrentados nas instituições de ensino atualmente está relacionado ao ensino de leitura, uma vez que a formação de leitores e o fomento de práticas estimulantes do hábito leitor se mostram ineficazes. Tal fato fica em evidência se levarmos em consideração os desempenhos apresentados por nossos alunos em avaliações de larga escala, as quais procuram constatar a proficiência leitora desses indivíduos.

Os resultados expõem empecilhos que vão desde a dificuldade de compreender os propósitos comunicativos dos textos, realizar inferências a respeito de sentidos implícitos até a incapacidade de localizar informações explícitas em textos de diversos gêneros. As referidas complexidades tendem a se acentuar, principalmente nas séries finais do ensino fundamental, nível escolar no qual se espera que, basicamente, os discentes dominem as habilidades básicas de escrita, de leitura e de cálculo.

A precariedade no desenvolvimento das habilidades de leitura vai se perpetuando para as séries seguintes e o educando chega ao final da educação básica dominando de forma rudimentar os procedimentos e estratégias necessárias para interpretação textual. Desse modo, torna-se indispensável uma atenção especial para o ensino da capacidade leitora, lançando um olhar crítico direcionado para as ações pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental para que seja possível traçar caminhos que encaminhem soluções para a superação de tão preocupante problema.

Na escola, deve-se trabalhar com uma infinidade de gêneros textuais, considerando as diversidades de modalidades, de estilos e materializações. Assim, espera-se que os discentes tenham contato com os gêneros orais sejam eles os mais espontâneos ou os mais formais bem como os textos escritos do cotidiano ou de esferas comunicativas mais públicas. Dentre as tessituras textuais de maior

¹ Professor da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC); E-mail: alan.oliveira.almeida@prof.see.ac.gov.br

complexidade, podemos destacar o texto literário, o qual se caracteriza por uma linguagem artisticamente elaborada, relacionada, muitas vezes, ao valor de estética e de fruição oriundas da leitura. Por explorar as diferentes nuances dos recursos da linguagem, a leitura do texto literário exige uma maior reflexão sobre como a manifestação linguageira atua na construção de sentidos. Portanto, é possível a partir da interpretação de uma obra literária, ampliar as potencialidades de compreensão textual e de análise dos fatos da língua.

Diante do exposto, pretendemos no presente trabalho apresentar uma proposta de atividade em que se procure desenvolver a capacidade de leitura dos alunos mediante a aplicação de um poema como objeto de estudo. A tarefa em questão é fundamentada nos preceitos teóricos sobre a manifestação literária defendidos por Roland Barthes (1978) e nos procedimentos de leitura elencados por Isabel Solé (1998).

A atividade tem como objetivo principal estimular o interesse pela leitura do texto literário a partir de uma abordagem em que a manifestação literária pode ser vista como uma forma de brincar com as palavras bem como uma maneira de buscar o deleite lúdico.

Discussão dos pressupostos teóricos

O ato de ler foi por muito tempo atrelado à decodificação dos signos linguísticos, logo a leitura era concebida como uma ação solitária, em que o leitor apenas deveria constatar o que o texto tem a apresentar. A aplicabilidade da concepção de leitura acima mencionada resulta em práticas de ensino voltadas para a sistematização e análise do código, como se ler fosse o produto exclusivo do processamento dos elementos textuais. Portanto, a leitura apresenta uma progressão que parte da decodificação das letras, avançando para as palavras, seguindo para as frases, chegando até a composição textual completa. Aos procedimentos de leitura anteriormente mencionado, alguns pesquisadores denominam modelo ascendente (*bottom up*) o qual se difere do modelo descendente (*top down*).

Ao último modelo citado, cabe uma oposição ao primeiro, pois o leitor não processa letra por letra, mas lança mão dos conhecimentos

prévios e os mecanismos cognitivos para realizar antecipações sobre o conteúdo do texto e depois verificá-las no percurso leitor. Assim, o processamento da leitura também obedece a uma sequência e hierarquia descendente, que parte das hipóteses e antecipações, avançando para as constatações destas no texto. Geralmente, as práticas pedagógicas fundamentadas nesse modelo focalizam o reconhecimento global das palavras em detrimento da capacidade de decodificação.

Além disso, há também o modelo interativo no qual não se restringe exclusivamente nem no texto nem no leitor, desse modo estabelece-se uma espécie de meio termo, em que os conhecimentos de mundo do leitor entram em confronto com os conhecimentos do texto para atribuir sentido sobre a construção textual.

Podemos afirmar dessa forma que o texto é um objeto mediador de interações entre o autor e o leitor, nas quais os conhecimentos, as experiências e os propósitos dos interlocutores são confrontados em função da construção de sentidos. O leitor não é mero espectador ou receptor de informações, sujeito à vontade do “senhor” do texto – o autor. Na verdade, aquele que lê ocupa um papel ativo no processamento do ato de ler. Dessa maneira, a leitura é vista como um processo dinâmico, no qual fatores linguísticos/textuais dialogam com os aspectos exteriores ao texto, o contexto histórico, os papéis dos interlocutores entre outros.

Do ponto de vista escolar, o ensino baseado nesse modelo ressalta o desenvolvimento das habilidades de processamento do texto, levando em consideração seus variados componentes bem como as estratégias que possibilitam a compreensão do texto.

No que diz respeito ao ensino de leitura, Isabel Solé (1998) discorre sobre como proceder pedagogicamente para promover a formação de leitores por meio de estratégias de leitura. As estratégias de leitura, segundo a autora supracitada, se referem às ações que devem ser desenvolvidas e organizadas em etapas (antes, durante e depois da leitura), de modo que haja uma articulação entre os procedimentos didáticos docentes, com a participação ativa e reflexiva do aluno.

O primeiro momento pode ser denominado também de **pré-leitura** sugere uma preparação prévia para a atividade de leitura, pois os discentes necessitam ser motivados, conscientizados sobre os

objetivos de tal tarefa e questionados sobre os conhecimentos que já possuem a respeito das informações contidas nos textos. Ações motivadoras para o ato ler são aquelas que o leitor reconhece na leitura uma prática de liberdade para se entregar ao prazer em ler. A definição e explicitação dos objetivos também constitui uma situação motivadora.

Outro aspecto importante na etapa que precede a leitura é a ativação dos conhecimentos prévios sobre o texto, pois é importante ter um indicativo do domínio, por parte dos alunos, sobre a configuração do gênero ou ainda sobre as informações que o texto apresenta.

Além disso, é fulcral que antes de iniciar a leitura, os discentes tenham a possibilidade de formular hipóteses e antecipar informações para que possam agir de forma autônoma sobre os processos interativos com o texto. Títulos, subtítulo, índices, sumários, gravuras, ilustrações são recursos que engrandecem a capacidade de previsões sobre o texto, porquanto a intervenção docente deve focar o desenvolvimento da capacidade de compreensão desses elementos para a interpretação textual.

Da mesma maneira que os procedimentos antecessores da atividade da leitura, os processos realizados **durante a leitura** (o percurso leitor) são extremamente relevantes. Se levamos em consideração o fato de que a etapa anterior é caracterizada como uma espécie de preparação, a fase sucessora representa o momento no qual haverá o contato direto entre aluno e texto. Desse modo, o educando deverá assumir uma posição ativa em relação ao objeto de leitura, isso significa que de qualquer maneira haverá um trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades responsáveis pela construção de significados possíveis de serem atribuídos ao texto.

Para a formação de leitores eficientes torna-se necessário que o aprendente possa assumir gradativamente o domínio dos procedimentos e seja capaz de mobilizar um conjunto de saberes determinantes para garantir a compreensão e interpretação do que está sendo lido. As tarefas realizadas durante a leitura podem ser direcionadas para a resolução de problemas encontrados no decorrer da leitura, tentar formular questionamentos sobre o que foi lido, esclarecer dúvidas sobre o texto ou resumir as ideias do texto.

A última etapa apontada por Isabel Solé (1998) é a realizada após a leitura, na qual continua-se compreendendo e aprendendo, visto que a atividade **pós-leitura** é uma forma de aprofundar e apurar os significados construídos, isto é, o aluno pode identificar de forma mais clara os possíveis objetivos dos textos, a ideia principal e os aspectos que estruturam a configuração textual.

As estratégias de leitura são fundamentais no processo de formação de leitores, pois cada texto exige determinadas posturas e mecanismos para a construção de significados. Por esse motivo, o texto literário necessita de uma abordagem específica para atender as demandas típicas de suas particularidades oriundas do uso artístico da linguagem. Dessa forma, discutir e problematizar a constituição da manifestação literária torna-se importante para o aprofundamento da problemática estabelecida no presente trabalho. Para a teorização sobre as noções de literatura nos baseamos em Roland Barthes.

O estudioso da Literatura Roland Barthes (1978) defende os preceitos de que as forças de liberdade para poder exercido pela linguagem estão presentes na criação literária, pois na escrita literária ocorre um deslocamento na língua, em que se declara um conflito dentro de seus limites e possibilidades, utilizando-se dela mesma como arma. Porquanto, a palavra ao imergir no universo da literatura evoca a desconstrução das barreiras sistêmicas e normativas da linguagem, em função da variação de realizações semânticas das produções enunciativas. Em meio às forças da literatura, o referido autor destaca três conceitos gregos: *Mathesis*, *Mimesis*, *Semiosis*.

Salientamos que os referidos pressupostos apresentados por Barthes nos remetem à reflexão acerca do impacto que a construção literária causa no processo humanizador do sujeito como também a sua presença e abordagem na instituição escolar. Inclusive, o autor supracitado levanta uma situação hipotética em que, caso todos os componentes curriculares da escola fossem excluídos, a literatura deveria ser mantida, pois todas os estudos científicos se fazem integradas nela.

Baseado no princípio de que a literatura envolve diversos saberes, o estudioso em questão estabelece a primeira força, a qual denomina *Mathesis*. Dessa maneira, os conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos, religiosos, linguísticos, biológicos, sociológicos e culturais são inseridos na obra literária, entretanto sem

plastificá-los ou, de certo modo, cristalizá-los, fragmentando-os em espécies de “caixas” isoladas. Pelo contrário, esses saberes são induzidos a uma integração por meio da posição de coadjuvantes, interrelação que permite que o saber reflita sobre o próprio saber. Barthes (1978), entretanto, chama a atenção a respeito de dois aspectos dessa força: a designação dos saberes possíveis indiscutíveis, irrealizados, assim como o fato de que o saber mobilizado nunca é inteiro nem derradeiro.

A possibilidade e a necessidade de explorar os múltiplos conhecimentos de forma conjunta são imprescindíveis para o ensino dos dias atuais, já que as tendências pedagógicas procuram adequar-se para atender às exigências multidisciplinares e transdisciplinares propostas pelas diretrizes curriculares, princípios cada vez mais disseminados no âmbito educacional. O texto literário revela-se, dessa maneira, ser um objeto ideal para o estabelecimento de conexões entre as diversidades de saberes construídos pela Humanidade, sem negligenciar os estudos daquilo que atua na conjuntura da manifestação artística: o uso da linguagem enquanto forma criativa e estética.

Considerando que a literatura engloba em sua realização um conjunto variado de conteúdos enciclopédicos e conhecimentos de mundo, os quais constituem uma determinada realidade, nos deparamos, assim, com uma questão primordial: a da representatividade do Real na manifestação literária. Conforme o referido autor, a segunda força da literatura é a de representação. Todavia, Barthes afirma que o Real não se configura como representável, mas apenas como objeto demonstrável, isto porque é impossível que um fenômeno de característica unidimensional (a linguagem) possa mensurar um fenômeno de caráter pluridimensional como a realidade. Portanto, a literatura propõe-se a encarar uma disputa contra essa incoerência, na qual anseia o Real através do caminho do impossível.

Dessa maneira, os fatos e aspectos da realidade que fazem parte da vivência dos alunos podem ser problematizados à luz da representação fictícia de uma realidade que em muitos aspectos se assemelham com as situações que vivem e presenciam cotidianamente. O texto literário, assim como qualquer outro, não é capaz de abarcar completamente o Real, mas pode a partir de um

recorte recriar, de forma representativa, traços da realidade. Tal representatividade, embora fragmentada, possibilita a apreciação de experiências de outrem, a contemplação de vivências alheias e a chance de incorporação de sensações e percepções diversas através da ficção.

A derradeira força da literatura se refere ao jogo com os signos, no qual a língua tenta extrapolar as limitações estabelecidas por seu próprio poder gregário. O jogo linguístico amplia as probabilidades de atribuição de sentidos e faz com que os signos alcancem um patamar originado no ato de saborear/apreciar as palavras para, em seguida, alcançar os atos de saber e compreender. Se considerarmos que saber e sabor possuem a mesma origem etimologia do latim, inferimos que aprendemos melhor aquilo que nos agrada. De tal modo, a obra literária assume uma postura que extrapola o poder agregador da palavra. O texto sempre projeta e reflete aquilo que está mais adiante, configurando, desse modo, os processos de polissemia e multissignificação do monumento literário.

A exploração dos elementos semânticos mediante combinação propositalmente harmoniosa entre forma e conteúdo configura um excelente meio para aperfeiçoar as capacidades de compreensão e produção textual dos discentes. Sabendo-se que a literatura é uma realização linguageira peculiar, capaz de mobilizar e envolver os conhecimentos sobre a linguagem alcançando e, por muitas vezes, ultrapassando os limites das convenções próprias de sua utilização. Conhecer o poder das palavras exercido pela aplicação dos recursos polissêmicos constitui uma estratégia de desenvolvimento do protagonismo, autonomia e proficiência do desempenho do processo de interlocução.

O jogo com as palavras explicitado com o conceito de *semiosis* encaminha uma discussão sobre o papel lúdico assumido pelo texto literário. Tal papel pode ser aproveitado para definir estratégias educativas que procurem incentivar o interesse pela leitura dos textos de literatura bem como a aprendizagem dos usos dos recursos linguísticos. Para tanto é necessário problematizar os conceitos de jogo, brincadeira e ato lúdico.

Tizuko Morchida Kishimoto (1998) considera que o jogo apresenta diversas interfaces e se constrói no decorrer da história. Ademais, suas características são fundamentadas em regras fictícias

ou representativas, além de possuir uma determinação de tempo ou espaço, caracterizando, dessa maneira, uma atividade mensurável. Em oposição ao jogo, a brincadeira possui regras internas e ocultas que ordenam a condução da brincadeira, assim havendo uma construção contínua, onde o ato de brincar explorar necessariamente o prazer.

Para alicerce da brincadeira há a introdução do brinquedo, cujo conceito, segundo Kishimoto, (1998) é definido como algo concreto ou ideológico concebido ou simplesmente utilizado como tal, em alguns casos apresenta-se de maneira puramente fortuita. Assim, partindo do princípio de que o lúdico é a forma de abranger jogo, brincadeira e brinquedo podemos afirmar que qualquer instrumento pode tornar-se brinquedo, isso com interferência de atos lúdico que segundo Bruner (1976 apud Kishimoto, 1998, p. 10) possui o poder criar situações exploratórias próprias para a solução do problema.

Sob essa perspectiva teórica, o trabalho com linguagem na literatura possibilitado pelo jogo com as palavras mencionado por Barthes pode ser considerado um instrumento de ludicidade enquanto o texto literário, por sua vez, transforma-se em um brinquedo, um instrumento capaz de trazer as sensações de diversão e bem-estar aos alunos.

O jogo como qualquer área de estudo possui diversas ramificações e interpretações, é válido ressaltar os significados atuais do jogo na educação, onde possui duas vertentes:

- 1) Função e lúdica: o jogo propicia diversão, prazer ou até mesmo desprazer quando escolhido voluntariamente;
- 2) Função educativa: o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo no seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão no mundo (Campagne, 1989, p.112 apud Kishimoto, 1998, p. 19). A introdução do jogo com complementação lúdica proporciona uma amplitude de eixos a serem abordados e trabalhados, assim havendo pluralidade nas interpretações e produções de atividades.

Os preceitos teóricos aqui abordados tornam-se eixos basilares para a elaboração do material didático, cujo intuito é explorar as potencialidades lúdicas do texto literário, visando a problematização

dos componentes composicionais, estilísticos e temáticos constituintes da produção literária. Vejamos, adiante a referida atividade.

A proposta de atividade

A proposta de tarefa pedagógica apresentada a seguir tem o objetivo de trabalhar as noções básicas de literatura e fomentar o interesse pela leitura do texto literário por meio de uma abordagem que vise a ludicidade presente no conteúdo temático do poema, nas características próprias da linguagem literária e nas estratégias metodológicas utilizadas na atividade. Como objeto de estudo e análise para a tarefa foi utilizado o texto “Convite”, de José Paulo Paes, extraído do livro “Poesias para brincar”. O conteúdo do texto e a abordagem lhe atribuída sugerem que a atividade seja direcionada para alunos do 6º ou 7º ano dos anos finais do ensino fundamental.

Convite

*Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.*

*Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.*

*As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.*

*Como a água do rio
que é água sempre nova.*

*Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?*

Atividades pré-textuais (Antes da leitura)

- 1) Converse com os alunos a respeito do fato de que os textos podem possuir diversas funções. Questione sobre que funções podem ter os textos literários.
- 2) Incentive os alunos a fazerem previsões sobre o título do texto, perguntando que convite seria esse, para quem se remete, que propósito tem esse convite.

- 3) Questione e incentive os alunos a contarem suas experiências com as brincadeiras, a dizer quais seus brinquedos favoritos.
- 4) Pergunte também qual a importância de brincar e que motivos os levam a fazê-lo.

Atividades textuais (Durante a leitura)

Durante a leitura, será realizada uma leitura colaborativa em que a leitura do texto será realizada junto com os estudantes e pausas serão realizadas para fazer os seguintes questionamentos:

- 1) Sobre o que trata o texto?
- 2) Qual convite o texto faz ao leitor?
- 3) Que comparação o texto estabelece?
- 4) Você acredita que é possível brincar com as palavras?
- 5) O texto afirma que os brinquedos têm uma duração limitada, mas as palavras não. Por que as palavras possuem longa duração e poder de renovação?
- 6) Como o autor do texto joga com as palavras? Transcreva um trecho do texto que mostre essa brincadeira.
- 7) Que sensações ou impressões a leitura do texto causou em você?

Atividades pós-textuais

Faça o convite aos alunos: vamos jogar com as palavras? Dessa maneira, crie uma situação em que os discentes possam ter a liberdade de escolher como irão executar a tarefa. Eles poderão recortar palavras ou frases em livros e revistas, escrever no caderno, na lousa, em cartazes para produzirem poemas, comentários, pequenas histórias e outras formas de expressão que satisfaçam seus desejos ou inquietações. Ao final, é interessante realizar uma exposição de todos os trabalhos realizados.

Reflexões sobre a atividade

A execução atividade pode tornar possível o deleite permitido pela apreciação de uma manifestação artística, uma vez que em sua

completude a tarefa procura envolver os alunos no que tange ao lúdico, à brincadeira, ao jogo. Tal feito é visível no trato conteudístico ou até mesmo na composição textual, elementos que ressaltam a capacidade da literatura em lidar artisticamente com as palavras.

Nos momentos que antecedem, a leitura notamos a preocupação de relacionar o tema do texto com as experiências e a vivência já consolidados pelos discentes, uma vez que os versos do texto retratam o elemento primordial da poesia e da literatura: o jogo com as palavras. Além disso, por se tratar de crianças e pré-adolescentes, a ludicidade para estes sujeitos é uma atividade crucial para o desenvolvimento, já que a maioria dos discentes tem grande apreço por brinquedos e brincadeiras. Tendo isso em mente, a conversa aberta realizada antes da leitura ocasiona o compartilhamento das noções do que é brincar para eles, quais suas brincadeiras favoritas e os motivos que o levam a brincar.

Desse modo, acredita-se que o prazer e a diversão estejam atrelados a execução da atividade, tendo em vista a intenção de fomentar nos alunos a curiosidade em relação à fruição que pode ser originada pela leitura dos textos em que as palavras podem nos causar as mesmas sensações e impressões que uma partida de futebol, o pique-esconde, as figurinhas, as bonecas ou os carrinhos.

A leitura do monumento literário pode ser comparada a um enigma, um jogo de caça ao tesouro, uma expedição na qual o leitor tem que procurar e seguir as pistas (recursos estilísticos adotado pelo autor) deixadas pelo texto, quanto mais complexas (uso diversificado de figuras de linguagens e outras estratégias) forem as pistas, melhores são os tesouros (significados e sentidos) a ser conquistados.

As ações desenvolvidas durante a leitura do texto podem ser diversas e o professor pode adequar as melhores estratégias para explorar o poema. Sugerimos que a participação coletiva seja incentivada para garantir uma integração entre os alunos e o professor, de forma que as dificuldades de interpretação possam ser dirimidas e a troca de experiências e impressões componham a construção de sentidos. As perguntas propostas na atividade estão sujeitas a flexibilizações e adequações necessárias devido à dinamicidade da realidade da sala de aula, portanto novos questionamentos podem ser levantados e outros encaminhamentos podem surgir para tornar mais produtiva a interação aluno-texto.

É durante a leitura que o docente deve clarificar as noções preliminares a respeito da linguagem literária, ressaltando suas características, peculiaridades e funções comunicativas, visando a formação de um leitor que seja motivado a gostar de ler obras da literatura.

Cabe a instituição escolar garantir aos discentes o contato com as manifestações culturais sob a materialização da literatura, algo que lhes é de direito, pois como afirma Cândido (2004), o acesso aos bens literários é um direito do Homem, haja vista, que os direitos humanos devem assegurar o acesso aos diferentes níveis culturais, logo, a acessibilidade às mais variadas expressões artísticas e literárias é um direito inalienável.

Geralmente, as atividades pós-textuais sugerem a produção de resenhas, resumos, esquemas para síntese das ideias principais, embora sejam tarefas muito produtivas para a aprendizagem dos discentes, não contemplam satisfatoriamente os objetivos da proposta demonstrada no presente trabalho. Por esse motivo, a ação educativa procurou fundamentar-se no caráter lúdico para finalizar o ciclo de aprendizagem da proposta. Notamos que a própria configuração da tarefa é diferenciada, pois normalmente nas consignas usam-se verbos imperativos mais determinativos como leia, faça, escreva, resuma, contudo na atividade pós-textual em questão os alunos são convidados a jogar com as palavras. A própria nossa de convite já faz alusão a um ideal de liberdade, em contraposição à obrigatoriedade e imposição. De tal maneira, o convite para a atividade se mostra um meio de fazer com que o aluno se sinta à vontade para expressar o que aprendeu e aplique de maneira criativa os conhecimentos explorados pela temática do texto.

Considerações finais

A formação de leitores é uma meta educacional complexa, pois engloba uma mudança nos hábitos escolares, planejamento de novas práticas pedagógicas e formação continuada dos professores. Procuramos no presente artigo, apresentar e refletir sobre uma tarefa educativa, em que a leitura do texto literário seja promovida e estimulada, de forma a ampliar e desenvolver as capacidades leitoras, visando a construção dos valores de cidadania, autonomia e criticidade

dos alunos. Almejamos por meio da problematização efetuada, suscitar outras discussões e novas práticas de ensino que estimule o ensino de literatura no ensino fundamental.

O ensino dessa área do conhecimento, muitas vezes, é negligenciado seja por sua ausência ou pela abordagem inadequada. Portanto, idealizamos uma pedagogia na qual os potenciais lúdicos e discursivos do texto literários sejam reconhecidos e trabalhados de maneira que se garanta a fruição e o crescimento intelectual e socioafetivo do sujeito-aluno.

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul/Duas cidades, 2004. p. 169-191.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

AS SINGULARIDADES DAS FAMÍLIAS E O DISCURSO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS FILHOS

Janaína Valéria Alves de Brito Silva (UESB)¹

Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)²

Introdução

Este estudo, apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil, suscitada a partir dos aspectos discursivos dentro de uma perspectiva sociointeracionista em busca de sentidos, expressos pelas mães de Bia (14 anos) e José (15 anos) sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus filhos, matriculados na turma do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola pública, no período do ensino remoto e presencial pós pandemia COVID-19.

O presente estudo buscou responder a seguinte questão: quais os principais entraves que desencadearam as dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e na escrita sob a ótica das genitoras no período do ensino remoto e ensino presencial posterior ao retorno as aulas remotas?

Esta indagação abre ao entendimento para o estudo de natureza qualitativa, tendo como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (1995) e, para a construção dos dados foi delineada o estudo de caso que, para Yin (2001, p. 32), pode ser definido como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Com a finalidade de refletir sobre tal questão problemática, estabelecemos como objetivo: analisar a percepção das mães de Bia (14 anos, nome fictício) e José (15 anos, nome fictício), frente aos

¹ Graduações em Psicologia e Pedagogia, Especialista em Psicologia Clínica e Educação Especial, Mestre em Ensino (PPGEn/UESB) e Doutoranda em Ensino (PPGEn/UESB), Universidade Estadual da Bahia. E-mail: janainavabs@gmail.com

² Graduação em Letras, Especialização em Alfabetização, Doutorado em Educação (UFRN), Professora Pleno, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), orientadora do trabalho, Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn). E-mail: aparecida.gusmao@uesb.edu.br

fatores desencadeantes das dificuldades específicas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

E, para a efetivação dos resultados utilizamos a concepção sociointeracionista do autor pós-estruturalista apresentada por Vygotsky (1998; 2000; 2001), colaboradores, tendo a mediação como a chave para a compreensão da internalização.

Para tanto, este artigo, está estruturado e organizado em três momentos: inicialmente, destacamos os conceitos sobre a interação e a mediação de Vygotsky (1998; 2000; 2001), e em seguida, reflexões sobre o termo Dificuldades de Aprendizagem (DA) e por último, análise das entrevistas realizadas com as genitoras desses estudantes.

Sem a pretensão de esgotar o tema, este estudo justifica relevante, por colaborar com o debate sobre a abordagem das dificuldades de aprendizagem, numa compreensão do fenômeno na perspectiva teórica da psicologia.

Pressupostos teóricos da construção do conceito de Aprendizagem pelo viés da psicologia

A discussão teórica que demarca o percurso conceitual da análise aqui empreendida, parte da perspectiva histórico-cultural, sendo a linguagem o ponto central.

Vygotsky (1998) explicita, que é por meio da linguagem que o sujeito organiza seu pensamento e expressa seu discurso oralmente ou por escrito utilizando o elemento exclusivamente humano, denominado signos (instrumentos psicológicos), caracterizado como atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito.

Já os instrumentos físicos são elementos externos ao indivíduo, que modifica a natureza. Nas palavras de Luria:

O aspecto 'cultural' da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem [...] (Luria, 1988, p. 26).

Nessa perspectiva, a criança organiza seu pensamento e sua ação. E a partir da mediação dos adultos vai dando forma aos

processos psicológicos mais complexos e posteriormente, irá passar para a internalização das representações existentes no mundo, criando compreensões próprias. Assim, ela será capaz de usar estes instrumentos de pensamento assimilados quando um sujeito utilizar com ela ou vice-versa.

Freitas (1995) aponta que a internalização:

[...] implica uma reorganização das atividades psicológicas que só se torna viável porque emerge de um terreno social, de uma interação com os outros por meio da linguagem. Sem os outros, a conduta instrumental não chegaria a converter-se em mediação significativa, em signos e sem estes não seria possível a internalização e a construção das funções superiores (Freitas, 1995, p. 62).

Assim, também Smolka (2000, p. 27) afirma que o processo de internalização constitui a incorporação da cultura ou seja: “[...] domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo”. No entanto, Baquero (1998, p. 34) apresenta a definição de internalização “[...] como criadora da consciência e não como receptora de conteúdos externos”.

Logo, quando o sujeito internaliza um conceito, ele não o transmite para consciência dele, mas o reorganiza internamente e de modo bem individual.

De acordo com Vygotsky (1998), a internalização constitui em três momentos:

[...] a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]. b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...]. c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Vygotsky, 1998, p. 75).

Percebemos, nesse processo descrito que, generalizando para o contexto escolar, no primeiro momento, o sujeito mais experiente (professor) irá trabalhar com o aluno (de forma espontânea ou dirigida) um conceito científico ou sistematizado. O aluno por sua vez, assume seu papel nessa relação social, e assim, irá reconstruir o conceito de modo próprio.

Existem dificuldades de aprendizagem? Inquietações ...

O processo de aprendizagem é constituído por um conjunto de modificações no comportamento a nível físico, biológico e social no qual o indivíduo está inserido. Nessa percepção, as dificuldades de aprendizagem podem se manifestar e se concretizar de forma marcante na vida de todo estudante.

Com o objetivo de delinear as nossas reflexões e análises, vamos esclarecer o termo Dificuldades de Aprendizagem (DA) para facilitar a compreensão acerca desse vocábulo.

Em 1988, após extensos estudos, um grupo de especialistas do National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCDL), composto por oito organizações norte-americanas definiu de forma consensual que a Dificuldade de Aprendizagem

[...] é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na autorregulação comportamental, percepção social pode existir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem (Njcdl, 1994 apud Cruz, 1999, p. 58).

Ao analisar esse conceito, observamos que nessa época, as DAs foram, nessa época consideradas intrínsecas ao sujeito, tendo como hipótese, uma disfunção no sistema nervoso central, capaz de acompanhar outras ocorrências como problemas de comportamento, deficiência mental e diferença cultural, entretanto aceita de forma secundária aos problemas associados.

Assim, nessa aceção podemos compreender as DAs como obstáculos encontradas por alunos durante o período escolar que não conseguem ter um processo natural de aprendizagem e satisfatório do ponto de vista pedagógico. As DAs podem advir no início da vida escolar ou durante, ou em situações diferentes para cada aluno, porém, é no contexto escolar que se torna mais explícita, pois a escola enfatiza o aspecto operativo do conhecimento.

Também os pesquisadores Paim (1985), Fonseca (1995), Dockrell e McShane (2000) afirmam que as DAs são decorrentes de situações e/ou condições intrínsecas ou extrínsecas ao aluno que coadunam para que a aprendizagem escolar seja prejudicada. Esses fatores, muitas vezes são utilizadas de forma equivocada para explicar os processos errôneos das dificuldades de aprender.

Os fatores intrínsecos ao indivíduo, caracterizados como transtornos de aprendizagem, estão relacionados a problemas de ordem neurológicas oriundos das disfunções do sistema nervoso central, problemas da cognição e do processamento das informações (Paim, 1985).

Muitas vezes a hipótese de transtorno ocorre quando a escola, por meio do professor percebe que o aluno não atingiu o mínimo necessário na apreensão dos conteúdos escolares e, com pressa em encontrar explicações sobre o que não conseguem entender, comunicam aos pais ou responsáveis para que o aluno seja encaminhado a médicos e/ou psicólogos, para um “diagnóstico”. Isto serve como álibi, consciente ou não, como também, de caução para seleção e segregação escolar.

Para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5, 2014), publicado pela American Psychiatric Association/Associação Psiquiátrica Americana, para finalidades clínicas, de pesquisa e de ensino, o “Transtorno Específico de Aprendizagem” (TA) é definido como Transtornos do Neurodesenvolvimento, de origem biológica, caracterizado por prejuízo na matemática ou na leitura, velocidade de reconhecer as palavras e na decodificação de fonemas, que pode se combinar ou não com baixas habilidades de soletração.

O Código Internacional de Doenças, décima versão (CID-10), que é um instrumento usado por profissionais da área de saúde, com uma padronização catalogada e codificada das doenças, empregados para diagnósticos clínicos descreve os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares como:

[...] consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral

adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos se originam de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID-10, 1993, p. 236).

Nesse caso, os TAs estão ligados a uma condição clínica, uma perturbação nas habilidades específicas do processo de aprendizagem, alterações comportamentais que prejudicam o funcionamento social, pessoal acadêmico e/ou ocupacional de crianças e adultos, e que, em alguns casos específicos se faz uso de medicamentos monitorados pelo médico, mas não de forma generalizada. É importante salientar, que o emprego do termo “Transtorno” se justifica, pois desta forma, se evita o uso indevido de outros termos para caracterizar “doença ou enfermidade”.

Há ainda, casos patológicos ou perturbações do estado físico geral como: febre, dores de cabeça, ouvido, anemia, entre outros que podem interferir na aprendizagem, nesses casos são assinalados como formas transitórias. Seguindo essa linha de raciocínio, Fonseca (1995) alerta que:

[...] ao se estudar as dificuldades de aprendizagem a partir de metodologias reeducativas sofisticadas ou de processos neuropsicológicos, chega-se a concepções unidimensionais ou unifatoriais que levam a conceitos, teorias e modelos ‘psiquiátricos, psicométricos, neuropsicológicos, pedagogizantes ou socializantes exclusivistas’ (Fonseca, 1995, p. 16).

Esse entendimento apresentado, é configurado na teoria de organização neurológica, restritiva, de controle que explica as DAs como medidas determinantes que poderiam compor um quadro mais abrangente.

Essa causa situada no sujeito atribui status de doente e patologização, como forma de justificar a não aprendizagem, sem ao menos pôr em questão as condições de aprendizagem o qual ele foi submetido na escola.

Por outro lado, na visão de Patto (1985), a explicação para as dificuldades de aprendizagem deve ser entendida sobre o contexto social em que o aluno está inserido, sua história, e o processo relacional familiar, com intuito de identificar as possíveis causas que desencadeiam o seu baixo rendimento, e que não podem ser

entendidas, em hipótese alguma de forma isolada. Nesse sentido, Sampaio (2004) reforça essa preocupação:

[...] na medida que o aluno tem dificuldades, não aprende e é reprovado por falta de conteúdos e a falta de conteúdos amplia-se à medida que os alunos ficam reprovados. O fracasso, dessa forma, não se explica apenas pela reprovação, nem pela perda de um ou mais anos, repetindo séries; outra perda relevante acontece pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir (Sampaio, 2004, p. 89).

Diante dessa realidade, os professores vão atribuindo a culpa ao aluno(a) por ele(a) estar longe daquilo que foi definido no início das aprendizagens escolares e pelo fato dele não ter alcançado o ponto de chegada estabelecido, esse aluno(a) é punido com reprovação. Situações como esta geram imagens negativas de si próprio, e pode resultar no rótulo de incapaz.

Como já enfatizado, outros fatores que exercem significativas influências no aluno são aqueles considerados como extrínsecos, ou seja, externos ao indivíduo, relacionados a fatores obtidos pelo meio onde está inserido, a partir de problemas sociais, políticos e pedagógicos.

Após adentrarmos nas diferentes abordagens teóricas sobre os fatores que desencadeiam as Dificuldades de Aprendizagem ainda ficam algumas inquietações: o que afeta o aprender do aluno? Se o aluno obtém uma variável de percentual de notas negativas nas avaliações pode ser uma dificuldade de aprendizagem? Para onde se deve olhar, para quem ensina ou para quem não aprende?

Fonseca (1995, p. 75-76) também apresenta algumas indagações e complementações: “[...] Dislexia ou dispedagogia? Dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de ensino? A falta de uma perspectiva integrada, [...] fazem perder de vista uma dimensão global das dificuldades de aprendizagem”.

Esses questionamentos nos alertam para uma reflexão dos fatores do insucesso escolar, os quais podem ser de aprendizagem ou da forma didática de ensinar. Assim, podemos afirmar que existem diversos fatores que podem interferir de forma negativa no processo de aprendizagem e que necessitam, de fato, de uma outra perspectiva de ensino.

Universo de análise: as múltiplas faces dos enunciados das entrevistas realizadas com as genitoras dos estudantes Bia e José

Nesta seção, apresentamos a análise das entrevistas com as mães realizadas nos dias 20 e 27 de setembro de 2021, os aspectos expressos pelas mães de Bia e José sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus filhos e procuramos considerar as características do contexto social e histórico daqueles que nele interagem. Por meio dessas entrevistas, foi possível tratar de assuntos referentes a cada sujeito do nosso estudo, tais como: suas histórias de vida, situações que afetaram a aprendizagem, as rotinas de estudos durante a pandemia bem como as dificuldades de aprendizagem nesse período.

Nos primeiros fragmentos apresentaremos um pouco do histórico da vida de Bia e José pelas vozes das genitoras. Estas utilizaram uma linguagem despreocupada de informalidade, cotidiana e familiar, e assim revelaram por meio de seus discursos enquanto mães uma relação íntima e amigável com os seus filhos. O sentido das expressões empregadas nos discursos dessas mulheres, só foi possível ser compreendido dentro do contexto em que foi construído. A seguir, vejamos um seguimento para posterior análise.

Fragmento 1- Entrevista realizada com a mãe de Bia

Histórico de Vida

[...] ela não teve uma infância fácil, por mais que eu tentava suprir. Mas quando ela estava com três anos de idade meu esposo começou a usar drogas, que é o pai dela então assim, ela nunca soube expressar as dores que ela estava sentindo e aí, ela começou a tomar as minhas dores por ver o meu sofrimento, então ela é sempre uma menina muito calada. [...] Né então assim, até hoje ela tem muita resistência a ele em muitas coisas, a gente tenta quebra isso...[...] Às vezes pra ela não passar o sofrimento dela pra mim, por já saber que eu estava sofrendo ela reteve muitas dores, ela é uma pessoa quieta, calada... [...] e não ocorre pra ela poder rir, pra ela sentir à vontade, pra pelo menos abraçar, mas você vai ver ela tentando te abraçar, mas você não vai ver nunca ela abrir os braços pra você, pra te abraçar, acho que devido todas as circunstâncias da vida dela.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe de Bia em 20/09/2021.

Observamos aqui que, para a mãe, Bia é uma ótima filha, amiga, companheira nos momentos difíceis, mas que também sofreu

muito em decorrência dos usos das drogas por parte do pai e, por isso, passou a ter um comportamento silencioso mantendo-se quieta e calada.

Verificamos que o processo de pensamento de Bia foi interrompido, devido a problemas emocionais assim ela prefere permanecer silenciosa. Esse fato ocorreu como resultado de um fator externo ao indivíduo. Tal comportamento nos remete às considerações de Luria, destacadas anteriormente, quando se reporta ao aspecto cultural de Vygotsky ao enfatizar o papel da linguagem.

O discurso da mãe evidencia que não houve superação do episódio vivenciado no contexto histórico de Bia e seu pai, trazendo consequências que culminaram no comportamento silencioso caracterizado anteriormente.

Agora, apresentamos elementos da entrevista realizada com a mãe de José e os trechos transcritos.

Fragmento 2 - Entrevista realizada com a mãe de José

Histórico de vida

[...] Ele foi meu primeiro filho, não tive nenhum problema na gravidez, nasceu de parto normal.

[...]é muito ativo, mas não é aquele menino que senta pra estudar, e quando senta faz por obrigação.

[...]nunca perdeu de ano, é inteligente, mas mesmo assim eu e o pai ficamos no pé.

[...]Sempre foi muito ativo, consegue fazer as coisas sozinho desde pequeno e na pandemia, como já está grande trabalha e ajuda a despachar os clientes, pois temos um pequeno comércio em nossa casa. Ele é meus pés e minhas mãos, chego até me emocionar quando falo dele, pois ele é muito ligado a mim.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe de José em 27/09/2021.

Aos olhos da mãe de José, ele é ativo, inteligente, e trabalhador como descrito no fragmento. Essas características só foram possíveis de serem desenvolvidas a partir dos aspectos sócio-históricos e coletivos que foram realizadas de forma ativa intrafamiliar e extrafamiliar compartilhadas durante o seu desenvolvimento, cujo experiências socioculturais funcionaram como mediadores nos processos mentais construídos por José nesse processo.

Posto isto, elucidamos que a construção dos traços pessoais da trajetória de vida de Bia e José só foi possível compreender por estarem em um contexto familiar, social, histórico e cultural, apresentados pelas genitoras.

Apresentamos, a seguir, os depoimentos das mães de Bia e José que nos revelaram alguns dos fatores desencadeantes das dificuldades de aprendizagem deles.

Fragmento 3 - Entrevista realizada com a mãe de Bia

Essa situação afetou à aprendizagem?

[...] ela foi uma menina muito retraída...

[...] eu acho que as vezes, é como eu já falei, ela não sabe se expressar por ter retido muitas coisas pra dentro de si, entendeu?

[...] Ela tem uma certa dificuldade...[...] por eu trabalhar fora, mas mesmo assim eu tentava suprir dentro de casa, mas as vezes de forma meia grosseira, de uma forma meio errada, entendeu, então assim, eu não o conseguia dar com a situação, [...]as vezes eu não tinha a devida paciência, porque nem sempre o meu jeito vai ser o jeito dela, então eu tinha que saber lhe dar com essa situação, entendeu?

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe de Bia em 20/09/2021.

Em relação a Bia, o fragmento 3 além de nos indicar suas características pessoais, também possibilita inferir que o olhar da genitora, a partir dos muitos trechos extraídos da entrevista, reforçou a ideia das significações familiares no contexto social, os quais refletiu e continua refletindo no comportamento da filha Bia. Aspectos familiares como o descrito nestes fragmentos:[...] *ela não teve uma infância fácil...[...] ela reteve muitas dores...[...] você não vai ver nunca ela abrir os braços pra você, pra te abraçar, acho que devido todas as circunstâncias da vida dela...* nos faz refletir como se fosse um 'terreno fértil' para a formação das dificuldades de aprendizagem.

Como já descrito, para Vygotsky a formação do ser humano é o resultado do desenvolvimento histórico e cultural e de suas funções psicofisiológicas. Esta premissa nos ajuda a entender o quanto as emoções se constituem no interior entre o biológico, social e cultural, pois, é nesta relação que o ser humano se constitui.

Fragmento 3 - Entrevista realizada com a mãe de Bia

2 Como a sua filha participava das aulas de modo remoto?

Na realidade, como estou te falando, eles passavam os assuntos e passava as atividades e pronto e não tinha contato nem mesmo assim, a não ser quando eu entrava em contato como mãe, pra saber como estava sendo as atividades dela, mas fora isso não era só, estuda o assunto e responder as atividades.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe em 20/09/2021.

Esse fragmento descrito pela mãe de Bia evidencia mais uma vez, a falta de interação com os colegas, professores e demais profissionais da escola, e o quanto isso refletiu no processo de aprendizagem da filha.

Vygotsky (1998), enfatiza a importância da interação e mediação do indivíduo com o meio e com outros indivíduos com os quais convive, por meio de um sistema de signos (linguagem) que resulta em uma transformação social como já reforçado anteriormente. Seguindo essa mesma linha de raciocínio Martins e Rabatini (2011, p. 349), completa que a mediação é “[...] a interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”, ou seja, a mediação é o significado na relação pensamento/linguagem. E nesse ínterim essa mediação, não ocorreu gerando desinteresse, desatenção, bem como danos pedagógicos. Todo esse contexto gerou consequências negativas na relação entre os estudantes e os professores.

A seguir, observamos as expressões e os elementos caracterizados pela mãe de José acerca das dificuldades apresentadas por ele.

Fragmento 4 - retirado da entrevista realizada com a genitora de José

2. Essa situação afetou à aprendizagem?

Na verdade, era tudo sozinho, ninguém falava ‘teti a teti’, ele fazia as tarefas com muito peleja lá em casa e as vezes algumas tarefas passava batido, porque eu não sabia que tinha tarefa pra fazer. Ele não gostou de estudar na pandemia e eu acho que isso não fez bem pra ninguém. E te falo com sinceridade ele fez tudo na base do empurrão, tive que ficar no pé dele, se não ele não fazia nada. Agora é esperto quando está na escola de verdade e também pra trabalhar, trabalhador que só vendo, por isso acabei dando um desconto e não briguei muito.

Fonte: Dados da pesquisa - entrevista com a mãe de José em 27/09/2021.

Verificamos que pelos dizeres da genitora de José, os fatores desencadeantes das dificuldades de aprendizagem no período remoto ocorreram em virtude da falta de interação. Isso pode ser comprovado na fala da mãe de José ao dizer: “[...] na verdade, era tudo sozinho, ninguém falava ‘teti a teti’”, neste caso, ao considerarmos o processo

de aprendizagem dentro de uma perspectiva interacionista sabemos que realmente não pode ocorrer de forma isolada e que é necessário o contato social. Dessa forma, percebemos que não foi efetivada a aprendizagem de José como deveria no período das aulas remotas em decorrência da sua falta de participação e interação.

Essas situações descritas pela genitora, nos remete às discussões de Vygotsky (1998), quando descreve que para ocorrer aprendizagem e construção de conhecimento teria que haver trocas e interações entre os sujeitos, inicialmente no nível social, para posteriormente ser internalizado de forma individual, conforme também a definição de internalização de Freitas (1995, p.62) na primeira sessão.

No caso da aprendizagem escolar, a professora atua como mediador e no momento da pandemia o fato das aulas estarem na plataforma³ gravadas contribuiu para que não houvesse interação e questionamentos impossibilitando assim, o desenvolvimento da aprendizagem de José de forma efetiva.

É importante ressaltar que a integração neste caso, não ocorreu pelo próprio isolamento social no contexto pandêmico, como também, o formato das aulas. Esse fato pode ter dado margem a uma queda no desempenho de José, não por causa das dificuldades em si, mas devido à desmotivação com o modelo de vida escolar desenvolvido durante a pandemia.

Conforme já afirmamos, Vygotsky descreve que o desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito social, se constitui nas relações sociais, e a aprendizagem necessariamente ocorre a partir das interações com o outro. Neste caso percebemos pelos discursos das mães que havia um despreparo delas em assumirem esse papel de mediadoras, e o ensino ofertado também não propiciou a mediação.

Considerações finais

A compreensão do levantamento e análise realizados na construção dos dados a partir das entrevistas com as genitoras dos

³ A Rede Municipal de Ensino (SMED) lançou a plataforma digital de estudos gratuitos voltada a alunos e professores por meio do site: smed.pmvc.ba.gov.br/ead, seguindo o planejamento que havia sido estabelecido para o ano letivo e o plano de curso de cada disciplina contendo atividades selecionadas de acordo com cada segmento.

estudantes Bia e José, nos forneceram importantes materiais que evidenciaram o quanto a presença das interações sociais entre o sujeito e o outro, onde este situa e é situado, enquanto sujeito sócio-histórico é o elemento basilar para o processo de conhecimento.

Quanto à dimensão sócio-histórico-cultural, o formato das aulas desenvolvido no período pandêmico na visão das genitoras, não conseguiu atender às necessidades dos seus filhos em seu tempo histórico, pois eles não estabeleceram relações práticas e conhecimentos sistematizados historicamente produzidos, em condições de interação.

Referências

- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Codex Porto, 1994.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS (CID). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento**. CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- DOCKRELL, J.; McSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FONSECA, V. da. **Educação Especial**. Programa de simulação precoce: uma introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigostski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, Dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: contexto, 1995.
- LURIA, A. R. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP: Ícone, 1988.
- NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR LEARNING DISABILITIES. Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: position papers and statements. Austin: PRO-ED, 1994.
- PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- PATTO, M. H.S. **A produção do fracasso escolar: História de submissão e rebeldia**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1985.

SMOLKA A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES [online]**, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>. Acesso em: 29 de Ago.de 2021

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins, 2001.

PRODUÇÃO TEXTUAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: COM A PALAVRA, OS/AS APRENDIZES

Sandra Pottmeier (FURB)¹
Caique Fernando da Silva Fistarol (FURB)²
Andreza Cipriani (FURB)³

Introdução

A linguagem numa perspectiva dialógica (Geraldi, 2013[1991]; 2015a; 2015b) é constitutiva do sujeito e perpassa diferentes esferas sociais da atividade humana, a exemplo, a escolar, foco deste estudo, uma vez que possibilita a interação entre estudantes e estudantes, estudantes e professores/as. Ela (a linguagem) “[...] enquanto processo de constituição da subjetividade, marca trajetórias individuais dos sujeitos que se fazem também pela língua que a compartilham.” (Geraldi, 2015b, p. 123), conforme excertos extraídos das produções textuais dos/as aprendizes do primeiro ano do Novo Ensino Médio (que serão apresentados na seção de análises e discussões). Enunciações essas, as quais lançamos um olhar para o lugar de fala, de vivências desses/as estudantes, em outras esferas sociais (familiar, laboral, midiática, religiosa, por exemplo).

Lugar esse sublinhado por idas e vindas, por construções e desconstruções, por certezas e incertezas, por “[...] lugares de passagem e na passagem a interação do homem [...]” (Geraldi, 2015a, p. 31), carregada por “[...] histórias contidas e nem sempre contadas [...]” (Geraldi, 2015a; p. 32), uma vez que é preciso um dar a ouvi-las e a se colocar em dialogia com o outro, numa alteridade constitutiva deste outro (Geraldi, 2015a; 2015b). Um sujeito datado, inacabado, inconcluso. “[U]m sujeito se completando e se construindo nas suas falas [...]” (Geraldi, 2013[1991], p. 6) na/pela interação verbal com o outro. Um sujeito que

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integra o grupo de pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Docente na Rede Pública de Ensino de Santa Catarina (SED/SC). E-mail: pottmeyer@gmail.com

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). Bolsista CNPq. E-mail: cfsfistarol@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). Bolsista Capes. E-mail: andrezac@furb.br

[é] inacabado, tal como a linguagem, pois ambos estão sempre em processo de constituição, marcados pela alteridade. A *alteridade* constitui um elemento essencial do pensamento bakhtiniano, pautado na relação e contraposição entre um *eu* e um *tu*. A ideia central é a de que um *eu* só se constitui como ser social na base da relação com um *tu*, ou seja, destaca-se aqui a importância do outro (interlocutor, leitor, ouvinte (Silveira; Rohling; Rodrigues, 2012, p. 108, grifos das autoras).

Uma constituição do sujeito-estudante que vai se materializando na prática escrita de um texto tecido na escola que fala de si, sobre si, para si em relação aos primeiros momentos do brincar, do ser criança com outras crianças, com a família, com pessoas que interagiram histórica e socialmente com esses/as, hoje (2024), adolescentes. Portanto, se trata de um inacabamento do ser humano, do ser gente, do ser criança em um dado tempo e espaço que nos convoca a refletir ancorados em Freire (2019[1996], p. 50), de que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”.

Há histórias de vida a serem contadas, externadas, dialogadas com o outro. Há aprendizagens e memórias afetivas que jamais serão esquecidas por se referirem a momentos singulares e significativos na vida desses sujeitos e dos sentidos que são constitutivos de quem o são hoje, jovens que rememoram um já-dito, um já-aí, um já-experimentado, um já-vivido (Bakhtin, 2011[1979]; Geraldí, 2013[1991]). “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos [...]” (Bakhtin, 2011[1979], p. 348). Uma vivência de “[...] natureza dialógica consciente [...]” (Bakhtin, 2011[1979], p. 348) como aqui sinalizado pelos/as escolares.

Diante disto, este capítulo objetiva, a partir de uma abordagem quali-quantitativa, analisar os discursos de estudantes inscritos em uma turma do primeiro ano do Novo Ensino Médio noturno de uma escola da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina, localizada no Vale do Itajaí/SC, sobre infância, brincadeiras e brinquedos.

Metodologia

A metodologia deste relato de experiência inscreve-se em uma abordagem quali-quantitativa descritiva (Bogdan; Biklen, 1999). Trata-se de uma prática pedagógica realizada no primeiro trimestre de 2024 durante as aulas de Língua Portuguesa que contou com a participação de 18 aprendizes (nove garotos e nove garotas) com idades entre 15 e 17 anos matriculados no primeiro ano do Novo Ensino Médio noturno, nomeados aqui por Estudante 1 subsequente até o Estudante 18. Tal ação pedagógica está circunscrita em uma sequência didática (Schneuwly; Dolz, 2011[2004])⁴ cunhada pelas seguintes etapas: i) apresentação e leitura da crônica “A Bola” escrita por Luis Fernando Verissimo, que discorre sobre as memórias de infância do personagem pai com sua bola de cinco tentos de couro e sobre a infância do filho interessado em jogos com a bola no videogame; ii) reflexões e socialização acerca do texto a partir de questões norteadoras como a diferença entre as brincadeiras e os brinquedos das gerações do personagem pai e do filho e, mais recentemente, dos/as estudantes do século XXI, ou seja, os/as aprendizes público-alvo desta prática pedagógica; iii) produção textual (rascunho) no caderno em aula presencial e não presencial (ensino híbrido)⁵; iv) devolutiva e reflexão acerca da primeira versão do texto; v) produção textual versão final.

Para análise dos registros, baseamo-nos na perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo que toma o sujeito como um ser social, histórico e ideológico, o qual é constituído pela linguagem e pelas interações dialógicas que empreende com o outro.

⁴ A sequência didática se caracteriza por “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]” (Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011[2004]), p. 82).

⁵ Em 2023, a Matriz Estendida A (Integral) adotada pela escola campo desta prática pedagógica, passou a contar com a sua carga horária de 1.000h anuais distribuídas em seus componentes curriculares da Formação Geral Básica e do Itinerário Formativo no ensino presencial e remoto, conforme orientações do Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (Santa Catarina, 2023).

Produções textuais: o que enunciam os/as aprendizes do Novo Ensino Médio?

Partimos nesta seção do mirante teórico-metodológico que se afilia à perspectiva enunciativa-discursiva (Bakhtin, 2011[1979]; 2017[1986]; Geraldi, 2013[1991]; 2015a; 2015b) a qual dialoga com os estudos socioculturais do letramento (Rojo; Moura, 2019; Street, 1993; 2003) em se pensando na produção textual como uma prática social. Neste sentido, autores como Street (1993; 2003), Rojo e Moura (2019) compreendem o termo letramentos no plural, por se tratar de práticas plurais que estão imbricadas em distintos contextos sociais e culturais de uso da linguagem.

Dessa forma, “[...] trabalhar com letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, [...] que envolvam o trato prévio com textos escritos [...]” (Rojo; Moura, 2019, p. 18) a fim de dar voz e vez a esses sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem de/em Língua Portuguesa, como aqui se apresenta essa prática pedagógica na esfera escolar, com sujeitos do primeiro ano do Novo Ensino Médio.

Ou seja, trata-se de pensar a partir desse lugar de voz e vez do/a aprendiz numa visão pedagógica mais flexível, de mais abertura para o diálogo a esse dar a ouvir o jovem, uma vez que este/a ocupa “[...] no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro [...]” (Bakhtin, 2017[1986], p. 96) na escola com colegas e professores/as, em casa com a família e, em outras esferas sociais, com os/as amigos/as, por exemplo.

A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a “*espiritualização*” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo [...]. (Freire (2019[1996], p. 51, grifos do autor).

Uma existência, conforme destaca Freire (2019[1996]) e requer lançar um olhar também para autonomia, criticidade, consciência desse/a aprendiz na sua vivência na esfera escolar e para além dela no/pelo e com o “[...] meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepitibilidade do meu lugar [...]” (Bakhtin, 2017[1986], p. 104, grifo

do autor). Portanto, daquilo que sou, do que me transformo/transmuto e de que me constituo na relação dialógica com o outro (Bakhtin, 2017[1986]), neste caso, sobre os projetos e estratégias de dizer (Geraldi, 2013[1991]) na/pela e com a escrita de estudantes que frequentam o primeiro ano do Novo Ensino Médio de uma escola da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina, quando sinalizam sobre suas brincadeiras de infância e com quem brincavam.

Na minha infância eu gostava de ir para [...] brincar com meus primos de jogar bola na rua de baixo e também brincar de esconde-esconde [...] [Estudante 3, garota, 17 anos].

Brincava com meus primos de pega-pega, pique-esconde, casinha de boneca. [...] Eu adorava brincar na chuva [...] [Estudante 4, garota, 17 anos].

[...] eu brincava com meu amigos na rua, de esconde-esconde, pega-pega de bicicleta, chegava em casa toda suja, quando eu andava de bicicleta [...] [Estudante 6, garota, 17 anos].

Então, eu cresci com muitos amigos, eu saía de casa de manhã cedo e voltava à noite, lá [na nova casa] tinha parque para brincar [Estudante 7, garota, 16 anos].

Minha infância foi muito feliz, eu costumava brincar com meus primos, nós brincávamos de esconde-esconde, pega-pega, saímos para tocar a campainha dos vizinhos [Estudante 8, garota, 16 anos].

O que nós [meu irmão e eu] mais fazia[mos] era brincar no barro e ver[assistíamos] Chaves e Pica-Pau [Estudante 10, garoto, 16 anos].

Quando eu era pequena, brincava de cobra-cega com meus irmãos, primos e amigos. Brincava também de pega-pega, esconde-esconde. Nos meus aniversários, meus pais alugaram pula-pula, piscina de bolinha e eu convidava meus amigos, era muito divertido [Estudante 11, garota, 17 anos].

Eu andava de bike, jogava futebol, brincava de taco e Beyblade⁶. Gostava de brincar com meus vizinhos que hoje já não moram mais na minha rua. Brincávamos muito também de pega-pega e bike, esconde-esconde e tomávamos banho no rio [Estudante 12, garoto, 15 anos].

⁶ Beyblade é uma linha de brinquedos japoneses giratórios, desenvolvida inicialmente pela Takara.

A parte que eu mais lembro e mais gosto da minha infância era quando eu e as crianças vizinhas passávamos a tarde toda brincando no campinho perto de casa, cada dia uma nova brincadeira, entre elas tinha esconde-esconde, futebol, corrida de bike, pega-pega [...] [Estudante 13, garoto, 15 anos].

Durante minha infância, adorava brincar com meus primos e vizinhos. Costumava brincar na rua ou até mesmo no mato subindo em árvores, construindo balanços [...] [Estudante 14, garota, 16 anos].

Na minha infância gostava muito de jogar bola e brincar na rua de esconde-esconde, pega-pega, queimada [...] [Estudante 16, garoto, 15 anos].

MINHA INFÂNCIA, foi muito boa e divertida, tenho lembranças muito boas [...], eu brincava o dia inteiro de pega-pega, futebol, esconde-esconde, guerra de balão de água [...]. Eu era muito feliz com a minha infância porque sempre tinha amigos para [me] divertir o dia inteiro, voltava à noite, eu amava aquele tempo, porque não tinha nenhuma preocupação, eu era livre com tudo e todos [...] [Estudante 17, garoto, 17 anos].

Em se pensando nestes sujeitos nascidos entre os anos de 2006 e 2008, temos marcada uma geração que nasceu e cresceu na Era Digital, em que brinquedos digitais passaram a constituir a infância de muitas crianças e, conseqüentemente, a sua relação social com o outro. Neste caso, os/as estudantes trazem em seus enunciados memórias afetivas sobre si, de si e para si sobre sua infância, do que costumavam brincar e com quem costumavam brincar.

Ou seja, brincadeiras simples que dependiam e se materializam mais do/no sujeito do que propriamente em um brinquedo como se compreende dos enunciados “pega-pega, esconde-esconde” e o brincar com os “primos, vizinhos, irmãos”. Evidenciamos, neste sentido, a prevalência de brincadeiras que retomam os tempos dos pais, avós, bisavós desses/as adolescentes e que se mantêm preservadas e necessitam do outro, do coletivo para que seja possível brincar, interagir, aprender, se divertir e reforçar que essa infância “[...] foi muito feliz [...]”, conforme aponta Estudante 8. São, portanto, enunciados tecidos em textos autorais, que falam de si, sobre si, para si e para o outro sobre um tempo que foi muito bom, que os constituiu ser os/as jovens que o são no Novo Ensino Médio, na comunidade em que residem, no trabalho, no encontro com amigos.

Trata-se, grosso modo também, sobre “[...] as motivações de fala [...]” (Geraldi, 2013[1991], p. 143), o que, como e para quem se dirige/enuncia este sujeito que se compromete com este dizer nas/pelas e com as “[...] estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura [...]” (Geraldi, 2013[1991], p. 166), ou seja, das vivências de cada um/a diante da autenticidade de seus textos, de seus discursos sobre si, de si, para si. Tais *projetos e estratégias de dizer* (Geraldi, 2013[1991]) são construídos na/pela e com a interação entre autor-texto-leitor, uma vez que é na “[...] dialogicidade [...], em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela [...]” (Freire (2019[1996], p. 59), neste caso, a partir de textos autorais dos/as aprendizes do Novo Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, há uma autorização do uso da palavra, ou de uma linguagem autorizada como discute Bourdieu (2022[2003]) ou de um modelo ideológico de letramento (Street, 1993; 2003) que rompe com práticas discursivas institucionalizadas, validadas, legitimadas na esfera escolar. Isso, porque “O uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, depende da posição social do locutor [...]” (Bourdieu, 2022[2003], p. 87). Portanto, de quem enuncia, onde e quando enuncia, para quem enuncia, neste caso, estudantes que frequentam o primeiro ano do Novo Ensino Médio ao escreverem textos autorais que emergem “Da prática (ou da experiência) [do] sujeito enunciador [...]” (Geraldi, 2013[1991], p. 149).

Estudantes que dialogam sobre si, de si e para si acerca da sua relação social com amigos, vizinhos, familiares, em casa, na rua, no parque. São “[...] *atividades lingüísticas* [...] que praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si” [...]” (Geraldi, 2013[1991], p. 20, grifos do autor), como as aqui reveladas nas produções textuais dos/as aprendizes. Assim como, diante dos processos dialógicos de escrita na escola aqui evidenciados, pelas “[...] *atividades epilingüísticas*, [que] são aquelas que também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.” (Geraldi, 2013[1991], p. 23, grifos do autor, acréscimos nossos).

Deste modo, também consideramos que as práticas de letramentos para além da esfera escolar, ou seja, aquelas constitutivas do cotidiano desses/as adolescentes em diferentes momentos e espaços de socialização (famílias, vizinhos, grupos de amigos) “[...] podem ser legitimadas na escola [...]” (Bunzen, 2022, p. 261), partindo de práticas de leitura e de escrita inscritas em um modelo ideológico de letramento (Street, 1993; 2003). Trata-se de compreender e valorizar o lugar de onde enuncia o/a aprendiz, da linguagem que o/a constitui em diferentes esferas sociais da atividade humana.

Tal qual esse modelo de letramento, o ideológico (Street, 1993, p. 7) em que as práticas sociais são compreendidas “[...] como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos [...]”, dialogando com a perspectiva histórico-cultural (Vygotski, 2014[1934]). Esta que norteia epistemológica-teórica-metodologicamente os processos de ensinar e de aprender, considerando a formação humana e integral na Rede Pública de Ensino de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014; 2022) quando lança um olhar para “[...] a consolidação efetiva dos processos de desenvolvimento na concepção pessoal (autoconhecimento, autoestima, subjetividade, identidade, interesses pessoais e habilidades pessoais, entre outras) [...]” e para “[...] a construção da cidadania participativa (coletividade, cidadania, diversidade, responsabilidade socioambiental, participação comunitária, ética, entre outros) [...]” (Santa Catarina, 2022, p. 31-32).

Assim, como instiga, assumindo a função social da escola e do professor de Língua Portuguesa, a desenvolver as “[...] *atividades metalingüísticas* [...]” (Geraldí, 2013[1991], p. 25, grifos do autor), as quais “[...] tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam [...]” (Geraldí, 2013[1991], p. 25, grifos do autor) pela/com e sobre a linguagem.

Além disso, a mudança das formas de interagir e, portanto, brincar com instrumentos digitais em se pensando em sujeitos nascidos no século XXI, na Era Digital, também são evidenciadas nos enunciados dos sujeitos:

A gente brincava de lutinha, pega-pega, esconde-esconde e polícia e ladrão. Era muito legal, mas daí veio [vieram] **os jogos do celular** e, daí, quando eu ganhei o meu celular, eu não sabia mexer muito. Eu tive que aprender a mexer no celular, mas eu tive ajuda da minha irmã e eu comecei a jogar jogos no celular e eu também parei de ir lá fora[na rua] para brincar com meus amigos [...] [Estudante 1, garoto, 17 anos].

Na minha infância, eu gostava de ir para [X cidade] brincar com meus primos de jogar bola na rua de barro e também brincar de esconde-esconde, polícia e ladrão, **jogar no celular** [...] [Estudante 5, garoto, 16 anos].

Na minha infância eu gostava de jogar bola, brincar de esconde-esconde, de pega-pega, andar de bike e [...] **jogar no PC[computador] e no celular** [...] [Estudante 9, garoto, 15 anos].

[...] na minha infância eu nunca fui de brincar muito, eu sempre costumava acordar cedo e **jogar videogame**, mas quando eu brincava, geralmente era algumas brincadeiras com meus primos e primas, eu adorava brincar com eles, a maioria das vezes, em festas de família que eu via eles [...] Eu adorava brincar sozinha [Estudante 18, garota, 15 anos].

Na minha infância gostava muito de jogar bola e brincar na rua de esconde-esconde, pega-pega, queimada [...] Mas com o tempo fui crescendo e parando de brincar de muitas coisas, **agora eu só jogo videogame** e escuto música na maioria do tempo [...] [Estudante 16, garoto, 15 anos].

Percebe-se nos discursos desses/as estudantes que embora ainda houvesse brincadeiras realizadas no coletivo envolvendo práticas físicas, as práticas digitais informais já estavam presentes em seu cotidiano. Ainda, reflete-se e refrata-se nos discursos que o avançar da idade faz com que as práticas digitais se tornem mais significativas e constantes pela questão da individualidade e do início da adolescência, em especial nas vozes dos Estudantes 16 e 18.

O que nos exige pensar que tem havido uma diminuição de brincadeiras na coletividade e o aumento de práticas digitais individualizadas. O “**jogar no celular, jogar no PC, jogar no videogame**” são ações que podem ser realizadas em grupo, mas os sujeitos apontam em seus textos para uma prática mais restrita a si, individual. Pode estar implicada aí uma mudança entre o ser criança e passar a ser adolescente, em que as responsabilidades diárias de cada um/a podem afetar na diminuição desse tempo em coletividade, conforme aponta

o Estudante 5. Aqui temos um relato direcionado para as responsabilidades do jovem ainda criança:

Minha infância foi um pouco traumatizante, eu vivia doente, não lembro de muita coisa, mas meus nove foi o que mais me marcou, minha irmã saiu de casa [...] minha tia que eu considerava como uma mãe, sofreu um acidente, teve um AVC [...] A partir daí, minha vida mudou de cabeça para baixo, tive que começar a ajudar em casa, cuidar do meu irmão, e mais um monte de coisa [...] [Estudante 2, garota, 15 anos].

Este discurso, mesmo que não seja recorrente na turma do primeiro ano do Novo Ensino Médio em que ocorreu esta prática pedagógica, faz parte da realidade de grande parte de estudantes, crianças e adolescentes matriculados nas Redes Públicas Municipais e Estaduais. Desde a infância até a adolescência, para além da responsabilidade de estudar e inserir-se no mundo do trabalho para auxiliar nas despesas de seus lares, ainda precisam ajudar nas tarefas domésticas, zelar pelos irmãos/primos/parentes mais novos que residem juntos, criando uma outra forma de olhar para a vida, para si e para o outro. Conforme relato do Estudante 15 que evita discorrer sobre sua infância e se debruça naquilo que gosta e almeja para seu futuro:

Algo que me motiva desde pequeno é o futebol, algo que eu sempre admirei por considerar de fato ser um esporte nobre [...]. No meio de milhares de jogadores, um que me inspira muito tanto em mentalidade quanto em desempenho é chamado CRISTIANO RONALDO DOS SANTOS AVEIRO; meu maior ídolo e um dos motivos de eu amar esse esporte e querer me tornar jogador profissional [...] [Estudante 15, garoto, 16 anos].

O Estudante 15, diferentemente dos demais, materializa em seu texto algo que gosta desde pequeno, o futebol. Evita, desta maneira, falar como foi sua infância, com quem brincava, porque foi algo não muito feliz, conforme relatou informalmente para a professora, antes do processo de escrita e da entrega de seu texto. Deprendemos que práticas de linguagem como esta realizada na escola em que se valoriza a história do outro, desempenham um papel fundamental na educação, pois permitem que os/as estudantes se

expressem, ouçam a si mesmos/as e ao outro e sintam de certa maneira um pertencimento àquele grupo do qual dialogam, trocam, experienciam novas/outras maneiras de pensar, agir, de ser quem deseja ser. A escola, deste modo, na sua função social acolhe, cuida e trabalha em prol de uma educação mais inclusiva e equânime.

Considerações finais

O presente capítulo, o qual buscou analisar os discursos de estudantes inscritos em uma turma do primeiro ano do Novo Ensino Médio de uma escola da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina, localizada no Vale do Itajaí/SC, sobre infância, brincadeiras e brinquedos, evidenciou interesse por parte dos/as aprendizes tendo em vista a temática que se aproxima de seu lugar de fala, enunciação, entretanto, um sujeito optou por escrever sobre outro tema, uma vez que a infância lhe trazia memórias tristes. Brincar com irmão/irmã, primos/as, vizinhos/as, de esconde-esconde, de pega-pega, de jogar bola na rua sinalizaram uma regularidade linguística nas vozes desses/as aprendizes.

Assim, consideramos que tal prática na esfera escolar envolvendo a produção textual, convoca o/a estudante a ter voz e vez nos processos de ensino e de aprendizagem, respeita o lugar de onde fala/enuncia e o que fala/enuncia entre pares e com o/a professor/a a fim de desenvolver seu projeto de dizer para além das aulas de Língua Portuguesa.

O presente estudo teve como limitações questões que poderiam ser ainda investigadas com a utilização de um questionário semiestruturado com perguntas norteadoras acerca da infância dos pais e dos avós destes/as estudantes a fim de aprofundar a compreensão acerca do que foi/é infância para estes sujeitos. Neste sentido, pesquisas futuras no campo das Ciências da Educação e da Linguagem podem ser realizadas com o intuito de investigar outros contextos de ensino, outros sujeitos. O que aqui buscamos analisar é apenas um recorte e que pode diferir-se de outras tantas realidades das escolas brasileiras, ou ainda trazer alguns discursos recorrentes de estudantes matriculados nas Redes Públicas Municipais e Estaduais que perpassam pelas mesmas trajetórias que envolvam as esferas

sociais por onde circulam (a familiar, a religiosa, a laboral, a midiática, dentre outras).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017[1986].
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. Prefácio Sergio Miceli. 2. ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022[2003].
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção textual escrita no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. rev. São Paulo: Parábola, 2022. p. 239-264.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011[2004], p. 81-108.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a.
- GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015b.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, [S. l.]: [S. n.], 2014.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida**. Florianópolis: SED,

2022. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/projeto-de-vida?authuser=0>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Híbrida:** Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina / Governo de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. 1ª ed. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011[2004].

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento:** glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

STREET, Brian V. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, out. 2003.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Escogidas II:** Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Libros, 2014[1934].

ESCUA DIALÓGICA: ENLACE POSSÍVEL ENTRE EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE¹

Graziela Dutra Kantorski (UNEB)²

Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB)³

Introdução

Este artigo propõe uma análise do possível enlace entre os dispositivos teóricos e metodológicos da psicanálise e a educação, visando apreender como essas duas abordagens teóricas possibilitam o saber-fazer na sala de aula. Ele enfatiza a importância da escuta e da consideração pela diversidade cultural no ambiente educacional. A escuta não se resume a ouvir, mas requer uma abertura para entender a perspectiva do outro. No contexto da sala de aula, essa escuta pode promover um ambiente de diálogo e respeito mútuo entre professores e alunos, permitindo a construção de conhecimento de forma mais significativa. Ao integrar a psicanálise na educação, surgem novas possibilidades para apreender a singularidade de cada indivíduo. Os resultados deste estudo refletem a interseção entre psicanálise e educação, destacando a importância desse diálogo para a prática educacional contemporânea.

Desse modo, este estudo está dividido em dois eixos argumentativos. No primeiro eixo, investiga-se o possível enlace entre educação e psicanálise ao longo da história pedagógica, com base em pesquisas conduzidas por estudiosos como, Jean Claude Filloux, Leny Magalhães Mrech e Maria de Lourdes Soares Ornellas ampliando assim a análise. No segundo eixo, a escuta é explorada como o possível enlace entre educação e psicanálise, incorporando as contribuições

¹ Trabalho apresentado IX Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira.

² Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. PPGEduc/UNEB. Especialista em Revisão de Textos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG). Graduada em Letras pela Universidade Franciscana (UFN). Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais (Geppe-rs). E-mail: graziela.dk@gmail.com

³ Pós-doutora. Doutora em Psicanálise e Educação - USP/SP. Doutora em psicologia da Educação. PUC/SP, Professora permanente do PPGEduc/ UNEB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Psicanálise e RS. - Geppe-rs. Escritora e Psicanalista.

proeminentes de Sigmund Freud, Jacques Lacan, Bruce Fink, Leny Magalhães Mrech e Maria de Lourdes Soares Ornellas. Assim, ao reconhecermos o potencial transformador do possível enlace entre educação e psicanálise, estamos não apenas fortalecendo a sala de aula, como também contribuindo para a construção de educação psicanaliticamente orientada.

Educação e psicanálise na história da pedagogia

O interesse pela relação entre psicanálise e educação remonta ao próprio Freud, que em 1909 escreveu sobre a utilidade da psicanálise para a ciência, abordando também sua relevância para os educadores em geral, incluindo pais e professores. No entanto, esse diálogo entre psicanálise e educação muitas vezes foi negligenciado devido a uma certa resistência corporativista entre os educadores, à falta de estudo nesse campo e à pouca abertura para serem desafiados em sua prática pedagógica. Atualmente, surge a questão de como os conhecimentos psicanalíticos podem contribuir para a prática e teoria aplicados em sala de aula. Além disso, considera-se o saber analítico dos psicanalíticos pode ajudar os educadores e vice-versa a enfrentar as dificuldades inerentes ao ato de ensinar, como o fracasso escolar dos estudantes e os conflitos com os pais (Filloux, 2002).

Para Sigmund Freud (2020) a civilização, apesar de seus muitos benefícios, também impõe restrições significativas ao sujeito, causando o que ele descreve como "mal-estar". A civilização demanda a repressão de impulsos instintivos, criando, assim, um conflito interno que pode resultar em ansiedade e infelicidade. Desse modo, a educação desempenha um papel muito relevante. Ela é dotada de poder socializador, que possibilita o sujeito a emergir nos seus processos civilizatórios. Essa constatação pode levar ao questionamento do papel da educação e à necessidade de repensar as práticas pedagógicas que considerem as necessidades e os desejos do sujeito-estudante.

A influência fundamental de Freud na compreensão da linguagem e da comunicação humana, revela a complexidade subjacente ao ato de falar e de escutar. A partir das teorias freudianas, começamos a suspeitar de que por trás das palavras ditas há

significados mais profundos, muitas vezes inconscientes, que influenciam nossos pensamentos e comportamentos.

Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este "quer dizer" do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo, o "quer dizer" do discurso do inconsciente (Pêcheux, 1990, p. 45).

Para Lacan, (1998, p. 258) “é justamente essa assunção de sua história pelo sujeito, no que ela é constituída pela fala endereçada ao outro, que serve de fundamento ao novo método a que Freud deu o nome de psicanálise”. Quando Freud introduziu formalmente o termo "psicanálise", ele estava delineando um paradigma revolucionário para entender a psique humana. A Psicanálise não era apenas sobre a exploração do mundo interno de um sujeito; era também sobre reconhecer a influência e o papel do mundo externo na formação desse mundo interno. Freud reconheceu que nossa história pessoal não é uma narrativa solitária, mas sim um conto entrelaçado com os outros, movido pelas interações sociais, culturais e familiares ao longo de nossas vidas. A fala endereçada ao outro é essencial nesse processo, pois é através da comunicação verbal e não verbal com os outros que expressamos nossos desejos, medos, traumas e experiências. Assim, a psicanálise não apenas investiga os conteúdos do inconsciente, mas também reconhece a interconexão entre as experiências do sujeito na interação com o outro (a) e o contexto social.

Dentro do contexto das contribuições de Freud, que nos levam a entender a comunicação como um processo complexo, podemos explorar como essa relação é constitutiva na formação da subjetividade. Somos convidados a investigar além da superfície aparente da linguagem, sugerindo que o que é dito e não-dito podem revelar aspectos importantes. Essa noção de um "quer dizer" oculto no discurso do inconsciente aponta para a existência de uma camada mais profunda de significante, muitas vezes desconhecida para o sujeito consciente. Assim, podemos inferir que a constituição da subjetividade ocorre através da interação entre os campos do sujeito e do Outro. Enquanto o campo do sujeito representa o espaço onde o sujeito se desenvolve como ser falante e desejante, construindo sua

identidade e discurso por meio de significantes, o campo do Outro compreende as normas, valores e símbolos culturais que influenciam suas possibilidades de expressão e representação. Esses campos se entrelaçam complexamente na formação da subjetividade, com o sujeito se constituindo dentro do campo do Outro, mas também exercendo sua própria agência e resistência às influências externas (Lacan, 1998).

A palavra, embora aparentemente singular, carrega consigo ressonâncias do discurso do outro, revelando-se como uma instância compartilhada e atravessada por significados alheios. O ato falho, por exemplo, ilustra essa interação entre a intenção consciente e os conteúdos inconscientes, onde algo além do controle do sujeito se manifesta. É nesse entrelaçamento que Lacan e Saussure elaboram o conceito de significante, que materializa essa relação entre a palavra individual e a palavra do outro. O significante, seja uma palavra, frase ou expressão, é o indício dessa intersecção, evidenciando que o sujeito é constituído pela linguagem e pelos significantes que o representam. O inconsciente, conforme Freud delineou, está intimamente ligado ao simbólico, revelando-se como uma instância onde essa influência da linguagem se faz presente de forma marcante. O Outro, segundo Lacan, é o espaço onde se situa a cadeia de significantes que se encontra com a subjetividade do sujeito, sendo o campo onde ele se torna presente. Nessa perspectiva, a alienação do sujeito ocorre por meio do significante, evidenciando a natureza profundamente simbólica de sua constituição. Assim, a análise psicanalítica se desenvolve no contexto dessa dimensão simbólica, onde a palavra revela mais do que aquilo que é conscientemente expresso, possibilitando ao sujeito uma jornada de descoberta a escuta de si mesmo através da linguagem (Favero, 2023).

A partir disso, surge a subjetividade como sendo "o discurso do Outro" (Ornellas, 2019, p. 47). Essa ideia se baseia na premissa de que a subjetividade é influenciada pela linguagem e pela sociedade, ou seja, pelo Outro. Portanto, o desejo do sujeito está sempre mediado pelo desejo do Outro, implicando que ele é formado em relação a algo externo a si mesmo. Assim, na psicanálise, o sujeito não é visto como um ser autônomo e independente, mas como alguém intrinsecamente ligado ao Outro e ao desejo. Como resultado, a identidade e

subjetividade do sujeito estão constantemente marcadas por uma tensão entre o consciente e o inconsciente, o Eu e o Outro.

Essas reflexões nos conduzem a ressaltar o papel central dos sujeitos na abordagem psicanalítica. A psicanálise fundamenta seu conhecimento em uma perspectiva que coloca os sujeitos e a formação de sua subjetividade no cerne de sua investigação. Considerando isso, podemos pensar como sujeito é teorizado na Psicanálise. Segundo Ornellas (2019, p. 48), "o conceito de sujeito em Psicanálise implica o próprio desconhecimento dele em relação àquilo que o determina, ou seja, o inconsciente". Essa concepção de sujeito, enraizada na ideia de desconhecimento de si e do próprio inconsciente, lança luz sobre o intrincado quebra-cabeça da experiência humana, à medida que tentamos subjetivar e encontrar significado no mundo social. Em outras palavras, "essa relação de desconhecimento é constituinte do sujeito e permite articular várias polissemias de se pensar a cultura, a civilização, seja na arte, na ciência, na educação, na política ou nas relações professor-aluno" (Ornellas, 2019, p. 48). Isso implica que uma parte do sujeito sempre permanecerá fora de seu alcance consciente, residindo na esfera do inconsciente. No contexto educacional, essa concepção lança desafios significativos, pois sugere que a formação do sujeito não é apenas uma questão de instrução acadêmica, mas também envolve a complexidade da psique humana e suas interações inconscientes.

Este desconhecimento de algumas partes de si mesmo é uma característica definidora do sujeito e nos ajuda a descobrir as várias camadas de significado quando pensamos sobre a relação entre educando e educador. O reconhecimento da realidade psíquica e do desejo de saber pode ampliar a intervenção mediadora do educador, estimulando o estudante a buscar conhecimento. O educador, ao considerar a incompletude do educando e mobilizar seu desejo de aprender, cria um ambiente propício para a construção de sentido e significado (Ornellas, 2019).

Quando os educadores se familiarizam com as descobertas da psicanálise, têm a oportunidade de enfrentar os desafios do ambiente educacional de maneira mais significativa (Filloux, 2002). Essa familiaridade lhes proporciona uma visão mais abrangente do comportamento dos estudantes e os capacita a responder de forma empática, compreendendo que existem fatores internos e externos

que influenciam o processo educativo. Ao aproximar os princípios da psicanálise, os educadores podem estabelecer conexões mais autênticas com seus estudantes, fomentando um ambiente de aprendizado positivo e transformador. Assim, essa educação alinhada com a psicanálise pode abrir caminho para novas possibilidades na escola, no sentido de repensar a função da educação, para que seja um espaço seguro para a constituição do educando, seu exercício da cidadania e sua qualificação profissional, com vistas a se preparar para as mudanças às quais somos convocados a aderir socialmente.

Nessa perspectiva, a educação é um processo dinâmico e em constante movimento, que vai além de transmitir saber, conhecimento e habilidades. Ela desempenha a função fundamental na construção e recriação do sujeito capaz de transformar a qualidade da condição humana. No contexto educativo, há espaço para a inovação, a criatividade e a experimentação. Através de novas abordagens pedagógicas e experiências na práxis educativa torna-se possível aprender e ensinar adaptando-os às necessidades específicas dos estudantes, considerando suas diferenças individuais. A educação também age como um canal de diálogo e troca de experiências, promovendo o respeito à diversidade e valorizando a pluralidade de ideias e opiniões. Ela fomenta a construção do saber e do conhecimento de forma colaborativamente, estimulando a construção de saberes coletivos (Mrech, 1999).

À vista disso, uma educação voltada para o sujeito requer atenção aos sinais subjetivos e sutis que revelam o que falta, o que falha ou faz o educando tropeçar. O reconhecimento dessas nuances pode lançar nova luz sobre questões educacionais e contribuir para a criação de práticas educativas que permitam o estudante ascender nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Uma educação para o sujeito “desvela o sujeito da falta, do equívoco, do tropeço; pode constituir-se em novas possibilidades sobre as questões educacionais e o papel desempenhado pelas práticas educativas, na constituição e no devir desse sujeito” (Ornellas, 2019, p. 48). Nesta perspectiva, as práticas educativas podem adquirir um lugar e posição relevante não só na transmissão de conhecimento, mas também na formação do sujeito e sua identidade.

Ornellas (2019) aponta para a dificuldade da educação em aceitar e integrar o conceito de inconsciente na sala de aula. É preciso

observar que a ideia de um conhecimento ou saber que é totalmente desconhecido, mas ainda assim sustenta a verdade do desejo de aprender e ensinar, mas que, é estranha e desconfortável para muitos no campo da educação. Isso porque o sistema educacional se baseia, em grande parte, em estruturas cognitivas e conceituais, onde o conhecimento é visto como algo passível de ser entendido e comunicado.

Considerando as reflexões apresentadas, torna-se evidente a complexidade e a relevância do enlace possível entre educação e psicanálise. Ao longo do tempo, estudiosos e educadores têm explorado essa relação em suas múltiplas facetas, buscando escutar suas implicações na teoria e prática na educação. Desde a sensibilidade crescente dos educadores em escutar os estudantes até a introdução de abordagens mais contemporâneas, cada fase desse percurso contribuiu para o acúmulo dessa formação mais ampla do papel do educador, das dinâmicas transferenciais e da importância dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais que permitem o inesperado na sala de aula. Assim, movidas pelo desejo de explorar os territórios nos quais a psicanálise e a educação passam dialogar, buscamos articular esses dois campos do conhecimento.

Pluralidade de significados e significantes: a escuta como ponte entre educação e psicanálise

“As contribuições da psicanálise para o campo da educação, é necessário refletir sobre a importância de uma postura reflexiva em relação à tarefa de escutar” (Kantorski, 2023, p. 140). Escutar o outro vai além de apenas escutar as palavras. Conforme apontado por Bruce Finck (2017, p. 18), do modo como geralmente escutamos, deixamos passar ou rejeitamos a alteridade do outro”. Para escutar verdadeiramente, é essencial abrir-se para o novo e o diferente, reconhecendo e valorizando a diversidade de experiências e subjetividades que cada sujeito carrega consigo. Frequentemente, ao escutarmos um falante, tendemos a relacionar o que é dito com nossa própria imagem e experiência, em vez de simplesmente acolher e compreender a perspectiva do outro (a). Lacan descreve essa tendência como a “dimensão imaginária da experiência” (Lacan, 2006, p. 20), na qual nos vemos refletidos no outro, assim como podemos

ver no mito Narciso. Por estarmos tão focados em encontrar semelhanças e validar nossa própria perspectiva, muitas vezes negligenciamos as diferenças e, conseqüentemente, rejeitamos a possibilidade de escutar o que o outro está tentando comunicar.

Para aprender a escutar, precisamos pensar, sentir e refletir sobre que é dito, sem necessidade de concordar, validar ou compreender. Em vez disso, devemos nos esforçar para escutar sem julgamento, estar abertos às diferenças e genuinamente interessados em compreender a experiência e a perspectiva do outro, mesmo que isso desafie nossa própria visão de mundo (Fink, 2017). No campo da educação, os profissionais buscam cada vez mais aprender o conceito de escuta, no entanto, muitas vezes se veem desinformados, tornando necessário aprender e incorporar em seus planejamentos o que significa de escutar.

Assim, ao adentrar o universo da escuta, a educação ao reconhecer que a verdade de cada sujeito não reside apenas em suas palavras, mas também nas entrelinhas carregadas de significados e significantes as quais servem como pontes entre o consciente e o inconsciente. Por essa razão, destacamos aqui a importância da escuta, aquela “que permita uma compreensão verdadeiramente mais profunda e adequada das necessidades emocionais e psíquicas dos alunos” (Ornellas; Opa, 2022). Reconhecer a importância de escutar os educandos, aquilo que é dito e o não-dito, inclusive os silêncios é condição para um ambiente educativo mais emancipador. Desse modo, o argumento desta discussão aborda a importância essencial da escuta como um dispositivo fundamental na relação entre educação e psicanálise. A escuta, portanto, é chave para apreender e valorizar as vozes dos sujeitos envolvidos na dinâmica do ensinar e aprender.

A Educação requer, assim, uma abertura para a escuta, que envolve escutar e respeitar a diferença. Essa diferença se manifesta em diversos marcadores sociais, como classe, gênero, etnias, mas também em diferentes orientações, valores e aspirações individuais. Desse modo, ao assumir uma escuta que vai além do que é estruturado e previsível, adentramos em um terreno fértil para a construção do conhecimento. Logo, estamos dispostos a acolher perspectivas diferentes, a questionar nossas próprias crenças e a criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo (Mrech, 1999).

Nesse contexto, o significado não está nas palavras em si, mas no que está além delas, no que é interdito ou interrompido pelo discurso. A visão tradicional da linguagem como mera comunicação, propondo que o significado não está imediatamente disponível e que a compreensão ocorre através da complexa relação entre significantes. Além disso, Lacan redefine o conceito de sujeito e Outro, sugerindo que o sujeito não é um eu unificado, mas dividido e sujeito ao inconsciente, e que o Outro não é um indivíduo concreto, mas o reservatório de significantes. Assim, a comunicação é marcada pelo mal-entendido e pela falta, e o verdadeiro significado só pode ser alcançado através da decifração dos significantes e das lacunas de sentido que eles revelam.

A comunicação articulada na sala de aula é fundamental e pode ser escutada, trocada e analisada. Conforme Ornellas (2019) Freud introduziu o conceito de Atenção Flutuante para uma escuta precisa, enfatizando a importância de observar gestos, expressões e silêncios. Na escola, os estudantes buscam compreender o desconhecido, diferenciando entre ouvir e escutar reconhecendo um saber não dominado. Na jornada educativa, a escuta se torna essencial para dar voz à subjetividade além da transmissão de conhecimento.

No contexto da psicanálise, a concepção dos conceitos de Real, Imaginário e Simbólico tem sido objeto de análise e debate significativos. Mario Antonio Coutinho Jorge (2000), propõe uma abordagem distintiva desses conceitos lacanianos. O Real é conceituado como o não sentido, representando o âmago do ser humano. Este aspecto da psique é intrínseco à experiência humana, mas sua expressão é limitada pela linguagem e pela capacidade simbólica. Associado ao id freudiano por alguns autores, o Real é entendido como uma dimensão que transcende a representação simbólica, manifestando-se de forma indireta através de fenômenos físicos ou orgânicos.

Por outro lado, o Imaginário é definido como o domínio do sentido, sendo o lugar onde o eu se constitui. Nesse aspecto, o Imaginário está intimamente ligado ao ego na teoria de Freud. Aqui, o sujeito constrói sua identidade através da atribuição de significados a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Ideias, crenças e defesas são elaboradas neste contexto, refletindo a necessidade humana de dar sentido à experiência. O Simbólico, por sua vez, é caracterizado por um

sentido duplo e é o lugar do sujeito. É no Simbólico que o discurso e a formação do sujeito ocorrem, mediados pela linguagem e pela interação social. Esta dimensão é fundamental para a compreensão da subjetividade e das dinâmicas psíquicas, uma vez que é através do Simbólico que os sujeitos se relacionam com o mundo e com os outros.

Na contemporaneidade, a psicanálise se depara com o desafio de escutar e abordar novos sintomas e patologias, enquanto mantém seu método centrado na escuta da condição humana, permitindo que os conflitos internos sejam expressos e trabalhados. Além disso, destacamos a importância do laço social, do qual a psicanálise como uma ferramenta que possibilita os sujeitos enfrentarem seus conflitos e reinterpretarem suas vivências. No entanto, emerge a reflexão sobre o papel da psicanálise em uma sociedade cada vez mais orientada para o imediatismo, onde a singularidade do sujeito parece ser relegada a segundo plano (Mrech, 1999).

Diante do exposto, podemos concluir que a escuta vai além do simples ato de ouvir; ela é o nosso ponto de partida para compreender os múltiplos sentidos presentes nos discursos, tanto nos ditos quanto não-ditos. Ao entrelaçar os campos da psicanálise e da educação, reconhecemos que ambas são fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento dos sujeitos. A psicanálise, ao investigar a história e a linguagem do sujeito, revela a complexidade da formação da identidade e dos processos de significação. Desde sua introdução por Freud, em 1895, a psicanálise reconhece que o sujeito vai além das experiências subjetivas, e para Lacan, a verdade do sujeito transcende sua história, emergindo nos momentos de ruptura que desafiam as narrativas convencionais e revelam aspectos ocultos da subjetividade.

Assim, ao adentrar o universo da escuta, a Educação reconhece que a verdade de cada sujeito não reside apenas em suas palavras. Vai além do que é estruturado e previsível, permite uma escuta das necessidades subjetivas dos estudantes, tornando o ambiente educativo acolhedor. Portanto, ao considerar a escuta como um dispositivo do possível enlace na relação entre educação e psicanálise, reconhecemos nela a construção de processos do ensinar e aprender significativos e colaborativos, onde educadores e estudantes constroem juntos o conhecimento em um ambiente de diálogo e respeito mútuo.

Considerações (In)conclusivas

Buscamos nessa comunicação destacar as possibilidades de tecermos o possível enlace entre os entre a educação e a psicanálise.

Nossa abordagem foi alimentada pela esperança não apenas de aprender a ligação intrínseca entre essas disciplinas, mas também de lançar luz sobre novos horizontes e possibilidades. Em vez de conceber essa união como um simples casamento entre teorias, almejamos abrir caminhos que nos permitissem continuar a explorar e a questionar a dinâmica da vida escolar e da prática educativa. Dessa forma, buscamos transcender os limites e fomentar um diálogo, capaz de transformar não apenas as estruturas educacionais, mas também as próprias percepções e entendimentos sobre o processo do ensinar e aprender.

No entanto, é fundamental reconhecer que da psicanálise na educação requer cuidado e discernimento. A teoria psicanalítica é complexa e não deve ser utilizada de maneira rígida ou reducionista. É importante adaptar os conceitos psicanalíticos às necessidades e peculiaridades do ambiente educacional, considerando as práticas pedagógicas e os desafios específicos de cada contexto. Além disso, é necessário promover uma formação dos educadores que inclua conhecimentos teóricos e uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas. Assim, a colaboração entre os conhecimentos da psicanálise e da educação pode proporcionar espaços de discussão e troca, auxiliando na apreensão mútua. Desse modo, ao estabelecer uma relação reflexiva, é possível ampliar o horizonte de possibilidades. Na contemporaneidade, reconhecemos que a escuta vai além do simples ato de ouvir; ela é o nosso ponto de partida para aprender os múltiplos sentidos presentes nos discursos, tanto nos ditos quanto nos não-ditos. Ao entrelaçar os campos da psicanálise e da educação, reconhecemos que ambas são fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento dos sujeitos. A abordagem psicanalítica, ao investigar a história e a linguagem do sujeito, revela a complexidade da formação da identidade e dos processos de significação. Desde que Freud a introduziu em 1895, a psicanálise percebe que o sujeito vai além das experiências puramente subjetivas. Assim, o dispositivo-chave do possível enlaça a educação e a psicanálise é a habilidade de praticar uma escuta. Encaramos a prática

da escuta não apenas como uma teoria e metodologia, mas como um convite para receber o novo, o desconhecido e o inesperado. Ao cultivar um ambiente de escuta.

Uma educação voltada para o sujeito é aquela que vai além da simples transmissão de conhecimento. Ela reconhece a complexidade da subjetividade de cada estudante e busca ver as nuances inconscientes e sutis que podem influenciar seu processo de aprendizagem. Isso implica em questionar abordagens tradicionais e adotar práticas mais adequadas às necessidades individuais de cada estudante, reconhecendo que diferentes alunos aprendem de maneiras diferentes. Portanto, o resultado é uma Educação que não apenas compreende melhor a realidade educacional do presente, mas que também tem o potencial de informar a transformação educacional para o futuro.

Referências

- FAVERO. Claudio Lisias. **Real e imaginário, real e simbólico, simbólico e imaginário**. Blog Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica, 2023. Disponível em: www.psicanaliseclinica.com. Acesso: 01/05/2023.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização: 1930** / Sigmund Freud; prefácio de Guilherme Marconi Germer; tradução e notas de Saulo Krieger. - São Paulo: Cienbook, 2020. (Publicado originalmente em 1930).
- FILLOUX, Jean Claude. O mestre, o desejo de saber e o desejo de ensinar. In: MOKREJS, Elisabete (org.). **Psicanálise e Educação**. São Paulo: Expressão & Arte, 2002. cap. 6, p. 97-121.
- FINK, Bruce. **Fundamentos da técnica psicanalítica: uma abordagem lacaniana para praticantes**. Tradução de Carolina Luchetta; Beatriz Aratagy Berger. São Paulo: Blucher; Karnac, 2017. 504 p.
- JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise: de Freud a Lacan**. RJ: Zahar, 2000. 92p.
- KANTORSKI, Graziela Dutra. Psicanálise e Educação: enlace possível. In: KANTORSKI, Graziela Dutra; MACÊDO, Ludmilla da Silva; ÁVILA, Iris (org.). **Psicanálise e educação: diálogos (im)pertinentes**. Salvador, BA: Quarteto Editora, 2023. cap. 8, p. 131-147.
- LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 935p.
- LACAN, J. **A primeira edição completa em inglês**. Tradução de B. Fink. Nova York e Londres: Norton, 2006.
- MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação**. Novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 144p.

- ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Psicanálise e Educação**. O que falta em um está no outro?. Salvador: EDUFBA, 2019. 152p.
- ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; OPA, Cláudia Bailão. Educação, arte e psicanálise. Tríade formativa em dobras discursivas. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). **Psicanálise e Educação**. Impasses subjetivos contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2022. v. 6, cap. 1, p. 13-30.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990. 68p.

A LINGUAGEM COMO MEDIADORA CULTURAL NA FORMAÇÃO DA PSIQUE HUMANA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA DE VYGOTSKY

Rodrigo Danúbio Queiroz (SEDU - ES)¹

Introdução

A teoria histórico-cultural de Vygotsky é uma abordagem que destaca a influência dos processos histórico-culturais na formação da psique humana, especialmente no contexto educacional. Essa teoria, fundamentada em preceitos marxistas, propõe uma visão integrada que considera tanto os aspectos biológicos quanto os socioculturais na formação da psique humana. Através de uma análise abrangente, o presente artigo explora temas como a relação entre evolução biológica e desenvolvimento cognitivo, a importância do ambiente social na formação das capacidades mentais, a criação de ferramentas e a internalização de instrumentos psicológicos, a linguagem como mediadora cultural, a cooperação social e a influência do contexto histórico-cultural na formação da consciência humana. Um dos principais aspectos abordados pela teoria histórico-cultural é a relação entre evolução biológica e desenvolvimento cognitivo. Vygotsky desafia a ideia predominante ao argumentar que a evolução da psique humana é moldada não tanto por leis biológicas, mas principalmente por leis histórico-culturais. Isso ressalta a complexa relação entre o desenvolvimento cognitivo e o contexto social. Outro aspecto, é a importância do ambiente social na formação das capacidades mentais. Vygotsky concebe a educação como um processo dinâmico e fluido, não rígido, nem predeterminado, no qual professor e aluno interagem ativamente na construção do conhecimento. A escola é o ambiente central para essa interação social, onde os alunos são guiados e ensinados a utilizar as ferramentas necessárias para se tornarem autônomos em sua própria educação.

Além disso, o artigo sugere a criação de ferramentas e a internalização de instrumentos psicológicos. Essas ferramentas incluem linguagem, sistemas de cálculo, técnicas mnemônicas,

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU; rdanubioq@yahoo.com.br.

sistemas de símbolos algébricos, escrita, diagramas, entre outros. Nesse contexto, ressalta-se a importância do papel do professor como mediador cultural, que vai além da simples demonstração do uso de uma ferramenta para a execução de tarefas. O professor atua orientando o processo de mediação semiótica, no qual novos significados são gerados em conexão com a aplicação real da ferramenta. Por fim, o artigo destaca a influência do contexto histórico-cultural na formação da consciência humana no contexto educacional. A teoria histórico-cultural emerge como uma voz representativa das aspirações de aprimorar a condição humana, concentrando-se no desenvolvimento das capacidades mentais e do processo de aprendizado.

Evolução biológica e leis histórico-culturais

Ao se aprofundar nos estudos de psicologia do desenvolvimento, Vygotsky se dedicou a validar a hipótese teórica e politicamente apoiada por Marx, Engels e Lênin. Essa hipótese destaca a importância dos processos sócio-históricos na formação da consciência, entendida aqui como sinônimo de mente. Mais do que simplesmente observar como a organização da sociedade molda o pensamento dos indivíduos, Vygotsky buscava demonstrar como o próprio psiquismo se transforma conforme a sociedade na qual o sujeito nasce e se desenvolve. A compreensão de Vygotsky sobre a influência dos processos histórico-culturais na cognição humana pode ser resumida e explorada detalhadamente. Vygotsky parte da premissa de que o *homo sapiens*, embora resultado da evolução biológica como outras espécies animais, exibe características distintas. No decorrer da evolução das espécies animais, destaca-se o desenvolvimento do comportamento, um fenômeno que influenciou particularmente a nossa espécie. Vygotsky desafia a ideia predominante ao argumentar que a evolução da psique humana é moldada não tanto por leis biológicas, mas principalmente por leis histórico-culturais. Isso ressalta a complexa relação entre o desenvolvimento cognitivo e o contexto social. Ao comparar o ser humano com outras formas de vida, observa-se uma mudança significativa no tipo de adaptação ao ambiente. Esse fenômeno indica

uma singularidade na forma como nossa espécie se ajusta e responde ao mundo ao seu redor.

No que tange ao primeiro ponto, a complexidade do comportamento humano supera significativamente a de outras formas de vida animal, como primatas, devido a diversas ordens de fenômenos. Segundo o autor, a evolução do comportamento em nossa espécie revela a interconexão de dois aspectos fundamentais: destreza manual e funcionamento psíquico. Em um primeiro aspecto, a evolução da destreza manual desencadeou avanços notáveis. A habilidade de manipulação das mãos possibilitou a criação de ferramentas, exemplificada pela invenção de artefatos como arco e flecha. A criação e utilização dessas ferramentas, por sua vez, desencadearam efeitos de magnitude significativa. A capacidade de construir instrumentos não apenas ampliou o repertório comportamental da espécie humana, mas também provocou uma alteração radical em sua história evolutiva. Aqui se nota a influência marxista em seu pensamento, visto que tem como premissa:

[...] o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma (Rego, 1998, p. 51).

Conforme a perspectiva de Vygotsky, o comportamento de cada espécie animal é um sistema condicionado pelos órgãos específicos de que dispõe. Contudo, Vygotsky destaca que essa lei não se aplica ao ser humano. Diferentemente de todas as outras espécies, o ser humano possui a notável capacidade de expandir o alcance de sua atividade e, por conseguinte, seu repertório comportamental, graças à criação e uso de instrumentos. A criação e utilização de ferramentas representam um marco fundamental no aprimoramento das habilidades e capacidades humanas. Por meio dessa prática, os seres humanos conseguem ampliar suas habilidades manuais naturais, como evidenciado no uso de ferramentas como tesouras, facas e martelos. Além disso, as ferramentas estendem as capacidades sensoriais naturais, exemplificadas pelo emprego de instrumentos como óculos, telescópios, microscópios, entre outros. “Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a

partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (Saviani, 2021, p. 11).

Entretanto, a distinção no comportamento psíquico dos seres humanos em relação a outras espécies animais é notavelmente significativa. Sob a perspectiva de Vygotsky, uma característica biológica distintiva de nossa espécie emerge, denominada por ele como processo de significação. Este conceito refere-se à extraordinária capacidade humana de criar e utilizar sinais, não apenas com intenções comunicativas, mas também para alterar tanto o comportamento de outros indivíduos quanto o próprio comportamento. O processo de significação, ou seja, a habilidade de empregar sinais, apresenta-se de modo parcial em outras espécies animais, como os primatas. Contudo, essa capacidade se manifesta apenas na forma de um sistema de sinalização, direcionado à comunicação sobre referentes concretos. Os primatas, de fato, exibem a habilidade de compreender e utilizar certos comportamentos como sinais, estabelecendo comunicação entre eles. No entanto, no *homo sapiens*, o processo de significação assume características absolutamente singulares ao viabilizar a criação e utilização de sinais artificiais, isto é, símbolos. A particularidade desses símbolos reside na arbitrariedade e convenção de seu significado, implicando em um imaginário compartilhado de amplitude notável. Em termos modernos, podemos caracterizar esse fenômeno como um nível sofisticado e complexo de intersubjetividade.

Na perspectiva histórico-cultural, a criança já nasce inserida num universo social-cultural, o qual constitui seu meio 'natural'. Esse universo, expressão concreta da atividade transformadora dos homens ao longo do tempo (objetivação), é um universo constituído de produções culturais e de seres humanos, ou seja, um universo *significativo* e, portanto, cognoscível e comunicável. A descoberta e apropriação desse universo definem o conteúdo do processo de constituição do ser humano da criança (o único significado aceitável do conceito de 'desenvolvimento'). A natureza social-cultural do meio torna as *funções biológicas*, herdadas geneticamente, insuficientes por si sós para fazerem emergir por si sós as *funções superiores* (Pino, 1993, p. 17).

Segundo Vygotsky, uma peculiaridade distintiva do ser humano é a capacidade de criar estímulos artificiais que têm a capacidade de influenciar suas reações, tornando-se meios efetivos de orientação do comportamento. O autor refere-se a esses sinais particulares como mediadores simbólicos ou meios de estímulo, sendo a linguagem o exemplo mais significativo entre eles. O uso de mediadores simbólicos, conforme delineado por Vygotsky, desencadeia o notável efeito de permitir que os processos psicológicos se submetam ao controle humano. Essa capacidade representa uma forma de autocontrole consciente das próprias ações, uma característica peculiar exclusiva à nossa espécie. Vygotsky esclarece o funcionamento dos mediadores simbólicos ao exemplificar o processo de querer se lembrar de algo e, para isso, criar um meio de estímulo, como um nó em um lenço. Nesse contexto, ele destaca: "No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento" (Vygotsky, 2007, p. 33).

Vygotsky observa uma analogia entre o uso de ferramentas materiais e o emprego de signos, destacando a função de mediação que ambos desempenham. Ambos podem ser percebidos como subordinados à atividade de mediação, uma função mais ampla. Ao considerar o uso de ferramentas para expandir habilidades corporais e sensoriais, juntamente com o emprego de meios de estímulo para ampliar habilidades psíquicas, e a subsequente partilha dessas descobertas entre os grupos humanos, bem como sua transmissão para as gerações seguintes, podemos concluir que essas práticas inevitavelmente transformaram as leis que fundamentam a evolução de nossa espécie. Tais fenômenos retiraram a evolução do *homo sapiens* do domínio das leis biológicas simples, que regem exclusivamente a evolução de outras espécies animais, e a colocaram sob a influência de leis histórico-culturais, conforme argumentado por Marx e Engels.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vygotsky, 2007, p. 70).

A reflexão sobre a invenção da escrita revela uma conexão intrínseca com a criação de meios destinados a ampliar a memória, destacando uma necessidade fundamental. Nesse contexto, é razoável presumir que o desenvolvimento da leitura e de seus processos também emerge da necessidade prática de ampliar o potencial de uma memória coletiva. Vygotsky, em seus exemplos, também destaca outra função considerável: a quantificação. É evidente que possuímos uma habilidade natural de medir a quantidade de grupos de elementos semelhantes, como comprimento e largura, "a olho nu". Essa habilidade é inata e compartilhada com outras espécies animais, baseando-se em dados perceptuais. Segundo Vygotsky, a habilidade inata dos seres humanos para quantificar experimentou uma significativa ampliação com a invenção dos primeiros instrumentos de cálculo, como o simples uso dos dedos. O cálculo realizado com os dedos representa uma significativa conquista cultural na história da humanidade. Esse método serviu como uma ponte essencial entre a aritmética natural, baseada na percepção imediata de quantidades, e a aritmética cultural, que envolve cálculos mais elaborados. À medida que o sistema aritmético e a álgebra se desenvolveram, essa habilidade foi consideravelmente ampliada, especialmente em contextos coletivos, seguindo diversos caminhos históricos e culturais. Essa expansão permitiu não apenas a realização de cálculos mais complexos, mas também teve um impacto substancial na invenção e desenvolvimento da tecnologia que nos cerca na era moderna.

Socialização, desenvolvimento das funções psíquicas e a zona de desenvolvimento proximal

Outra característica biológica que se destaca em nossa espécie está relacionada ao padrão de socialidade ao qual somos inerentemente predispostos. Vygotsky, alinhado às concepções de Marx e Engels, sublinha a inclinação dos seres humanos para viver em estruturas sociais notavelmente complexas e bem articuladas, pois "[...] a essência humana não é abstrata residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais" (Marx, 1978, p. 5). Essa predisposição abrange a propensão à cooperação e ao

compartilhamento de conhecimento, especialmente no contexto da utilização de ferramentas e técnicas. Tal conjunção de características não apenas propiciou um salto qualitativo na evolução humana, mas também deu origem à manifestação da dimensão histórico-cultural em nossa existência.

O salto qualitativo na socialidade humana encontra suas raízes na premente necessidade de produzir e reproduzir os meios de subsistência, bem como os bens essenciais para garantir a sobrevivência cotidiana dos seres humanos que se agrupavam. Esse imperativo vital, inerente à condição humana, inevitavelmente conduziu a uma organização coletiva complexa, fundamentada na divisão de papéis nos sistemas de produção. “Afirmer que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo” (Sirgado, 2000, p. 51). Na essência de todo esse cenário reside uma imperativa propensão à cooperação, evidente ao examinarmos os seres humanos sob a perspectiva histórico-cultural. Essa cooperação está conectada à única oportunidade de sobrevivência para nossa espécie. Ao nascerem despidos e famintos, os seres humanos dependem de bens essenciais, como roupas e alimentos, os quais só se tornam acessíveis para o recém-nascido por meio de uma forma única de cuidado inerente à condição humana. Esse tipo de cuidado está intimamente relacionado à criação e fabricação de objetos, à domesticação de animais, à construção de moradias e à estrutura sociocultural da sociedade na qual a criança entra em cena.

A tese, compartilhada também pela teoria marxista, sustenta que, para assegurar a sobrevivência, a espécie humana deve estar biologicamente destinada à cooperação entre seus membros, juntamente com a adoção de sistemas de comunicação altamente sofisticados, especialmente a linguagem. Finalmente, Vygotsky, em consonância com Marx e Engels, destaca que os seres humanos mantêm uma relação com o ambiente fundamentalmente diferente de todas as outras formas de vida animal. Ao contrário dos animais que se adaptam ao ambiente natural que encontram, a adaptação humana implica na modificação ativa da natureza pelo próprio ser humano. Nas palavras do autor: " O controle da natureza e o controle do

comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem (Vygotsky, 2007, p. 55)". Segundo Marx e Engels, ao transformar a natureza, o ser humano também promove mudanças em si mesmo.

A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas a transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade, “[...] o essencial, quando de passagem à humanidade está nas modificações das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal [...] são as evoluções biológicas; quando se chega ao homem, o psiquismo se submete às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (Leontiev, 2004. p.73). É fundamental destacar que, na perspectiva de Vygotsky, o processo que propicia a transição do desenvolvimento de uma função psíquica elementar, inerente à nossa espécie por meio da evolução biológica, para uma função psíquica superior segue uma trajetória específica. Essa trajetória envolve uma modificação inicial do ambiente externo por meio da criação de um estímulo-meio, seguida pela subsequente internalização desse estímulo-meio. Esse processo é influenciado pelos processos histórico-culturais que moldam a evolução do indivíduo. Vygotsky compartilha a suposição de Marx de que a origem da consciência humana é social.

De seus estudos acerca da estrutura funcional dessas linhas resulta a proposição das diferenças radicais entre o que denominou como *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores*. [...], tais proposições são, por sua vez, desdobramentos da tese de Marx, assumida por Vygotsky, acerca da natureza social do homem edificada pelo *trabalho*. Vygotsky afirmou a complexidade de tais funções, a sua ‘superioridade’ em relação ao psiquismo primitivo, a partir das exigências impostas pelo metabolismo entre o homem e a natureza, ou entre o homem e a cultura, encontrando nele os critérios mais decisivos de sua existência (Martins, 2011, p. 351).

Analisemos de forma mais aprofundada o processo de desenvolvimento da atenção. Inicialmente, a primeira forma de atenção emerge por meio de mecanismos nervosos hereditários. Ao longo do primeiro ano de vida, a atenção se aprimora por meio de um

processo exclusivamente orgânico de maturação do aparelho nervoso. No entanto, é importante ressaltar que, para essa função, além do desenvolvimento natural, há também um componente fundamental de desenvolvimento cultural. Luria (1979, p. 1) define a atenção como [...] a seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre eles [...]. E acrescenta afirmando que o “[...] caráter seletivo da atividade consciente, que é função da atenção, manifesta-se igualmente na nossa percepção, nos processos motores e no pensamento”. As raízes da atenção voluntária não residem internamente, mas sim externamente à criança. Desde os primeiros momentos da vida, ao integrar-se ao ambiente social circundante, a criança desenvolve e molda sua atenção voluntária durante o processo de adaptação a esse ambiente. Vygotsky destaca que a atenção voluntária não emerge da atenção natural; pelo contrário, “É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória (Vygotsky, 2007, p. 41). Em outras palavras, a criança aprende a direcionar voluntariamente sua atenção ao utilizar a lei fundamental de controle do comportamento por meio de estímulo externo, ou seja, por meio de meios de estímulo.

A análise do papel desempenhado pelos processos interativos no desenvolvimento da atenção infantil tem sido tema de diversos estudos desde a década de 1970. Essas investigações, predominantemente centradas na origem do estado de atenção conjunta entre a *criança* e o *cuidador*, destacam como tal estado inicialmente depende das ações empreendidas pelo adulto para direcionar a atenção da criança "de fora" para um novo foco, como um objeto. Dentre os comportamentos frequentemente examinados, destaca-se o uso do gesto de apontar como meio de orientar a atenção da criança para objetos situados a uma determinada distância. No âmbito dos processos atencionais, modelos em neuropsicologia foram propostos para elucidar as relações entre esses processos e o processamento de informações. Essas abordagens levaram à percepção de que a distinção estabelecida por Vygotsky entre atenção reativa e voluntária poderia ser considerada ultrapassada, uma vez que

esses modelos incorporaram, de certa forma, essa distinção em estruturas mais detalhadas. Esse avanço reflete uma compreensão mais refinada e complexa das interações entre os processos atencionais e o processamento de informações, redefinindo o quadro conceitual previamente delineado por Vygotsky.

Uma das responsabilidades que Vygotsky atribuiu tanto à psicologia quanto à pedagogia foi a reavaliação da importância dos ambientes nos quais uma criança colabora com um indivíduo mais capacitado do que ela em relação aos processos de aprendizado, ao desenvolvimento mental subsequente e ao papel desempenhado pela imitação. Em sua obra, ele destaca como as interações entre uma criança e um parceiro adulto podem influenciar não apenas seu funcionamento cognitivo, mas também seu desempenho em diversas tarefas, resultando diretamente no aprimoramento de suas habilidades. Esse é o conceito mais aprofundado de Vygotsky na pedagogia, refere-se à zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Essa zona é definida como a distância que reside entre o nível de desenvolvimento efetivo, geralmente avaliado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, identificado pelo enfrentamento de desafios com a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais habilidosos (Cf. Vygotsky, 2007, p. 97). A zona de desenvolvimento proximal delimita as funções que ainda não atingiram pleno amadurecimento, mas que estão em processo de maturação, sendo comparadas de forma sugestiva a "brotos e/ou flores" do desenvolvimento, em contraste com os "frutos do desenvolvimento". O desenvolvimento mental de uma criança é delineado retrospectivamente pelo nível efetivamente alcançado e, prospectivamente, pela zona de desenvolvimento proximal.

[...] o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos (Vygotsky, 2007, p. 103).

O autor destaca as restrições nas oportunidades de aprendizagem humana em interação, usando um exemplo na área de aritmética para ilustrar como as chances de adquirir novas regras e procedimentos são inextricavelmente ligadas ao conhecimento prévio do indivíduo. Dois cenários opostos podem ser considerados: ao enfrentar a resolução de um problema complexo para o qual não conseguimos visualizar a solução, a observação de alguém resolvendo-o por meio de cálculos pode resultar em conclusões distintas, dependendo do nosso conhecimento real de aritmética. Se possuímos um nível elevado de habilidade, a compreensão do processo de solução pode ocorrer instantaneamente. No entanto, se o nosso nível de habilidade for mínimo, a mera observação direta de todas as etapas para solucionar o problema não terá impacto no desenvolvimento do nosso conhecimento. De acordo com Vygotsky, a capacidade de imitar requer a habilidade de transitar do que já somos capazes para aquilo que ainda não dominamos (Cf. Vygotsky, 2007, p. 114). Vários outros autores retomaram esses estudos, resultando em novas ferramentas pedagógicas aplicáveis tanto a crianças com dificuldades de aprendizagem quanto a crianças consideradas normais, como originalmente proposto por Vygotsky.

Considerações finais

Na visão de Vygotsky, a educação transcende a ideia de uma relação unidirecional entre professor e aluno, onde o último simplesmente absorve passivamente o conhecimento transmitido. Ele concebe a educação como um processo dinâmico e fluido, não rígido, nem predeterminado, no qual professor e aluno interagem ativamente na construção do conhecimento. A escola é o ambiente central para essa interação social, onde os alunos são guiados e ensinados a utilizar as ferramentas necessárias para se tornarem autônomos em sua própria educação. Na época de Vygotsky, essas ferramentas eram representadas pelo livro ou pela bússola; atualmente, na era digital, incluem o computador, o quadro interativo, o tablet e a tecnologia em geral, como novas ferramentas que mediam o pensamento e a aprendizagem. A teoria de Vygotsky exerceu um impacto significativo no domínio da educação e pesquisa, particularmente em suas

potenciais aplicações no treinamento de professores. Seus efeitos se estendem a todas as disciplinas, influenciando práticas de ensino e avaliação que devem evoluir de maneira interconectada, alinhadas ao conceito de zona de desenvolvimento proximal previamente discutido. Segundo Vygotsky, a busca por uma educação eficaz requer uma orientação significativa para o conceito de zona de desenvolvimento proximal. O professor, desempenhando um papel central, é responsável por criar um ambiente social e colaborativo que ofereça direção e suporte aos alunos à medida que avançam em seu aprendizado dentro dessa zona.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança (Vygotsky, 2007, p. 117).

Essa responsabilidade implica, primeiramente, que o professor deve desempenhar um papel ativo na mediação e assistência à aprendizagem dos alunos, proporcionando suporte por meio da interação social durante a construção cooperativa da consciência, do conhecimento e da competência. Em segundo lugar, a atividade de mediação do professor deve ser flexível, ajustando-se com base no *feedback* recebido dos alunos durante a atividade de aprendizado. Por fim, o professor deve modular a quantidade de apoio necessária, variando de instruções explícitas a sugestões mais amplas, dependendo das condições. Como por exemplo, no ensino de matemática, tanto em níveis elementares quanto superiores, junto com a noção de zona de desenvolvimento proximal, que, por sua própria definição, requer uma harmonização entre o potencial de aprendizagem do aluno e a atividade de ensino do professor, destaca-se a importância do processo de "internalização" de ferramentas que se transformam em instrumentos ou sinais psicológicos. Essas ferramentas incluem linguagem, sistemas de cálculo, técnicas mnemônicas, sistemas de símbolos algébricos, escrita, diagramas, entre outros. Nesse contexto, ressalta-se a importância do papel do professor como mediador cultural, que vai além da simples

demonstração do uso de uma ferramenta para a execução de tarefas. O professor atua orientando o processo de mediação no qual novos significados são gerados em conexão com a aplicação real da ferramenta, contudo, para isso, o professor deve se tornar o sujeito ativo no processo formativo.

[...] o professor como um sujeito ativo no processo formativo quando o motivo de estudar dirige-se ao aprender e se desenvolver profissionalmente. Nessa vertente, a aprendizagem do professor está em estreita relação com a aprendizagem do aluno, pois encontram unidade na atividade de ensino que constitui a atividade principal do ser professor. Por meio desta, ambos se desenvolvem como sujeitos que aprimoram conhecimentos e, nesse processo, se humanizam (Côco; Silva; Lopes; Perlin, 2020, p. 32).

Atualmente, assim como nos tempos de Vygotsky, a ciência busca aprimorar a condição humana, concentrando-se no desenvolvimento das capacidades mentais e do processo de aprendizado. A teoria histórico-cultural emerge como uma voz representativa dessas aspirações, propondo que o conhecimento é a principal ferramenta para transformar a realidade e, por conseguinte, aprimorar as condições de vida. O propósito é construir uma nova humanidade, fundamentada nos princípios de igualdade e cooperação, alinhada ao pensamento de Marx, Engels e Lênin – os pilares filosóficos da teoria histórico-cultural. A erradicação do analfabetismo e a implementação de programas educacionais destinados a aprimorar as habilidades cognitivas das crianças, incluindo aquelas com deficiências sensoriais e motoras, além de déficits sociais e afetivos, foram estabelecidas como metas cruciais nessa perspectiva.

Referências

CÔCO, Dilza; SILVA, Sandra Aparecida Fraga; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; & PERLIN, Patricia. (2020). Formação de professores dos anos iniciais sobre frações: contribuições da teoria histórico-cultural. **Ensino da Matemática em debate**, 7(2), 29–55. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/2358-4122.2020v7i2p25-47>> Acesso em 06 jan. 2024. LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradutor Rubens Eduardo Farias –2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

- LURIA, Alexander. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jan. 2024.
- MARX, Karl. **Tese contra Feuerbach**. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jan. 2024.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani- 12. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2021.
- SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.
- YIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRAZENDO SAÚDE À SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA NO PSE

Leandro Ferraz (UFFS)¹

Fabrcia de Jesus Silva Ferraz (SMS-Ampère/PR)²

Introdução

O Programa Saúde na Escola (PSE) foi criado em 2007 como uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Saúde e da Educação no Brasil. A proposta surgiu da necessidade de integrar as áreas da saúde e da educação, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Historicamente, a saúde escolar no Brasil passou por diversas fases, desde ações pontuais e emergenciais até a implementação de programas estruturados. O PSE representa um marco na abordagem holística e sistemática da saúde no ambiente escolar, visando à promoção da saúde, à prevenção de doenças e à redução de vulnerabilidades. (Brasil, 2009)

O PSE foi uma resposta a diversas questões de saúde pública que afetam crianças e adolescentes. Problemas como a desnutrição, obesidade, sedentarismo, e doenças preveníveis por vacinação foram algumas das motivações para a criação do programa. Além disso, a violência escolar e questões de saúde mental começaram a ser tratadas com a devida atenção, reconhecendo a escola como um espaço privilegiado para intervenções de saúde.

O PSE também se alinha com políticas internacionais de saúde e educação, como as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Essas diretrizes globais enfatizam a importância de ambientes educativos que promovem a saúde e o bem-estar de crianças e adolescentes. O PSE, então, tornou-se uma política pública essencial para a construção de uma sociedade mais saudável e educada.

O PSE tem como objetivo principal contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e

¹ Doutor em Artes; Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Realeza). E-mail: leandro.ferraz@uffs.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1582969539589881>

² Mestra em Saúde Pública; Enfermeira PSF Ampère-PR. E-mail: fabryciaferraz@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9728072932778151>

atenção à saúde. Entre as metas específicas estão a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, a redução das taxas de doenças preveníveis, o fortalecimento de práticas alimentares saudáveis, a promoção da atividade física regular e a prevenção de agravos à saúde. Além disso, o programa busca criar um ambiente escolar saudável, onde a saúde e o bem-estar sejam integrados ao cotidiano dos alunos, professores e toda a comunidade escolar. (Brasil, 2009)

A promoção de uma alimentação saudável nas escolas é um dos pilares do PSE. Isso inclui a oferta de refeições balanceadas e a realização de atividades educativas que incentivem os alunos a fazer escolhas alimentares saudáveis. A prática regular de exercícios físicos é outra meta fundamental, sendo incentivada por meio de aulas de educação física, atividades extracurriculares esportivas e campanhas de conscientização sobre a importância da atividade física para a saúde. (Brasil, 2009)

Outro objetivo crucial do PSE é a promoção da saúde mental e emocional dos alunos. Isso envolve a criação de um ambiente escolar que apoie o bem-estar psicológico, oferecendo suporte emocional e promovendo habilidades socioemocionais. A prevenção de comportamentos de risco, como o uso de substâncias ilícitas e a prática de comportamentos violentos, também é uma meta importante do programa, sendo abordada por meio de campanhas educativas e parcerias com serviços de saúde locais.

O Papel da Pedagogia na Saúde Escolar

A pedagogia na educação para a saúde pode ser definida como o conjunto de práticas educativas que visam promover a saúde e o bem-estar dos alunos. Ela é fundamental para criar uma cultura de saúde dentro das escolas, atuando não apenas na transmissão de informações, mas também na formação de atitudes e comportamentos saudáveis. A pedagogia para a saúde enfatiza a aprendizagem ativa e participativa, onde os alunos são incentivados a refletir sobre suas escolhas e a adotar práticas que contribuam para seu bem-estar físico e mental.

A importância da pedagogia na saúde escolar reside na sua capacidade de influenciar positivamente os hábitos e comportamentos dos alunos. Educadores bem-preparados podem

fazer a diferença na vida dos estudantes, ajudando-os a desenvolver competências que serão úteis ao longo de toda a vida. A pedagogia para a saúde vai além do ensino tradicional, pois integra aspectos emocionais, sociais e físicos, proporcionando uma educação integral e significativa.

Debates sobre a relação entre saúde e educação indicam que essa conexão nem sempre tem sido harmoniosa, evidenciando diversas fragilidades na abordagem da saúde como tema transversal. A educação em saúde, muitas vezes concebida sob uma perspectiva exclusivamente biológica e focada no controle e prevenção de doenças, tem sido pouco eficaz em estimular a reflexão sobre o processo saúde-doença e promover opções de vida saudáveis (Figueiredo; Machado; Abreu, 2010).

Ao incorporar a saúde no currículo escolar, a pedagogia contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis. Essa abordagem educacional promove a reflexão crítica sobre questões de saúde, incentivando os alunos a questionar e a buscar informações seguras e científicas. Através de projetos, atividades práticas e discussões, os alunos aprendem a importância de cuidar da sua saúde e do meio ambiente, estabelecendo uma conexão entre conhecimento e prática.

Diferenciação entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia para a Saúde

Enquanto a pedagogia tradicional é focada na transmissão de conhecimento acadêmico, a pedagogia para a saúde vai além, integrando conhecimentos teóricos com práticas cotidianas que influenciam diretamente a qualidade de vida dos alunos. Essa abordagem envolve uma educação mais prática e aplicada, onde os conteúdos são relacionados com a realidade dos estudantes, facilitando a assimilação e a implementação de hábitos saudáveis. A pedagogia para a saúde é, portanto, mais interdisciplinar e contextualizada, adaptando-se às necessidades específicas de cada comunidade escolar.

Na pedagogia tradicional, o foco principal está nas disciplinas acadêmicas, com pouca ou nenhuma ênfase na saúde e no bem-estar dos alunos. As aulas são geralmente expositivas, com os professores transmitindo informações e os alunos sendo receptores passivos

desse conhecimento. (Saviani, 2005) Em contraste, a pedagogia para a saúde utiliza metodologias ativas de ensino, como projetos, trabalhos em grupo e atividades práticas, que envolvem os alunos de maneira direta e significativa.

Outra diferença importante é que a pedagogia para a saúde adota uma abordagem holística, considerando o aluno como um ser integral, cujas necessidades emocionais, sociais e físicas são tão importantes quanto as intelectuais. Essa perspectiva amplia o papel do educador, que não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um facilitador do desenvolvimento integral dos alunos. A pedagogia para a saúde, portanto, exige um envolvimento maior dos professores e uma abordagem mais flexível e adaptável às necessidades dos alunos.

Integração da Saúde em Todas as Áreas do Currículo Escolar

A escola tem se destacado como um importante espaço de convergência entre saúde e educação, oferecendo uma ampla gama de iniciativas. Entre essas iniciativas estão: ações de diagnóstico clínico e/ou social; estratégias de triagem e encaminhamento para serviços de saúde especializados ou de atenção básica; e atividades voltadas para a educação em saúde e a promoção de hábitos saudáveis. (Casemiro; Fonseca; Secco, 2014)

A abordagem holística da educação para a saúde preconiza a integração da saúde em todas as áreas do currículo escolar. Isso significa que temas relacionados à saúde não são restritos a disciplinas específicas, mas permeiam todas as atividades escolares. Matemática, ciências, educação física e até artes podem ser veículos para discutir e promover a saúde. Essa integração facilita a compreensão dos alunos sobre a importância da saúde em todos os aspectos de suas vidas e fomenta um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Por exemplo, em aulas de matemática, os alunos podem aprender sobre nutrição ao calcular o valor nutricional de diferentes alimentos. Nas aulas de ciências, podem estudar o funcionamento do corpo humano e os benefícios da atividade física. Em educação física, a prática de esportes pode ser acompanhada de discussões sobre hábitos saudáveis e prevenção de lesões. Até mesmo nas aulas de artes, projetos que envolvam a criação de campanhas de saúde podem

ser integrados ao currículo, incentivando a criatividade e a expressão pessoal.

A integração da saúde no currículo escolar também facilita a criação de projetos interdisciplinares, onde os alunos podem explorar um tema de saúde sob diferentes perspectivas. Por exemplo, um projeto sobre a importância da água potável pode envolver a realização de experimentos em ciências, a criação de gráficos em matemática, a produção de campanhas de conscientização em artes e a prática de debates em língua portuguesa. Essa abordagem interdisciplinar torna o aprendizado mais interessante e relevante para os alunos.

Educar para a saúde vai além da simples transmissão de informações. Trata-se de formar atitudes e comportamentos que contribuem para a construção de um estilo de vida saudável. Isso inclui desenvolver nos alunos a capacidade de tomar decisões informadas sobre sua saúde, incentivando a prática regular de atividades físicas, a adoção de uma alimentação balanceada e a prevenção de comportamentos de risco. A pedagogia para a saúde busca capacitar os alunos a serem agentes ativos na gestão de sua saúde e bem-estar.

A formação de atitudes e comportamentos saudáveis envolve a criação de um ambiente escolar que promove esses valores de maneira consistente. Isso significa que todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários e pais, devem estar alinhados com os objetivos do PSE. As práticas saudáveis devem ser modeladas pelos educadores e incentivadas em todas as atividades escolares, criando uma cultura de saúde que permeia a escola como um todo. (Lopes; Nogueira; Rocha, 2018; Reis; Malta; Furtado, 2018)

Além disso, a educação para a saúde deve ser contínua e adaptada às diferentes fases de desenvolvimento dos alunos. Crianças em idade pré-escolar podem aprender sobre higiene e alimentação saudável através de brincadeiras e histórias. Já os adolescentes podem ser envolvidos em discussões mais complexas sobre sexualidade, prevenção de drogas e saúde. A educação para a saúde deve ser flexível e responsiva às necessidades e interesses dos alunos, garantindo que os conteúdos sejam relevantes e significativos para eles.

Estratégias Pedagógicas no PSE: Métodos de Ensino para Promover a Saúde e o Bem-Estar

As estratégias pedagógicas no PSE incluem métodos de ensino que visam promover a saúde e o bem-estar dos alunos de maneira efetiva e envolvente. Entre esses métodos estão as aulas expositivas interativas, os debates em sala de aula, os projetos de pesquisa e as atividades lúdicas que estimulam a participação dos alunos. (Lopes; Nogueira; Rocha, 2018; Reis; Malta; Furtado, 2018) Utilizar recursos audiovisuais, jogos educativos e tecnologias digitais pode tornar o aprendizado sobre saúde mais dinâmico e interessante. A gamificação, por exemplo, é uma técnica que pode ser utilizada para engajar os alunos de maneira divertida e educativa.

A aprendizagem baseada em projetos (PBL) é outra metodologia eficaz no contexto do PSE. Nesse modelo, os alunos trabalham em projetos de longo prazo que envolvem investigação, resolução de problemas e apresentação de resultados. Projetos sobre temas como alimentação saudável, prevenção de doenças e a importância da atividade física permitem que os alunos apliquem o conhecimento adquirido em sala de aula em situações reais, desenvolvendo habilidades práticas e colaborativas.

As atividades práticas e participativas são essenciais para envolver os alunos nas iniciativas do PSE. Essas atividades incluem oficinas de culinária saudável, aulas de jardinagem, exercícios físicos ao ar livre, campanhas de vacinação e projetos de reciclagem. Atividades que envolvem a prática direta permitem que os alunos experimentem os benefícios de hábitos saudáveis e desenvolvam habilidades que poderão aplicar em suas vidas diárias. Além disso, essas atividades ajudam a consolidar o aprendizado teórico de maneira prática e tangível.

A criação de hortas escolares é um exemplo de atividade prática que pode ter um impacto positivo significativo. Plantar, cuidar e colher alimentos permite que os alunos aprendam sobre a origem dos alimentos, a importância da agricultura sustentável e os benefícios de uma alimentação saudável. Além disso, atividades ao ar livre contribuem para a saúde física e mental dos alunos, promovendo o contato com a natureza e o desenvolvimento de habilidades práticas.

Os projetos de serviço comunitário são outra forma eficaz de envolver os alunos nas atividades do PSE. Participar de campanhas de conscientização, eventos de saúde e projetos de voluntariado permite que os alunos apliquem o conhecimento adquirido em sala de aula em situações reais, contribuindo para a comunidade e desenvolvendo um senso de responsabilidade social. Essas experiências práticas ajudam a reforçar a importância da saúde e do bem-estar e incentivam os alunos a serem agentes ativos de mudança.

O Papel dos Educadores no PSE: Formação e Capacitação de Professores para Atuar no PSE

A formação e capacitação de professores é crucial para o sucesso do PSE. Os educadores precisam estar preparados para integrar a saúde em suas práticas pedagógicas de maneira eficaz. Isso inclui conhecimentos sobre promoção da saúde, prevenção de doenças, nutrição, atividade física e saúde mental. Cursos de formação continuada, workshops e seminários são importantes para atualizar os professores sobre as melhores práticas e novas abordagens na educação para a saúde. Além disso, a troca de experiências e a colaboração entre educadores podem enriquecer a prática pedagógica.

A qualidade do ensino é influenciada significativamente pela formação contínua dos professores, possivelmente até mais do que pela formação inicial. Essa formação contínua não precisa se restringir ao sistema educativo; experiências de trabalho ou estudo no setor econômico podem ser igualmente benéficas, promovendo uma integração maior entre o conhecimento teórico e prático. (Delors, 2003)

A formação dos professores deve abordar tanto os aspectos teóricos quanto práticos da educação para a saúde. Isso significa que os educadores devem ser capacitados para planejar e implementar atividades educativas, avaliar o impacto dessas atividades e adaptar suas estratégias conforme necessário. A formação deve incluir também o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como comunicação eficaz, empatia e resolução de conflitos, que são essenciais para criar um ambiente escolar saudável e inclusivo.

A formação é um fenômeno complexo e diverso, sobre o qual há poucas conceituações e ainda menos concordância em relação às dimensões e teorias mais relevantes para sua análise. Ela deve ser entendida como uma realidade conceitual distinta de outros termos como educação, ensino e treinamento. Além disso, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que deve ser considerada em contraposição a outras concepções eminentemente técnicas. A formação também está relacionada tanto à capacidade quanto à vontade de se desenvolver e aprender continuamente. (Garcia, 1999)

Os educadores desempenham um papel central como modelos e líderes no PSE. O exemplo que os professores dão aos alunos pode ter um impacto profundo e duradouro. Demonstrar hábitos saudáveis, como alimentação balanceada, prática regular de exercícios físicos e cuidados com a saúde mental, pode inspirar os alunos a adotar esses comportamentos. A liderança dos educadores é essencial para criar uma cultura de saúde na escola, onde todos se sintam incentivados a cuidar do próprio bem-estar.

A liderança dos educadores no PSE também envolve a promoção de um ambiente escolar positivo e acolhedor. Isso inclui a criação de políticas escolares que incentivem a saúde e o bem-estar, o apoio emocional aos alunos e a promoção de práticas inclusivas. Os educadores devem trabalhar em colaboração com outros membros da comunidade escolar, incluindo pais, funcionários e profissionais de saúde, para garantir que todos estejam alinhados com os objetivos do PSE.

Os professores também têm a responsabilidade de motivar e engajar os alunos nas atividades do PSE. Isso pode ser feito através de aulas dinâmicas, projetos interativos e atividades extracurriculares que tornem o aprendizado sobre saúde interessante e relevante. Ao envolver os alunos de maneira ativa e participativa, os educadores ajudam a construir uma base sólida para hábitos saudáveis que perdurarão ao longo da vida.

Criação de um Ambiente Escolar Favorável à Saúde

A criação de um ambiente escolar favorável à saúde envolve a implementação de políticas e práticas que incentivem o bem-estar de todos os membros da comunidade escolar. Isso inclui a adoção de políticas de alimentação saudável, a promoção de atividades físicas regulares, a implementação de programas de saúde mental e a criação de um ambiente escolar seguro e inclusivo. As políticas escolares devem ser claras e consistentes, e todos os membros da comunidade escolar devem estar envolvidos na sua implementação. (Unicef, 2023)

A promoção de um ambiente escolar favorável à saúde também envolve a criação de espaços físicos que incentivem hábitos saudáveis. Isso inclui a manutenção de instalações esportivas, a criação de áreas verdes e espaços ao ar livre para atividades físicas, e a garantia de que as instalações escolares sejam limpas e seguras. A infraestrutura escolar deve apoiar as iniciativas de saúde e bem-estar, proporcionando um ambiente agradável e motivador para os alunos.

A infraestrutura e os recursos disponíveis são fundamentais para a criação de um ambiente escolar favorável à saúde. Isso inclui a disponibilidade de materiais educativos sobre saúde, recursos para a prática de atividades físicas e instalações adequadas para a preparação e consumo de refeições saudáveis. A escola deve estar equipada com recursos que facilitem a implementação de programas de saúde, como kits de primeiros socorros, equipamentos esportivos e materiais de higiene.

A manutenção regular das instalações escolares é essencial para garantir um ambiente seguro e saudável. Isso inclui a limpeza e a desinfecção das áreas comuns, a manutenção dos sistemas de ventilação e a garantia de que as instalações sanitárias estejam sempre em boas condições. Além disso, a escola deve garantir o acesso a água potável e fornecer materiais de higiene, como sabão e papel toalha, para promover práticas de higiene entre os alunos. (Brasil, 2008)

A colaboração com parceiros externos, como organizações de saúde e empresas locais, pode ajudar a fornecer os recursos necessários para a implementação das iniciativas do PSE. Parcerias podem incluir doações de materiais, financiamento para projetos e a oferta de serviços de saúde gratuitos ou a baixo custo. A comunidade

escolar deve estar envolvida na busca de recursos e no apoio às iniciativas de saúde, fortalecendo a rede de apoio e colaboração.

O Envolvimento da Comunidade Escolar

O envolvimento dos pais e da comunidade é crucial para o sucesso das iniciativas do PSE. A participação ativa dos pais na promoção da saúde escolar pode reforçar as práticas saudáveis ensinadas na escola e criar um ambiente de apoio para os alunos. Isso inclui a participação em reuniões escolares, a colaboração em projetos de saúde e o incentivo a hábitos saudáveis em casa. Os pais podem ser parceiros importantes na implementação das políticas de saúde escolar, fornecendo feedback e sugestões para a melhoria contínua.

É essencial incluir a família e os profissionais da área da saúde nos espaços de discussão para integrar as múltiplas vozes que constituem o processo de saúde e cuidado. A participação ativa da família é crucial, pois ela desempenha um papel fundamental na formação de hábitos e atitudes das crianças e jovens. Ao mesmo tempo, os profissionais de saúde trazem conhecimentos técnicos e práticos que enriquecem o debate e fornecem uma base sólida para a implementação de estratégias eficazes de promoção da saúde. Dessa forma, a colaboração entre educadores, famílias e profissionais de saúde pode criar um ambiente mais holístico e inclusivo, onde as necessidades de saúde física, mental e emocional dos estudantes são abordadas de maneira integrada e eficaz. (Figueiredo; Machado; Abreu, 2010)

Além dos pais, a comunidade em geral também pode desempenhar um papel importante na promoção da saúde escolar. Empresas locais, organizações comunitárias e voluntários podem contribuir com recursos, apoio técnico e expertise para as iniciativas do PSE. A participação da comunidade pode incluir a organização de eventos de saúde, a oferta de serviços de saúde gratuitos ou a baixo custo, e a colaboração em projetos de infraestrutura, como a criação de áreas verdes e espaços para atividades físicas.

A realização de eventos e campanhas de saúde na escola e na comunidade é uma estratégia eficaz para promover a saúde e o bem-estar dos alunos. Esses eventos podem incluir feiras de saúde, onde são oferecidos serviços de saúde gratuitos, como exames médicos,

vacinação e orientação nutricional. Campanhas de conscientização sobre temas de saúde, como a prevenção de doenças, a importância da atividade física e a saúde mental, também são importantes para educar a comunidade e promover práticas saudáveis.

Evento esportivos, como corridas escolares, torneios e competições, podem incentivar a prática regular de atividades físicas e promover a integração entre a escola e a comunidade. Oficinas de culinária saudável, palestras educativas e projetos de jardinagem comunitária são outras atividades que podem envolver a comunidade e promover hábitos saudáveis. A participação ativa dos alunos, pais e membros da comunidade nesses eventos fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada pela saúde e o bem-estar.

Conclusão

O Programa Saúde na Escola (PSE) é uma iniciativa fundamental para a promoção da saúde e do bem-estar dos alunos, integrando a educação e a saúde de maneira eficaz e abrangente. A pedagogia desempenha um papel crucial no sucesso do PSE, proporcionando um ensino e aprendizado que valorizam a saúde como um componente central da educação. Através de metodologias ativas, atividades práticas, colaboração com profissionais de saúde e o envolvimento da comunidade, as escolas podem criar um ambiente favorável à saúde e ao bem-estar de todos os alunos.

A formação e capacitação dos educadores, a promoção de hábitos saudáveis, a criação de um ambiente escolar favorável à saúde e a avaliação contínua dos impactos são elementos essenciais para a implementação eficaz do PSE. Apesar dos desafios, as oportunidades para melhorias e expansão são vastas, permitindo que as escolas continuem a avançar na promoção da saúde e do bem-estar dos alunos.

Ao promover a saúde e o bem-estar como componentes centrais da educação, o PSE contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para uma vida saudável, produtiva e realizada. A integração da educação e da saúde no ambiente escolar é um investimento no futuro das crianças e adolescentes, fortalecendo a base para uma sociedade mais saudável e equitativa.

Referências

- BRASIL. **Saúde na escola**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Série B. Cadernos de Atenção Básica; n. 24. Departamento de Atenção Básica. Brasília, 2009.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 12: higiene, segurança e educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- CASEMIRO, J.P.; FONSECA, A.B.C.; SECCO, F.V.M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Ciência e Saúde Coletiva**, n.19, v.3, p.829-840, 2014.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- FIGUEIREDO, T.A.M.; MACHADO, V.L.T.; ABREU, M.M.S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência e Saúde Coletiva**, n.15, v.2, p.397-402, 2010.
- GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora 1999.
- LOPES, I. E.; NOGUEIRA, J. A. D.; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 118, p. 773-789, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42n118/0103-1104-sdeb-42-118-0773.pdf>.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 37ª ed. Campinas: Autores Associados. 2005.
- UNICEF. **Promovendo um ambiente alimentar escolar saudável**. Idec-Unicef. 2023.

O PROCESSO IDENTITÁRIO DO SUJEITO INDÍGENA: ANÁLISE DO DISCURSO EM REDAÇÕES DE VESTIBULANDOS INDÍGENAS

Anelí Divina Fungueto (UNIOESTE)¹

Introdução

Este trabalho traz reflexões acerca da construção discursiva nas redações de candidatos indígenas concorrendo a vagas para Universidades Estaduais do Paraná. A partir das orientações da banca de vestibular e nos conhecimentos sobre o assunto, o vestibulando foi convidado a elaborar um texto, apresentando a própria opinião com base em três propostas:

1. A Demarcação de Terra, a defesa dos territórios indígenas tem sido apontada como um importante meio de garantir a preservação do patrimônio biológico e de conhecimento milenar das populações indígenas. Para a FUNAI, a proteção das terras indígenas é uma medida estratégica para o país porque além de assegurar um direito dos índios, ainda, garante a proteção da biodiversidade brasileira e do conhecimento que permite o seu uso racional.
2. Dentre os estados onde ocorreram e ainda ocorrem conflitos indígenas no Brasil, destacam-se Amazonas, Rondônia, Pará, Roraima, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, e alguns estados da Região Nordeste.
3. “Eu acho que não adianta você criar uma reserva e ao mesmo tempo gerar um problema social. Remover agricultores que há 80 ou 100 anos compraram suas propriedades de boa fé, é uma injustiça muito grande. Eu não tenho nada contra os índios, mas tem que prevalecer o bom senso. Os índios hoje querem se integrar à sociedade brasileira e não viverem isolados em uma economia de subsistência, de caça e pesca, dando flechadas. Eles querem se socializar, querem estudar, fazer faculdade. Temos que respeitar os costumes deles, mas as

¹ Doutora em Letras, área de Concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. E-mail: fungueto.aneli@gmail.com

reservas são uma questão delicada. Há muitos interesses por trás disso.”

(Deputado Federal Celso Maldaner – PMDB. *Jornal Expresso d’Oeste*, dezembro/2008).

A questão que norteou este trabalho: Como os discursos sobre a demarcação de terra é vista pelos povos indígenas?

Na análise das redações, o discurso que transparece é que estes sujeitos buscam preservar a cultura, a identidade indígena, o lugar de pertencimento em suas reservas, o reconhecimento como seres humanos que são, seus interesses por questões territoriais envolvendo povos indígenas. O desenvolvimento do trabalho se dá sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha Francesa, a qual encaminha para a necessidade de problematizar o discurso, no caso destes alunos, compreendendo o discurso não apenas como a tradução das lutas, mas, especialmente, pelo motivo por que se luta.

É notório nessas redações que os discursos que se legitimam partem de uma formação discursiva dominante do homem branco. Em suas narrativas, a ideologia de posse, demarcação de terra, na qual os índios se inserem, deixa clara a importância de preservar, salvaguardar a cultura, os costumes, as crenças e os valores dessas comunidades.

Desse modo, o discurso desses vestibulandos é constituído de sentidos que produzem efeitos, por uma memória de tradição, preocupados em produzir efeitos de “Posse” que permanecem em seus discursos narrativos sempre atravessados por um interdiscurso, por uma memória discursiva já marcada pelo outro.

A metodologia utilizada foi de estudo qualitativo documental, destacando a identidade e a marca ideológica de pertencimento sob a Análise do Discurso de orientação francesa. A partir dos discursos destes alunos, a temática sequencial exigida na redação construiu a base para a realização desse trabalho. Buscamos verificar como o discurso indígena evidencia efeitos de sentido de interdiscurso, em que o Outro é tomado no sentido psicanalítico lacaniano que continuam significando nas enunciações desses indivíduos.

Construímos um corpus discursivo com enunciados em que está presente a voz indígena. Nosso trabalho faz relações históricas que legitimam os discursos. Com base na ideia de discurso de Michel Pêcheux, sua teoria de Análise do Discurso, buscamos entender a

memória de tradição e os direcionamentos de sentidos nas narrativas para a formação de determinadas subjetivações nos sujeitos. Procuramos mostrar que o discurso indígena se legitima na própria enunciação, em que o discurso dele é de interpretação de que foi afetado desde o processo de colonização em nosso país. Analisamos um conjunto de textos, composto de dez redações, as quais denominamos (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10), tendo como enfoque conciliar descrição e interpretação.

Nesse sentido, os discursos dos vestibulandos indígenas remetem a questões de poder e legitimidade. São enunciados que aparecem relacionados a uma formação discursiva de subordinação, de necessidade da valorização da terra, de demarcação dessas terras, das quais se consideram “São donos”. É evidente certos sentidos sobre a forma de pensamento e as formações imaginárias que sustentam tais discursos. Os indivíduos procuram mostrar-nos na escrita caracterizada ideologicamente, a necessidade de resistência, de lutas e de embates sobre os discursos do “homem branco” que tomou as terras dos índios, usurpando seu espaço e lugar.

O Sujeito Indígena: Identidade e Linguagem no Interior do Paraná

No Estado do Paraná existem atualmente três etnias indígenas: Guarani, Kaingang e Xetá, totalizando-se em 17 terras indígenas demarcadas pelo governo federal, onde a educação é bilíngue, e a economia predominante dessas comunidades baseia-se na produção de roças de subsistência, pomares, criação de galinhas e porcos.

Para o auxílio da renda familiar, os índios produzem e vendem artesanato como cestos, balaios, arcos e flechas. Atualmente, professores índios alfabetizam as crianças na língua Guarani ou Kaingang, o que tem contribuído para a valorização dos conhecimentos tradicionais e a consequente preservação da identidade cultural. Além do que o sentido de identidade é preservado especialmente através da manutenção da língua e da cultura.

No Estado do Paraná a grande maioria dos indígenas vivem nas 17 comunidades, cujas terras foram demarcadas pelo governo federal, e onde recebem assistência médica, odontológica e educação

diferenciada bilíngue. Normalmente a aldeia possui a garantia de Serviço de Proteção aos Índios, atual FUNAI, que muitas vezes realiza estudos linguísticos e da cultura material dos que aí habitam.

Mesmo com o avanço econômico e educacional das cidades com as quais entram em contato, as comunidades indígenas preservam algumas tradições culturais, mostrando resistência em determinadas condições de sobrevivência. Os costumes e a língua são elos fundamentais. Em consequência da globalização, das exigências de produção e expansão de mercado de trabalho, de dificuldade de acesso a instituições de ensino, esses grupos se submetem a adaptações. Na grande maioria falam duas línguas, apesar de viverem isolados e conhecerem seus direitos contidos na Constituição Brasileira desde 1988.

Os direitos constitucionais dos índios estão expressos num capítulo específico da Carta de 1988² (título VIII, "Da Ordem Social", capítulo VIII, "Dos Índios"), e num artigo do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Ao longo destes documentos os direitos dos povos indígenas são marcados por pelo menos duas inovações conceituais importantes em relação a Constituições anteriores e ao chamado *Estatuto do Índio*.

A primeira inovação é a rejeição da imagem de que os índios são uma categoria social transitória, fadada ao desaparecimento e a segunda é de que os direitos dos índios sobre suas terras são definidos enquanto direitos originários, anterior à criação do próprio Estado.

Esta postura decorre do reconhecimento do fato histórico de que os índios foram os primeiros ocupantes do Brasil. A nova Constituição estabelece desta forma, novos marcos para as relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas.

Ainda, encontramos algumas reservas indígenas que se recusam a manter contato com o não índio. São comunidades pouco

² Constituição da República Federativa do Brasil assegura aos povos indígenas a utilização das suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, § 2º), inaugurando, assim, um novo tempo para as ações relativas à educação escolar indígena. Além disso, a Constituição permitiu que os índios, suas comunidades e organizações, como qualquer pessoa física ou jurídica no Brasil, tenham legitimidade para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses.

conhecidas pela sociedade, que vivem em aldeias e territórios demarcados pelos governos.

Os Índios possuem consciência de sua história e percebem a importância da terra para continuidade de seu povo, sendo esta a principal luta na atualidade pela manutenção de seu território, pela união do grupo, pela preservação da cultura, dos valores e de seu modo de vida em seu espaço local.

Com a demarcação das terras indígenas pelo governo federal, a nova constituição garante os direitos territoriais, proteção para a reprodução física e cultural dos povos indígenas, auxiliados pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, órgão indigenista oficial do Estado brasileiro criado pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, cuja missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil.

Cabe à FUNAI promover estudos de identificação, delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. Este estudo está orientado por diversos princípios, dentre os quais se destaca o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, buscando o alcance da plena autonomia e autodeterminação dos povos indígenas no Brasil.

Neste contexto, na análise das 10 redações produzidas por estes vestibulandos indígenas, foi possível perceber um sentimento de pertencimento relacionado a tempo e lugar, adquirindo significados coletivos, em que o registro de suas memórias legitima a ideologia que possuem através de práticas discursivas socialmente construídas através da linguagem. Transparece em seus discursos a necessidade de valorização do índio em seu território, fundamentando que o espaço que ocupam é deles, pois seus antepassados, avós e pais, sempre mencionaram que a terra é fonte de alimento e que a valorização da natureza é fundamental.

Análise do Discurso em Michel Pêcheux

O filósofo francês Michel Pêcheux busca em leituras de Althusser, Lacan, Foucault e Saussure subsídios para embasar suas discussões a respeito da teoria da análise de discurso. O Materialismo

Histórico entra na AD pelo viés althusseriano, a partir de uma releitura de Marx, desenvolvendo o conceito de ideologia e os modos como ela atua. As leituras de Althusser ajudaram na reflexão sobre o funcionamento da instância ideológica dos aparelhos ideológicos do Estado como posições político-ideológicas. Althusser mostra em seus estudos como o indivíduo é interpelado em sujeito por meio de ideologias. O historiador Michel Foucault fornece algumas noções e manifestações do discurso. E Saussure, com sua dicotomia langue/parole fornece uma possibilidade de oposição entre sistema/sujeito falante o que revela a opacidade da língua, uma vez que esta não é homogênea.

Pêcheux em seu texto “Análise do discurso: três épocas” (1983) nos apresenta uma síntese dos estudos da Análise do Discurso no decorrer da história.

Num primeiro momento as pesquisas se desenvolvem na busca da elaboração de uma estrutura discursivo-estrutural. Nesse momento os suportes teóricos são que: os sujeitos são entendidos como produtores de discurso determinados pelo “sujeito-estrutura” e que “uma língua natural constitui a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos”. (Pêcheux, 1983, p. 307).

Pêcheux contrapõe a posição idealista de linguagem apresentada por Althusser ao dizer que o sujeito tem a ilusão de ser a fonte de seu discurso e que há indícios de sentido quanto ao emprego das palavras pelo sujeito. Para Pêcheux:

[...] as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referências a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (Pêcheux, 1997a, p. 160).

Pêcheux vê um sujeito que é condicionado pela dimensão histórica e social a que está preso, a qual define “o que pode e deve ser dito” numa “posição-sujeito” (Pêcheux, 2009, p. 147).

No segundo momento da Análise do Discurso Pêcheux partilha a noção de “formação discursiva” com Foucault, a qual é entendida como um conjunto de enunciados submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ou seja, um

espaço estrutural aberto que se relaciona com o seu exterior. Pêcheux apresenta a ideia de um espaço discursivo onde o sujeito tem a ilusão de que é a origem de tudo o que diz (nível inconsciente) e que tudo o que diz tem um único significado (nível pré-consciente).

No terceiro momento a preocupação é com o sujeito e o espaço da memória. Há um reconhecimento de que o discurso é heterogêneo e que é externado de acordo com as diferentes posições em que se encontra o sujeito.

[...] todo o enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. [...] Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois linguisticamente descritível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso. (Pêcheux, 2008, p. 53).

Para Orlandi (1999) o discurso é uma forma de ação em que há interação contextualizada, institucionalizada e pluralizada incluindo o espaço e funções sociais.

O alvo da Análise do Discurso, segundo Orlandi (1999), é desvelar as ilusões do sujeito falante inserido nesse espaço onde os sentidos são confrontados.

Assim para compreendermos o discurso importa analisá-lo nas relações históricas de práticas concretas.

Retomando as reflexões de discurso como algo inserido nos espaços e funções sociais, nossa expectativa, ao analisar o discurso em redações de vestibulandos indígenas, é penetrar nas ilusões do sujeito constituído pelo tecido histórico-social. Nossa expectativa é captarmos as nuances para assim compreendermos as construções identitárias indígenas e como são representadas discursivamente no seio social.

A concepção de condições de produção neste trabalho é embasada em Pêcheux (1983) ao propor a compreensão fundamental do contexto social, histórico e político que o sujeito ocupa e representa socialmente.

Nosso objetivo aqui é descrever e interpretar as condições de produção discursiva em redações dos vestibulandos indígenas (UNIOESTE/2010) para que possamos compreender os discursos

determinados pela exterioridade e que remetem a outros discursos e buscar entender as representações que permeiam a memória discursiva dos sujeitos.

Nas redações produzidas os vestibulandos indígenas seguiram a seguinte orientação proposta pela comissão do vestibular para povos indígenas: “A defesa dos territórios indígenas tem sido apontada como um importante meio de garantir a preservação do patrimônio biológico e de conhecimento milenar das populações indígenas. Para a FUNAI, a proteção das terras indígenas é uma medida estratégica para o país porque além de assegurar um direito dos índios, ainda, garante a proteção da biodiversidade brasileira e do conhecimento que permite o seu uso racional”.

Neste trabalho o nosso objetivo é analisar como algumas identidades vão se formando dentro do discurso, para tanto buscamos seguir o fio discursivo em que transparece as representações de terra para o indígena e para o ‘homem branco’. O sujeito indígena enuncia a partir da imagem que faz de si e da imagem que faz do ‘homem branco’, bem como a imagem que faz de si e do próprio indígena. Muitas representações se apresentam nestes textos e se manifestam marcando o eixo discursivo, “o índio só tira da natureza para viver não como o branco, o branco explora a natureza” (R9). Há uma incompletude no sujeito, incapaz de compreender o gesto de explorar do branco, uma vez que o indígena tem uma ligação forte com a terra concebendo-a como fundamental para a sobrevivência de seu povo. “Extensas áreas de floresta estão sendo derrubadas pelo humano” (R1). O humano (homem branco) derruba, extermina, não tem como fundamental a sobrevivência.

Nas redações selecionadas observa-se que o sujeito constrói seu discurso a partir de imagens que são compartilhadas com seu povo, a fim de trazer à tona sua origem por meio de saberes que foram transmitidos por seus antepassados.

Estes saberes, que são comuns entre o redator-vestibulando e seu povo, reconstróem a memória.

Apoiando-se nos saberes que foram repassados pelos mais velhos o sujeito vestibulando constrói um imaginário social sobre seu povo e a terra, sobre o anseio de mostrar ao ‘homem branco’ o valor da natureza para o ser humano e a posição desse índio frente ao homem branco. Diversas expressões de altivez aparecem nas redações

como ‘o verdadeiro brasileiro é o índio’ (R4); “o Brasil não foi descoberto, foi invadido” (R4); “Os indígenas que antes eram donos de toda a terra” (R5); “O índio é um dos símbolos mais importantes que Brasil não pode deixar desaparecer” (R9); “o Índio é o maior conservador da natureza” (R3); “por isso há índio para que haja sempre reserva” (R6).

Para Pêcheux (1999) o sujeito constituído pela história busca, pela memória discursiva, construir sentidos para que seu discurso se torne compreensível. “Há muitos anos atrás essa terras indígenas foi tomadas do índios” (R10). Os enunciados produzidos são manifestações sociais e podem produzir sentidos a partir de um acontecimento como a terra, a natureza como parte de sua identidade.

O sujeito indígena ao ser coagido pelo ‘homem branco’ evoca aquilo que é verdadeiro para seu povo: o amor pela natureza e a necessidade de tomar conta dela. “os índios são da natureza e a natureza precisa dos índios por que eles sabem lidar com natureza e o índio só tira da natureza para viver” (R9).

Por meio das redações podemos destacar as representações de terra para o indígena bem como as marcas que o OUTRO deixa no indígena, atravessando-o. Por meio da linguagem as marcas emergem, as denominações para o OUTRO são diversas: “as pessoas brancas” (R2), “os agricultores” (R4), “os demais” (R4), “os colonizadores” (R4), “os não índios” (R5), “os agricultores” (R7), “os não-índios” (R7), “os brancos” (R9), “outros seres” (R6).

Nas redações transparece a ideia de um indígena ativo e político: ativo quando mostra as atitudes e ações dentro da comunidade e político quanto saber-poder para negociar e fazer acordos. No discurso do vestibulando manifestam-se as singularidades no poder étnico e territorial como no enunciado: “Defender nossos territórios ou suas demarcações, é dever e responsabilidade de cada indivíduo indígena” (R8), “Temos em mente que lutaremos pelos nossos povos” (R8).

A distinção entre o indígena e o outro, ‘homem branco’, está no significado de terra para um e outro. A relação que o índio possui com a terra é de respeito e reconhecimento de sua generosidade: “os índios são da natureza e a natureza precisa dos índios por que eles sabem lidar com natureza e o índio só tira da natureza para viver” (R9). Já para o ‘branco’ o significado de terra está relacionado a

rendimentos financeiros: “os brancos exploram a natureza, eles só destroem para acabar” (R9).

Deste modo a terra é uma luta identitária. Ela é fonte de experiência e representa a memória coletiva de um povo: “O povo indígena luta pelo que é seu de direto, pois muito antes dos colonizadores chegarem ao Brasil, os índios habitavam essas terras” (R4).

A individuação do sujeito indígena se dá pela construção de significados e identificações simbólicas. Isto transparece nos papéis organizadores de funções. O índio, na expectativa do enunciador, é a marca do positivo, vê a terra como: “a natureza precisa dos índios” (R9). O outro, o ‘homem branco’ é a marca do negativo, a terra para ele é inimiga, é para ser explorada: “os brancos exploram a natureza” (R9).

Neste sentido, refletir as condições que permitiram a produção de discursos sobre as narrativas discursivas destes alunos, partindo do pressuposto de que um discurso é sempre produzido a partir de dadas condições de produção e que estas condições não estão fora do discurso, mas são constitutivas dele, do sujeito e dos sentidos, “efeito de sentido entre locutores” (Pêcheux, 2009, p. 147) nos leva a considerar que os sujeitos estão inscritos em determinadas condições sócio-históricas e situacionais que possibilitam a produção e circulação de determinados dizeres e não outros.

Dessa forma, os discursos e os sentidos não se dão fora da história ou da comunidade em que estes vivem, eles são produzidos em determinadas condições de produção discursiva, que nos possibilita pensar que os sentidos se dão em relação a outros sentidos.

Neste caso em específico, os discursos utilizados nas redações são de ações afirmativas sobre igualdade de direitos. A questão da identidade e do direito começa a ser produzida pela relação com a valorização da natureza, deslocando os sentidos do que foi exposto como exigência de fundamentação textual na redação.

Pêcheux (1999) apresenta a importância do papel da memória no discurso e afirma que a memória tende a absorver o acontecimento que irrompe; para ele, não é possível dissociar acontecimento e sentido, já que a memória é a união de um acontecimento e um sentido a que ele se associa. Assim, a memória discursiva corresponde a processos de enunciados que designam gestos de interpretação.

Sendo assim, a memória, “por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, a memória é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (Orlandi, 2009, p. 31).

Orlandi (2004) afirma que o sujeito é afetado pela ideologia e constituído por gestos de interpretação. Para autora, a Análise de Discurso irá compreender como um objeto simbólico produz sentidos, e como este está investido de significância para e por sujeitos. Para Pêcheux (1990) é importante descrever os elementos linguísticos que serão considerados na interpretação do real da língua e, conseqüentemente, compreender os vários sentidos presentes no discurso.

Ao analisarmos o campo discursivo destes vestibulandos, buscamos compreender, de acordo com Foucault (1987) o enunciado em sua singularidade de acontecimento por meio da construção de significados e os efeitos de sentido produzidos no discurso pela sua inscrição na história.

Conforme (Foucault, 1990, p.105) “[...] lá onde há poder há resistência”, nestas redações o discurso construído, representa a identidade do sujeito indígena que resiste ao poder que o Estado tenta lhe impor, ao demarcar suas terras, mantendo-se firmes em meio a tantas lutas, reivindicações por manter o seu espaço e sua cultura.

Assim, conforme Foucault, o sujeito indígena evidencia em sua Formação Discursiva, a relação entre ideologia e discurso, presentes no pensamento descritivo por meio de práticas discursivas que constituíram um determinado saber em uma época dada, permitindo compreender como os saberes indígenas se relacionam por meio de práticas discursivas.

Considerações finais

Ao analisar a produção de discursos de vestibulandos indígenas sobre o conhecimento, identificam-se processos sócio-históricos que estabelecem os lugares de identificação ocupados pelo sujeito na relação com o conhecimento. O que ficou nítido em primeiro momento é que o sujeito indígena, interpelado a partir da visão do

índio, é aquele que pertence ao lugar, à terra demarcada pelo outro (homem branco).

Nessa perspectiva, transparece a formação discursiva de afirmação em que os sujeitos assumem uma posição de resistência, pela necessidade de se afirmar como índio e lutar por seus direitos.

A manifestação de sentidos em cada redação analisada, em função dos discursos nelas presentes, permite interpretar e compreender como o índio significa e é significado, por meio da memória de efeitos de sentido.

O vestibulando indígena, durante a instauração da formação discursiva, ao ler o enunciado de orientação, deveria fazer um breve resumo com a devida interpretação do que foi solicitado. Porém esses vestibulandos não seguem as exigências estabelecidas, necessárias para a produção textual. Se considerarmos os saberes que são necessários para a perspectiva indígena, no que se refere ao tema 'demarcação de terras', esses saberes foram legitimados, bem como os saberes de tradição discursiva ao interpretar o papel do índio e a presença do outro na história. Por outro lado, é possibilitado ao sujeito-índio identificar-se e se inscrever como aquele que teve suas terras roubadas pelo homem branco. Assim, ao deslocar a produção de sentidos nos processos sócio-históricos, permite a identificação daquele que luta, resiste contra o colonizador, o explorador de terras.

A partir de construções de discurso acerca da demarcação de terras e da constituição da formação discursiva indígena, podemos compreender o funcionamento do discurso de resistência que encontramos ao longo da história e da memória de nosso objeto. Isso nos leva a pensar que o discurso da resistência sempre esteve marcado no discurso dos vestibulandos indígenas, enquanto objeto analisado, em suas condições sociais, históricas, culturais, políticas em que foi produzido.

Considerando o exposto, não pretendemos, com estas considerações, esgotar nossas interpretações e encerrarmos nosso trabalho, e sim propor reflexões passíveis de se tornarem objeto de estudos futuro. A reflexão, por nós proposta neste trabalho, caracteriza-se como uma das formas possíveis de interpretação do objeto de estudo.

Referências

- BRASIL. **Constituição Federal 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 mai. 2020
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1990
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso fundador:** a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Cidade dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2004
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.) **Papel da memória.** Campinas, Pontes, 1999, p.49-57.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 5ª ed. Campinas (SP) Editora Unicamp; 2014.
- PÊCHEUX, Michel. **A análise de discurso:** três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.) Por uma análise automática do discurso. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2014, p. 307-310)

ANEXOS

REDAÇÕES VESTIBULAR INDÍGENA (2010)

(R1)

A DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS (103)

Dando início ao questionamento em relação a demarcação das terras indígenas tenho em fim o meu comentário. Há muitos anos nós indígenas lutamos pelas terras que por direito nos pertence; não queremos conflitos com a sociedade apenas queremos as terras que pertencem ao território indígena.

Os povos indígenas, de hoje estão se adaptando a novas culturas e costumes; mas sempre mantendo viva as raízes de uma cultura indígena. A população das aldeias está aumentando e o espaço fica pequeno de se conviver. E assim, o desmatamento vai tomando conta.

Então é importante assegurar a defesa das terras indígenas; pensamos na proteção da biodiversidade que é uma questão delicada. Extensas áreas de floresta estão sendo derrubadas pelo humano.

Hoje as armas feitas nas comunidade para caça e pesca; já não é utilizada em algumas aldeias; os rios estão secando com a poluição. Animais que antigamente era normal de vê; hoje muitos estão extintos.

(R2)

A MÃE NATUREZA (107)

Há muito tempo estamos lutando cobrando das autoridades para que não deixem nos na mão pois um pedaço de terra que nos perdemos e muito prejudicial ao nossos futuros herdeiros que são nossos filhos.

Portanto nos estamos com uma meta em nossas aldeias, para resgatar nossa terra nossos costumes, nossos rios, nossos animais pois a demanda que as pessoas brancas tem pelas terras indígena é muito grande devido a pressão que fizemos em cima dos nossos antepassados e agora que a gente tem a capacidade de competir de igual para igual nos temos muito mais chance de lutar e ganhar o que a gente perdeu há muito tempo.

(R3)

DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS (112)

Sabemos que desde o descobrimento do Brasil conforme diz a História, vem se falando em Demarcação das Terras Indígenas. No descobrimento destas terras, eles foram explorados e escravizados. Neste contexto de nação descoberta poderíamos dizer que seriam os legítimos donos deste País. No entanto governantes desde a época do descobrimento não se preocuparam em organizarem a vida deste povos, em especial a demarcação de uma área para cada tribo. Talvez hoje não estariam acontecendo os conflitos pela disputa de terras. Com isto quem iria ganhar seriam os governantes, o povo e a natureza, tendo em

vista que o Índio é o maior conservador da natureza. Com isto estamos todos sofrendo com a degradação da natureza em especial os Índios, pois eles tiravam e ainda tiram o seu sustento das suas Terras. Agora os governantes estão preocupados com a demarcação de suas terras, entendo que já farde de mais. Gostaria que, essas ideias de Demarcação de Terras Indígena se concretizassem para que os selvícolas fizessem jus ao seu pequeno pedaço de Terra e assim poderia acabar com os conflitos entre Índios e Brancos, sabendo que a nossa dependência hoje, terá que ser sólida entre as duas partes.

(R4)

EM BUSCA DO DIREITO (124)

De um lado agricultores protestam pela perda de suas terras, do outro, o povo indígena defende seus direitos. Os conflitos gerados devido as demarcações das terras indígenas tem crescido muito nos últimos tempos.

O órgão competente afirma que a demarcação das terras garante a preservação do patrimônio biológico e cultural e garante também o direito dos indígenas, já os agricultores se negam à sair de suas propriedades. Em todo o país os conflitos devido à essa questão, só aumentaram, gradativamente, criando assim um enorme problema social.

O povo indígena luta pelo que é seu de direito, pois muito antes dos colonizadores chegarem ao Brasil, os índios habitavam essas terras, e o Brasil não foi descoberto, foi invadido, e o povo indígena teve de se adaptar. Há essas mudanças culturais, portanto eles só querem reaver o que é seu, e isso qualquer cidadão sabe, todos os livros de história contam. Vale ressaltar que os agricultores recebem indenização, pelas propriedades, é justo, pois eles tem todo um patrimônio montado. O resultado desses conflitos são mortes e mais mortes, e solução, nenhuma!

O Brasil tem uma diversidade cultural incrível, mais o verdadeiro brasileiro é o índio, não desmerecendo os demais.

Portanto, cabe a FUNAI, e aos demais órgãos competentes, tomar uma providencia urgente, favorecendo os dois lados, e tratando dessa questão de uma maneira civilizada.

(R5)

ÍNDIOS X NÃO ÍNDIOS (125)

Ao longo da história do Brasil, desde a invasão dos europeus, os povos indígenas tem seu território diminuído cada vez mais, devido principalmente a colonização e o aumento expressivo das cidades.

Os indígenas que antes eram donos de toda a terra, hoje se veem acuados em pequenas áreas, que na grande maioria estão em processo de demarcação. Esses processos geram muitos conflitos, porque na maioria das vezes já estão ocupadas por não índios, que também afirmam ser donos da terras por eles comprado há muito tempo, que por sua vez não tem culpa de ali um dia ter sido território indígena, mas os índios só querem um direito previsto na constituição federal, que é um lugar suficiente para viverem bem, com harmonia com a natureza e principalmente lutando para preservar sua cultura.

Hoje as demarcações de terras indígenas vem acontecendo. Mas estão muito longe do ideal esperado pelos povos indígenas de todo Brasil que precisam de espaço para preservar sua cultura.

(R6)

A DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS (128)

É uma maneira de termos conhecimento de que não é só um território indígena, é uma medida de que mais tarde á de garantir o sustento e a vida da população indígena e dos outros seres com o cuidado com fonte de água, preservação de rios, animais.

É também uma maneira de garantir terreno, moradias para os futuros indígenas, é um direito que é dos índios ter de viver em um mata, para que nunca perda suas tradições e costumes, como fazer seus artesanatos, pescar, caçar, fazer suas plantações e preservar a biodiversidade para que nunca há de acabar.

Se todos pensar somente em destruir floresta daqui mais tarde o que seremos de nós seres humano sem água, seres vivo, animais por isso há índio para que haja sempre reserva.

(R7)

TERRAS INDÍGENAS (129)

A demarcação das terras indígenas sempre foi algo que gerou muita polêmica, de um lado agricultores que construíram suas vidas, e de outro índios que pretendem começar a construir, e por existirem dois lados com os mesmo interesses, muitas vezes acaba em brigas, e discussões.

Não há muitas maneiras de resolver a questão das reserva indígenas, ou é com violência ou deixar nas mãos da justiça, que convenhamos, nem sempre é justa, como a violência não leva a nada e nem deveria existir pra pessoas que querem se integrar socialmente, os indígenas tem de tentar resolver civilizadamente, assim como os não-índios, pois se tratando de conflitos entre ambas as partes, os índios sempre são os “selvagens”, isso demonstra que no nosso país o preconceito ainda está em alta.

A defesa do território indígena é um importante meio de preservação da natureza, e isso já seria um motivo para que eles ficassem com direito às terras, afinal beneficiaria a todos.

Portanto os indígenas, tem razão em exigir seus direitos, pois eles foram bastante prejudicados, quando o preconceito passou a existir, não seria justo tirar algo que é sem dúvida essencial á preservação da cultura indígena.

(R8)

INDÍGENAS DO BRASIL (130)

A principal mudança na vida da comunidade indígena em geral, não se propõem pelas ações de conflitos violentos, ela vem dos próprios direitos que ele exerce sobre seus territórios e terras. No momento em que essas terras são ocupadas se cria uma subsistência numerólogo e desumana no ponto de vista do domínio e da proposta.

Quando se tem o domínio de territórios indígenas a luta é favorecida acima de tudo contra a extinção do próprio índio. Não podemos nos isolar o se distinguir da humanidade, teremos que ter sobre o nosso comando nossos direitos de viver, morar, comer.

Defender nossos territórios ou seus demarcações, é dever e responsabilidade de cada indivíduo indígena, pois fazer parte de uma sociedade melancólica ou estúpida e uma “barbárie”, portanto quando se fala em índios a primeira coisa em mente e destruição.;

Literalmente os indígenas progrediram definitivamente sabendo-se a valorização do homem trabalhador e de seus conhecimentos. Mas além da progressão temos o mais importante união, humildade e caráter. Temos em mente que lutaremos pelos nossos povos, sem agredir ninguém, fisicamente ou psicologicamente.

Lembraremos que precisamos lutar e defender nossas terras e nossos direitos, com honra, humildade e caráter e a principal, com dignidade. Defenderemos nossas culturas, tradições e costumes, teremos nossas igualdades e reconhecimento no país onde todos são iguais.

(R9)

(131)

O território dos índios é importante para conhecer a cultura indígena porque se não tivesse os territórios os índios perderiam completamente toda a cultura deles.

Os índios tem direitos de proteger a natureza mais nisso a FUNAI não ajuda muito por que os índios já perderam muitas terras, por desmatamento e eles queriam fazer reflorestamento mais não tem condições para fazer mualas.

E a defesa dos territórios indígenas é importante porque eles são os patrimônios biológico e proteção dos territórios indígenas e proteger a biodiversidade por que os índios são da natureza e a natureza precisam dos índios por que eles sabem lidar com natureza e o índio só tira da natureza para viver não como os brancos, os brancos explora a natureza eles só destroem para cabar, os índios não querem não perder a sobrevivência que a natureza dá a eles. O índio tem todo direito para proteger o seu território para preservar seu cultura, se o territórios não for preservado daqui alguns anos os índios podem perder tudo os seus costumes não podem ter índio no Brasil, por que o índio é um dos símbolos mais importantes que Brasil não pode deixar desaparecer por que o índio conta com reconhecimento das populações Brasileiro para preservar o patrimônio biológico e sua diversidade no Brasil porque isso é importante na cultura indígena.

(R10)

A RECUPERAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS (132)

Há muitos anos atrás essa terras indígenas foi tomadas do índios, então os brancos compraram e construíram seus bens materiais e produziram esse tempo todo, então já conseguiram recuperar seu dinheiro em cima dessas terras. Então eu acho que não é injusto nós índios queremos o que é nosso de volta.

É injustiça com nós índios, muitas vezes em nossas aldeias tem índios que não tem um pedaço de terra para produzir, então acaba passando necessidade sabendo que nós temos bastante terras por esse Brasil, suficiente para o nosso sustento, e ter uma vida mais digna.

Os brancos acham injusto com eles quando invadimos e pressionemos, mas nós só queremos o que é nosso por direito, eu acho que eles se contentar porque já conseguiram todo o investimento da terra com a produção em cima dessas terras. E além do mais com a saída deles o governo indeniza, eles tem que sair e não entrar em conflito com os índios, nós só queremos ter uma vida mais digna. Além do mais, nós entramos e preservamos e assim todo mundo a natureza dando mais sustentabilidade a biodiversidade, assim todos se beneficiam e a natureza agradece.

PRÁTICAS ESCOLARES HUMANIZADORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA EM PRISÕES

Relindes Ianke Leite (UTFPR)¹

Introdução

A grande maioria dos estudantes da EJA é oriunda de um processo fragmentado e marcado pela frequente reprovação e evasão na Educação Básica. Muitos se afastaram da escola por fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais, ingresso prematuro no trabalho, entre outras causas (Paraná, 2006), o que exige uma metodologia que contemple as ansiedades e saberes desses estudantes. Os privados de liberdade são estudantes que de alguma forma foram excluídos não somente do espaço escolar, mas do convívio em sociedade porque cometeram algum tipo de violência a outrem, situação em que perdem a relação de identidade e de cidadania, por isso precisam significar ou (re) significar as relações que compreendem a família e amigos, o espaço escolar ou no lugar onde passarão a conviver durante o cumprimento da pena.

Embora a Educação esteja assegurada “como direito de todos” pela Constituição Federal Brasileira, de 1988, artigo 205; e assumida como meta “educação para todos”, no Fórum Mundial de Educação (Unesco, 2009), é preciso enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança tendo em vista o aperfeiçoamento do ser humano e a oportunidade de enriquecer seus conhecimentos.

Conforme a LDBEN 9394/96, a educação de jovens e adultos incorpora uma concepção de educação mais ampla e deve estar vinculada às práticas sociais, conforme o Artigo primeiro:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

¹ Mestre em Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); relindesleite@gmail.com

No entanto, o espaço prisional, muitas vezes, reforça a violência quando o privado de liberdade sofre castigo, humilhação ou estigmatização social e passa a ter o sentimento de “vitimização”.

Hipótese

Embora o objetivo da Execução Penal seja a reintegração social do apenado, sabe-se que há falhas no Tratamento Penal por razões jurídicas, políticas, pedagógicas, éticas e institucionais. Pode-se dizer que a prisão é um espaço de violação de direitos, onde o privado de liberdade é penalizado duplamente. De um lado, pelas condições em que cumpre sua pena, também por ser estigmatizado pela sociedade, muitas vezes porque a própria lei não é cumprida. Desse modo, além de privado de sua liberdade, muitas vezes o apenado também é impedido de estudar e de trabalhar. Isso reforça a responsabilidade da educação como um espaço de crescimento social, intelectual e espiritual, o que inclui a construção de um projeto de reorganização da vida cognitiva, social e estrutural do estudante privado de liberdade.

Objetivos

Considerando-se o conceito de alteridade concebido pelas teorias de língua/linguagem do Círculo de Bakhtin, a concepção de educação como prática da liberdade e da autonomia propostos por Freire (1996, 2011) e os ensinamentos provenientes das experiências da Justiça Restaurativa no campo educacional ou fora dele sobre o tema e ainda, o perfil do educando, as características do espaço prisional e a educação como possibilidade de transformação (Moratelli, 2018), esse projeto de intervenção foi aplicado em duas Unidades do Complexo Penal de Piraquara, Penitenciária Feminina do Paraná e na PCE-UP (masculina) com o objetivo de criar espaços de valorização das histórias de vida e permitir o trabalho com a empatia e/ou a alteridade por meio da arte.

Justificativa

Pensar a prisão, como um lugar de confinamento, de castigo, de humilhação e de estigmatização social (Foucault, 1986), coloca a

escolarização como um espaço de interação dos estudantes com o cotidiano para além das grades ao relacionar os conteúdos da Disciplina com a vida do estudante. Essa prática estabelece diálogos entre passado – presente e futuro por meio de histórias e da representação cinematográfica, relaciona saberes sociais, acadêmicos e do cotidiano, cria espaços de (re) socialização, emancipação e humanização, diminui a alienação em relação ao tempo, ao espaço e às rupturas com os símbolos de referência e, por fim, constrói um projeto de reorganização de vida pensado a partir da necessidade dos privados de liberdade.

Referencial teórico

Sabe-se que a arte, além de representar o cotidiano, é a expressão de sentimentos, crenças, valores e emoções, produzida em diferentes linguagens e formas artísticas. Destaca-se o seu poder humanizador, visto que os textos literários “adquirem no cenário educacional, uma função única, singular: aliam à informação o prazer do jogo, envolvem razão e emoções numa atividade integrativa, conquistando o leitor por inteiro e não apenas na sua esfera cognitiva” (Bordini, 1985, pp.27-28).

Além disso, pode-se afirmar que a linguagem literária, assim como a linguagem cinematográfica têm uma capacidade extraordinária de sensibilização e permite reflexões sobre temas importantes como a ética e a empatia. Na prática, quando o educando se coloca no lugar do personagem do livro ou do filme que assistiu, numa situação de empatia, ele também sofre, alegra-se, surpreende-se e, conseqüentemente, reflete sobre a ética² ou sobre outros valores da convivência social.

Tanto os textos literários como os filmes, apresentam os elementos da narrativa, abordam um tema, discutem um conflito pelo menos do ponto de vista do protagonista e do antagonista e desnudam personagens que são estereótipos da sociedade. Enfim, são

² No livro “As origens da ética em Platão”, o autor afirma na introdução “Platão acreditava que a ética consiste em na busca pela felicidade por meio não somente do indivíduo, pois um indivíduo não pode ser feliz em uma comunidade viciosa, mas também a coletividade deve alcançar tal felicidade. Estabelecendo tais conceitos de maneira a não incutir dúvidas entre aqueles que interagem” (Paviani, 2013).

personagens que buscam alguma coisa ou um lugar nesse mundo, em alguns casos com maior ou menor tensão. O desfecho, assim como na vida real, pode ter um final feliz, trágico, triste ou surpreendente. Isso, permite que o estudante possa se identificar com personagens ou situações de conflito e tenha a oportunidade de buscar soluções e até, mudar o final da (sua) história.

Esses espaços de diálogo entre a ficção e a realidade estimulam a reflexão sobre temas polêmicos, aproximam valores individuais dos coletivos (relação eu e o outro), exploram o poder humanizador próprio da obra literária ou da linguagem cinematográfica. Na percepção de Candido (2011), a literatura apresenta três funções: função psicológica, função formativa e função do conhecimento. A função psicológica diz respeito à necessidade de ficção e fantasia, por isso interfere diretamente na mente; a função formativa dá destaque ao caráter humanizador, porque ajuda a formar a personalidade dos leitores e, com isso, se apresenta como uma função pedagógica; a função do conhecimento, pois apresenta situações com as quais o leitor/espectador pode se identificar, conhecer outras culturas e outros modos de vida, tomando assim consciência de sua identidade e do mundo que o cerca. A literatura, segundo para esse autor, é

“... uma transposição do real para o ilusório, por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar” (Candido, 2011, 804).

Cabe lembrar, que essas diferentes linguagens da arte têm a capacidade de condensar a realidade, por outro lado os recursos da ficção permitem que o leitor reconheça e se descubra na observação de outras vidas, de outras realidades, que se aproximam ou se distanciam de suas experiências cotidianas.

Metodologia

A partir dessas considerações, esse projeto de intervenção buscou, por meio de práticas humanizadoras propostas pelos Círculos de Transformação e aprendizagem, uma metodologia diferenciada no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos em Prisões, ao conectar o estudo dos gêneros textuais literários e não literários à linguagem cinematográfica e aos preceitos das teorias da Justiça Restaurativa, tendo em vista uma educação para a libertação.

Os Círculos Restaurativos, aplicados como metodologia na Justiça Restaurativa são recomendados (Santos; Gomide, 2014) na educação, uma vez que podem atingir diferentes propósitos: Círculos Transformativos, da Paz, em Situação de aprendizado, Construção de comunidades, de Relacionamento (escola, instituições, família) de Diálogo, de apoio/suporte de entendimento, de Reintegração, de Tomada de decisão, de Resolução de conflito.

O Círculo de Transformação³ aplicado, compreende os seguintes elementos fundamentais: cerimônia de abertura, peça de centro, criação de valores e diretrizes, objeto da palavra, perguntas norteadoras e cerimônia de fechamento. O papel do facilitador do Círculo, no caso o professor, é o de permitir um espaço coletivo e seguro, para que o estudante possa falar honesta e abertamente sem desprezar ninguém ou ser desprezado, estimular por meio de perguntas ou tópicos as reflexões do grupo. Os participantes se sentam em círculo, de modo que possam ser vistos de todos os ângulos, permitindo assim a conectividade, a horizontalidade e o diálogo entre os participantes de forma sequencial, uma vez que para ser ouvido e contar suas histórias, o estudante deverá estar de posse do objeto da palavra.

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse

³ O círculo é um processo de diálogo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas muito difíceis ou dolorosos, a fim de melhorar os relacionamentos e resolver diferenças. A intenção do círculo é encontrar soluções que sirvam para cada membro participante. O processo está baseado na suposição de que cada participante do círculo tem igual valor e dignidade, dando então voz igual a todos os participantes. Cada participante tem dons a oferecer na busca para encontrar uma boa solução para o problema (Pranis, 2011).

diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (Bakhtin, 1997, p. 293).

Sabe-se que o processo de aprendizagem é eminentemente vivencial, ou seja, onde há socialização não só dos conteúdos programáticos, mas também da aprendizagem de valores estruturais dos indivíduos. Gomide (2013) reconhece a escola como um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas restaurativas com o objetivo de transformar os indivíduos envolvidos em conflito, considerando-se que:

a educação traz como definição de comportamento moral, a aprendizagem por meio de vivências, o amadurecimento fruto do cometimento de erros, uma vez que quando se é capaz de aprender com seus próprios enganos, o erro deixa de ser uma experiência ruim e passa a ser uma situação de superação (Gomide, 2013, p. 45).

Para Zehr (2018), a prática de Círculos Restaurativos no âmbito escolar fortalece valores que muitas vezes não fazem parte do cotidiano do ofensor em decorrência da classe social, das experiências negativas vivenciadas pelo ofensor, várias situações de injustiças vividas por eles o fazem acreditar que são fracassados ou perdedores. Para esse autor, os indivíduos que se identificam como perdedores, muitas vezes buscam a autoafirmação e o poder na criminalidade.

Nessa mesma direção, os Círculos Transformativos têm por objetivo modificar o estado relacional prévio das pessoas participantes, seja em situações brandas (Soft Circles) ou árduas (Hard Circles) (Moratelli, 2018).

A aplicação do Círculo de Transformação como metodologia de ensino aos estudantes privados de liberdade, nesse projeto, permite abordar temáticas de cunho significativo a partir de diferentes olhares, ouvir histórias, realizar reflexões acerca de temas sociais contemporâneos a partir da linguagem literária e da cinematográfica. Os filmes têm o intuito de sensibilizar e humanizar aqueles que estão em situação de privação de liberdade, por consequência, promover a empatia, pois além de despertar o interesse do estudante, pode-se dizer que a linguagem cinematográfica também permite a análise de

cenários, de comportamentos, de posicionamentos sociais, políticos, históricos e filosóficos sobre um tema, o que permite não só a aproximação do real e do imaginário, mas do cotidiano do privado de liberdade e da vida fora da prisão.

O poder de sensibilização que os recursos disponíveis da linguagem literária e cinematográfica, aliados à experiência profissional e de vida do educador, somado às experiências de vida dos estudantes podem transformar vidas não só pela apropriação de saberes escolares, mas também porque pode gerar mudanças no comportamento e na visão de mundo dos privados de liberdade.

Metodologia

As teorias mais recentes e que embasam o ensino de língua/linguagem apontam a Sequência Didática associada ao Círculo de Transformação como uma metodologia adequada para a análise dos gêneros de textos que circulam nas práticas sociais. Assim como ocorre numa sequência didática, serão apresentadas a seguir as etapas do trabalho pedagógico desenvolvido, sob orientação do professor (a):

- a) assistiram ao filme ⁴;
- b) analisaram dos elementos da narrativa, presentes no filme: enredo, personagens, estratégias/astúcias utilizadas pelo protagonista ou antagonista, tema, clímax, desfecho;
- c) fizeram reflexões sobre temáticas despertadas pelo filme: condição social, econômica, psicológica, histórica, comportamental e de valores;
- d) realizaram o Círculo de Transformação e de Aprendizagem: Cerimônia de abertura, peça de centro, objeto da palavra, check-in, perguntas norteadoras, check-out, cerimônia de fechamento;
- e) pintaram as mandalas e escreveram as palavras de avaliação do Círculo de transformação e aprendizagem.

⁴ Em outras oportunidades foi realizado esse mesmo trabalho pedagógico com diferentes filmes: “Milagre azul”, direção de Julio Quintana com Dennis Quaid, Jimmy Gonzales; “Narradores de Javé”, dirigido por Eliane Caffé, José Dumont, Nelson Xavier, Matheus Nachtergaele; “Para sempre vencedor”, direção de Ryan Little; “Mãos talentosas: a história de Be Carson”, dirigido por Thomas Carter; “Escritores da liberdade”, direção de Richard LaGravenese com Hilary Swank, Patrick Dempsey.

- f) representaram, de forma simbólica, num desenho as memórias de sua vida;
- g) estudaram vários textos do gênero resenha;
- h) escreveram a resenha do filme assistido pela turma.
- i) leram para a turma a resenha produzida;
- j) avaliaram as resenhas produzidas e reescreveram as resenhas;
- k) organizaram o mural onde foram expostas as mandalas.

É importante dizer, esse trabalho organizado em forma de Sequência Didática, pode contemplar a análise e o estudo de outros aspectos da língua/linguagem, que não foram explorados neste trabalho, mas que podem enriquecer ainda mais o processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, faz-se necessário a cooperação de todos os envolvidos para entender que o trabalho pedagógico não se faz apenas com livros e cadernos, mas que a arte (filme, música, pintura, escultura, entre outros) contempla diferentes linguagens e, por isso mesmo, desperta a atenção dos estudantes. Em suma, essa metodologia pode contribuir para que o estudante tenha mais interesse nas aulas de Língua Portuguesa, porque aproxima diferentes linguagens.

Na avaliação do Círculo de Transformação e Aprendizagem, sobre o filme assistido com os estudantes, nota-se que houve uma sensibilização em relação ao tema tratado na narrativa do filme:

Filme	Palavras expressas pelos estudantes sobre o filme nos Círculos de Transformação e aprendizagem	Produção do gênero textual resenha
Milagre azul	Superação Amor ao próximo Esperança Empatia União Companheirismo Honestidade Trabalho em grupo Persistência	Os estudantes recomendam o filme porque: “mostra que vale a pena ajudar o próximo”; “ensina a não desistir, a ter fé e perseverança”; “ensina a termos solidariedade, esperança e a não trapacear”; “conta uma história inspiradora, de garra e coragem”; “mostra que sempre haverá uma saída para os problemas se tivermos união”;

		<p>“ensina as crianças que é possível realizar os sonhos”;</p> <p>“o filme é uma lição de honestidade”.</p>
--	--	---

Pode-se perceber no quadro que, ao se colocar no lugar da personagem, o estudante sintetiza a ideia da história do filme com palavras que o coloca como protagonista. Esse resultado, é a prova de que é possível acreditarmos que a arte apresenta uma linguagem humanizadora e, portanto, uma possibilidade de transformação das pessoas privadas de liberdade. No último parágrafo da resenha que os estudantes produziram, os estudantes fazem a recomendação, isto é, eles recomendam que outras pessoas assistam ao filme e justificam. Os textos mostram que eles foram sensibilizados com o tema apresentado “meninos de rua” e se expressam com empatia.

O trabalho pedagógico realizado compreendeu diferentes linguagens: a cinematográfica e a escrita. Por outro lado, aproximou a história representada no filme da história de vida (dentro e fora das grades) de cada PPL, por meio das reflexões realizadas no Círculo de Transformação e Aprendizagem, assim como permitiu aos estudantes a apropriação do gênero resenha, ultrapassando os limites do currículo formal. A partir dessa prática, é possível que os educadores possam acrescentar outros temas para reflexão e diferentes gêneros de produção textual.

Referências

- BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BORDINI, M.G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Segurança Pública. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 12.433 de 29 de julho de 2011, altera a Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984.
- BRASIL, MEC – Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos**, Brasília, 2001.

- BRASIL. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, Ensino médio. Brasília - MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial, Brasília, v.134, n. 248, 23 de dez, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 12 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.
- GOMBRICH, E. H. **História da arte**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: círculo do Livro, 1972.
- GOMIDE, P.I.C. **Promoção do comportamento moral na escola**. In A. K. Stelko & Willians (Org.) **Violência zero** (pp. 104 -119). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- MELLO, E. R. **Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais**. Justiça para o século 21, Coletânea de Artigos (pp. 53-78), Brasília, 2005.
- MORATELLI, P. **Manual dos Círculos Transformativos**. In: Curso Justiça Restaurativa: Círculos de Construção da Paz, Curitiba, 2017.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**, 2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**, 2009.
- PAVIANI, Jayme. **As origens da ética em Platão**. São Paulo: Editora Vozes, 2013.
- PRANIS, K. **Processos circulares**: teoria e prática. São Paulo, SP: Palas Athena, 2010.
- PRANIS, K. **Processos circulares de construção da paz**: guia do facilitador / por Kay Pranis; tradução: Fátima De Bastiani. [Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráfica, 2011.

- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, M. L.; GOMIDE, P.I.C. **Justiça restaurativa na escola: aplicação e avaliação do programa**, 2014.
- SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZEHR, H. **Trocando lentes: justiça restaurativa para o nosso tempo**. Trad. Tônia Van Acker. 3 ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

LEITURA E AUTORIA DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DO CAMPO: APRENDIZAGENS PARA A VIDA

Matilde Ostrowski (UERGS)¹

Martina Isnardo Gusmão (UFRGS)²

Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)³

Introdução

A educação do campo é uma modalidade de ensino que busca atender as especificidades das comunidades rurais, considerando suas particularidades e necessidades. Nesse contexto, é fundamental compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem das crianças da escola do campo, a fim de promover uma educação de qualidade no contexto rural.

Compreende-se o ser humano como sujeito ativo na construção das histórias de vida pessoal, social, cultural e profissional, que tem em sua essência a necessidade de compreender sua existência e atribuir sentidos. Nesse exercício, recorda e reflete acontecimentos vividos, interpreta e ressignifica o que vive, reconstruindo aspirações e desejos futuros, num constante vir a ser, e assim, vive, experimenta e aprende simultaneamente. E é esse contexto das vivências da pesquisadora, tanto como estudante como professora do campo, que instigou este trabalho.

Uma forma de compreender esse processo é por meio da análise de textos já publicados por alunos da escola do Campo, na obra Crianças do Rio Grande escrevendo histórias para verificar como esses textos produzidos nas escolas do campo refletem a experiência educacional dos estudantes no contexto rural, identificando os principais temas abordados, e os possíveis impactos dessas produções na aprendizagem deles.

Tais textos podem ser produzidos em atividades de leitura e escrita, projetos pedagógicos ou mesmo em iniciativas de valorização

¹ Especialista em Teoria e Prática na Formação do Leitor. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Email: matildeostrowski31@gmail.com

² Doutoranda em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Email: martinainnardog@gmail.com

³ Doutora em Letras. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Email: ana-martins@uergs.edu.br

da cultura local, como a valorização da oralidade, a relação com a natureza, a interdisciplinaridade, entre outras. Serão considerados textos de diferentes gêneros, como poemas, poesias e relatos de experiência.

Este estudo discorre, portanto, sobre o ensino-aprendizagem nas escolas do campo, a partir da análise de textos já publicados por estudantes dessas escolas. Ao analisar os textos escritos por alunos, buscou-se identificar características específicas da educação do campo, além disso, a autoria permite que os estudantes se tornem agentes ativos de sua própria aprendizagem, construindo conhecimentos e produzindo conteúdos que tenham significado e relevância para suas vidas.

A aprendizagem para a vida nas escolas está diretamente ligada à leitura e à autoria dos estudantes. A leitura proporciona acesso a conhecimentos e informações aplicáveis em suas vidas cotidianas, enquanto a autoria fortalece a identidade dos estudantes, valoriza seus saberes locais e promove a valorização da cultura e das tradições das Comunidades do Campo.

Primeiramente, apresenta-se uma breve descrição da Educação no Campo, apresentam-se também alguns pontos principais da importância de textos no ensino e aprendizagem das crianças e, por fim, a análise de textos já publicados produzidos por estudantes do campo. Para esse estudo, tomam-se como principais referências os autores Marcuschi (2003); Ferreiro e Teberosky (1986); Freire (2011).

A importância dos textos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes

Marcuschi (2002, p. 24) aborda o texto como: “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Em sua teoria, ele destaca que o texto não é apenas uma sequência de palavras ou frases, mas sim uma unidade comunicativa completa que possui uma estrutura e uma organização própria. Para Marcuschi, o texto é uma entidade concreta, pois está presente no mundo material, seja em forma escrita ou oral. Ele é produzido e interpretado por sujeitos concretos, que o utilizam como meio de comunicação e expressão. Os textos desempenham um papel

fundamental na educação do Campo, pois são ferramentas que possibilitam o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento da linguagem e a construção de identidades culturais. Além disso, os textos também podem contribuir para a valorização da cultura local, o fortalecimento da autoestima dos estudantes e a produção da cidadania.

De acordo com Freire (2011), podemos perceber que a realização de produção textual desde muito cedo na vida das crianças é capaz de produzir resultados que permanecem na vida delas para sempre e que vão contribuir tanto dentro, quanto fora da escola. De acordo com Barbosa (2013, p. 135) faz menção a Nicolas-Antonie Viard, que diz “a leitura é uma espécie de exercício espiritual; treina não para a literatura, mas para a vida”. Essa perspectiva reconhece que a leitura vai além do simples ato de decodificar palavras e compreender textos, mas envolve uma conexão mais profunda com as ideias, emoções e experiências presentes nas obras literárias. Através dos textos, os estudantes do Campo têm a oportunidade de conhecer e compreender a realidade em que vivem.

Tomazzoni (2013) cita em sua pesquisa que a prática da escrita e o contexto em que os estudantes vivem são tonalidades inseparáveis, ou seja, leitura e escrita devem ser exploradas no entorno social em que estão presentes. Além de estar intimamente ligado ao contexto da vida dos estudantes da forma que eles compreendam e tenham entendimento disso. Assim, afirma Candau (2008, p. 113), seguindo reflexão de Libâneo (1985):

A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade prática social, (Libâneo, 1985, p. 40).

Dessa forma, os textos se tornam aliados na construção de uma educação contextualizada, que valoriza a identidade e as vivências dos estudantes. Além disso, os textos também podem ampliar o repertório cultural dos estudantes, apresentando outras realidades e perspectivas. Isso contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e respeitar a

diversidade cultural. Os textos também são importantes para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de expressão dos estudantes. Através da leitura e escrita, eles podem aprimorar suas habilidades de comunicação, ampliar seu vocabulário, desenvolver o pensamento crítico como já foi abordado aqui e a capacidade de argumentação. Além disso, os textos podem ser utilizados como recursos pedagógicos, auxiliando os professores na participação ativa dos alunos com os conteúdos e na promoção de atividades de leitura e escrita. Eles podem ser utilizados em sala de aula, em projetos de leitura, em atividades de produção textual, entre outros.

Marcuschi (2003):

Sugere que o professor leve para a sala de aula um jornal, e nele examine os gêneros presentes, reconhecendo as características no que se refere a conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósito de cada gênero (Marcuschi, 2003, p. 18).

Em suma, conforme Marcuschi (2003) define gêneros como:

São fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos [...] São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. (Marcuschi, 2003, p. 1).

A perspectiva de estudo no ensino da leitura e escrita deve reconhecer os gêneros como eventos altamente maleáveis. Isso significa que os gêneros textuais não são fixos imutáveis, mas sim flexíveis e adaptáveis às diferentes situações de comunicação. Em algumas comunidades rurais, pode haver falta de incentivo à leitura e poucas oportunidades para as crianças praticarem a escrita. Isso pode resultar em um menor desenvolvimento dessas habilidades e em dificuldades na compreensão e produção de textos. Portanto, os textos desempenham um papel essencial na educação do Campo, contribuindo para o desenvolvimento integral, a valorização da cultura local e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Dessa forma, é importante que esses textos sejam selecionados e produzidos de forma adequada, considerando as

especificidades das comunidades rurais e promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. Considerando assim, a importância da leitura e escrita como instrumentos para formação da cidadania e a visão integrada do mundo, tanto no tempo como no espaço, faz-se necessário assumirmos o desafio para formação de um leitor/escritor consciente.

Por muito tempo, o processo de aquisição da leitura e da escrita foi encarado como mecanismos de decodificação e codificação do código linguístico, os quais eram adquiridos por meio de métodos que permitiam ao estudante a aquisição de tais práticas. Nesse contexto, a leitura e a escrita eram vistas como ferramentas isoladas, dissociadas do contexto e da realidade dos estudantes. O objetivo principal era que os estudantes dominassem as regras gramaticais, a ortografia correta e a compreensão literal dos textos. A ênfase estava na decodificação das palavras e na reprodução de textos pré estabelecidos, sem espaço para a expressão individual e a criatividade.

Surge, então, a necessidade de mudar os métodos e concepções acerca da leitura e da escrita. As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, abordadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), possibilitaram uma nova compreensão para os estudos e pesquisas sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. Essa mudança de perspectiva tem sido impulsionada pela compreensão de que a leitura e a escrita são processos complexos e as crianças constroem ativamente seu conhecimento nessa área.

A perspectiva apontada por Ferreiro & Teberosky defende que o processo de leitura e escrita é mais dinâmico e individualizado, variando de acordo com as experiências, conhecimentos prévios e contextos socioculturais das crianças. Essa nova perspectiva reconhece que as crianças são capazes de construir significados a partir de suas interações com textos e com o ambiente letrado ao seu redor. Elas utilizam estratégias de leitura e escrita que são influenciadas por suas experiências e conhecimentos prévios, e que evoluem ao longo do tempo. Portanto, a mudança nos métodos e concepção da leitura e da escrita trouxe um novo olhar para as pesquisas, destacando a importância de compreender como as crianças constroem seu conhecimento nessa área e de promover práticas educacionais mais adequadas e efetivas.

Essa abordagem mais dinâmica e contextualizada contribui para um ensino mais significativo e para o desenvolvimento integral dos estudantes, sua participação ativa na sociedade e sua capacidade de enfrentar desafios e buscar oportunidades em suas vidas pessoais e profissionais. Para compreender a organização da escrita desta pesquisa, na próxima seção, apresenta-se a metodologia deste trabalho.

Metodologia

De acordo com Minayo (2001), a metodologia é a direção do pensamento e a ação realizada na aproximação das coisas como de fato são. Nesta perspectiva, ela possui um espaço central na teoria e está sempre relacionada a esta. Compreende-se por pesquisa a atividade fundamental do conhecimento na sua busca e construção da realidade. É ela que nutre a prática de ensino, a aprendizagem e a coloca de frente à realidade do mundo. A pesquisa liga pensar e colocar em prática. Isto é, a teoria só será compreendida se for analisada intelectualmente. Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa que procura compreender a importância da escrita de textos por crianças da educação do Campo. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, de acordo com Minayo (2001).

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 21-22)

Nesta pesquisa, foi realizada a análise documental. Em relação à análise documental, tomou-se como autores de referência Ludke et al.. (1986, p.38). Segundo esses autores, a análise documental é pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, mas pode ser uma técnica muito importante na abordagem de dados qualitativos, seja complementando-os e trazendo novas questões para outras pesquisas. De acordo com os autores, fazem parte dos documentos:

[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (Ludke et al., 1986, p.38).

Especificamente, foram analisados os textos publicados por alunos de escolas do campo, levando em conta critérios como a relevância para a realidade do campo e a valorização dos saberes locais de estudantes do ensino fundamental I e II.

Para compreender esse processo descrito e defendido por Minayo e Ludke et al (2001), a próxima seção, serão analisados alguns textos de estudantes do Ensino Fundamental I e II do campo publicados na obra Crianças do Rio Grande escrevendo histórias.

Análise das produções de crianças das escolas do campo

Inicia-se a análise destacando que os livros da educação do campo que foram selecionados passaram por um processo anterior de escolha por parte da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Sendo assim, foram utilizadas as edições oriundas do projeto Crianças e Jovens do Rio Grande do Sul escrevendo Histórias, cujos textos selecionados são de estudantes das escolas do campo⁴.

Esses livros foram produzidos por estudantes e professores da rede estadual de ensino do RS, com o objetivo de valorizar a cultura e a identidade local. Acredita-se que os resultados obtidos podem fornecer direcionamentos para futuros estudos e práticas educacionais voltadas para a educação do campo. Neste trecho da estudante do fundamental I da edição 2013, consta que:

A escola é legal, porque aprendemos muitas coisas. Aprendemos letrinhas e com elas lemos, aprendemos os números e fazemos continhas. Temos muitos amigos, alguns são diferentes, uns gostam de jogar bola, outros gostam de brincar de pega-pega..., mas bom mesmo é o respeito que a professora ensina e, assim, todos somos felizes, não importam as diferenças. (Flor 1, 2013, p. 31)

⁴ Os nomes dos/das autoras foram preservados em sigilo; para tal, utilizou-se Flor 1, Flor 2 e assim por diante.

Essa afirmação de um estudante na educação do campo ressalta a importância da escola como um espaço de aprendizado e convivência, em que os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos, como as letras e os números, e também de estabelecer relações de amizade, independente das diferenças. A expressão “todos somos felizes” destaca o quanto é importante para os estudantes que residem no campo estarem em uma escola no mesmo meio, possibilitando o compartilhamento das mesmas vivências.

A escola desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral dos seus estudantes, devendo, portanto, levar em consideração suas particularidades e contextos rurais. Ao aprender as letras, números e continhas, os estudantes adquirem habilidades essenciais para a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a escola do Campo proporciona um ambiente de convivência, no qual os estudantes têm a oportunidade de interagir, brincar e estabelecer amizades. Nesse contexto, as diferenças são valorizadas e respeitadas, promovendo a inclusão e a construção de uma comunidade escolar solidária e mais acolhedora.

No livro *Crianças e jovens do Rio Grande escrevendo histórias*, edição 2012, pode-se perceber o quanto os textos escritos por estudantes do campo estão vinculados à sua realidade do campo. Exemplo disso é o texto *Minha vida aqui na roça* (p.101), que traz um assunto que está ligado diretamente com a realidade do campo, como a plantação na horta e a cultura do chimarrão, como se percebe no trecho do texto abaixo.

Lá na minha roça
Sempre precisa de fogão
Para esquentar a água
E tomar meu chimarrão
Depois do chimarrão
Vou pra horta carpir,
Para minha plantação
Os insetos não destruir. (Flor 2, 2012, p. 101)

Nesse sentido, Freire (2011, p. 21) afirma: “a leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. O processamento textual é, portanto, estratégico e depende não só de

características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo. Nota-se que o estudante produziu o texto com as características do gênero textual trazendo suas vivências cotidianas.

De acordo com o texto “A construção dos sentidos no discurso: Uma abordagem sociocognitiva”, Koch (2007) refere que as estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento, e esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes. É isto que explica por que, no momento da compreensão, há a possibilidade de o leitor reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou, por vezes, nem mesmo desejados pelo produtor.

Koch (2007) afirma que, por ser a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. Conforme Beaugrande & Dressler (1981) a referência ocorre a cada vez que se mobiliza conhecimento próprio para construir um mundo textual. Como mostra o relato abaixo da estudante do Fundamental I:

Eu moro [...] na zona rural. Aqui a natureza me encanta muito. Bem pertinho da minha casa tem um riacho, posso escutar o barulho das águas; tem bastante matas, pássaros, o ar é muito puro. (Flor 3, 2013 p. 49)

O trecho escrito por essa estudante da educação do Campo demonstra uma conexão íntima com a natureza ao seu redor. Ela expressa o encanto que sente ao viver em um ambiente cercado por elementos naturais, como um riacho, matas e pássaros. Essa escrita evidencia a capacidade de expressar suas experiências e sentimentos por meio da escrita, o que é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da autoria.

De acordo com Marcuschi (2010), os estudantes devem ser incentivados a produzir textos que sejam relevantes para suas vidas e para o contexto que estão inseridos. Isso envolve a compreensão das convenções e normas sociais da escrita, mas também a capacidade de adaptar e negociar as normas de acordo com as necessidades e objetivos comunicativos, assim, permitindo que os estudantes desenvolvam as escritas significativas para suas vidas. Percebe-se que a educação teve avanços significativos a respeito do ensino-aprendizagem. Pode-se ver nos relatos dos estudantes da educação do Campo que gostam de estudar ali, que valorizam o espaço e que, para elas, tem um grande significado estar ali, estudar ali e permanecer ali, sem precisar parar de estudar por escolher a vida no Campo. Como a estudante do fundamental I afirma no trecho abaixo:

[...]Nos arredores da escola há muita natureza, um espaço enorme para correr e brincar. Semanalmente vamos à horta plantar verduras que, depois de “prontas”, saboreamos no lanche. Há também um belo pomar com frutas saborosas, e, além disso, fizemos a plantação de ervas medicinais e chás. Temos açude bem grande, com vários tipos de peixes, que é cuidado por mães e pais dos alunos. [...] temos de tudo, sala de computação internet e até laptop vamos ganhar. (Flor 4, 2013 p. 56).

Essa escrita revela a percepção dessa estudante sobre a sua escola, destacando tanto os aspectos tecnológicos quanto a presença da natureza ao seu redor. A menção à internet e às aulas de computação mostra de fato que a escola busca proporcionar aos estudantes acesso às tecnologias da informação e da comunicação, o que pode contribuir para a conexão com o mundo além do ambiente rural, sem precisar sair dali.

Além de proporcionar ao estudante um aprendizado sobre o meio ambiente e contato com a biodiversidade local. Ela mostra como a escola do Campo pode buscar equilibrar a modernidade e a tecnologia com a conexão com a natureza e a valorização das características e necessidades das comunidades rurais, o que permite afirmar que a escrita é uma ferramenta poderosa para a expressão, comunicação e reflexão e pode abrir portas para um futuro brilhante, independente de onde a pessoa escolha viver.

Outro fator interessante, no livro Crianças e jovens do Rio

Grande escrevendo histórias, edição 2014, no poema do aluno do fundamental II intitulado como: A importância da leitura (p.87), o estudante cita que “a leitura é muito importante para a vida, pode crer. Mesmo lendo um instante, você pode aprender” (Flor 5, 2014, p. 87). Nesse sentido que Koch & Elias (2007) abordam que o leitor motiva três sistemas de conhecimentos, dentre eles se ressalta o de mundo ou enciclopédico, que insiste em ativar vivências pessoais e conhecimento de coisas do mundo.

Sendo assim, os estudantes, ao verem suas próprias vivências e experiências retratadas nos textos, se sentem valorizados e reconhecidos, o que contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica e participativa na sociedade. Segundo Silva (1998, p.63):

[...] a experiência prévia do leitor - as suas vivências do mundo, a sua histórias de leitura já realizadas, a sua estrutura de conhecimentos, o seu repertório verbal, etc - vai permitir, sem dúvida, a maior fluência no confronto com diferentes tipos de texto. (Silva, 1998, p. 63)

Diante disso, percebe-se a necessidade do uso de uma grande variedade de gêneros textuais no processo de formação do leitor e no processo de escrita e leitura e a importância dos estudantes se tornarem produtores de texto, não apenas consumidores, estimulando assim a autoria. Devem ser incentivados a escrever sobre sua própria realidade, expressando suas opiniões, ideias e experiências. Dessa forma, eles se tornam protagonistas do processo educativo, construindo conhecimento a partir de suas próprias vivências, aliando a isso, a ampliação da cultura, com leituras diversas e novos conhecimentos.

No livro Crianças e jovens do Rio Grande escrevendo histórias, edição 2014, o estudante do ensino fundamental II produziu uma poesia a partir do assunto importância da leitura e do livro nos conhecimentos da vida, relatando que “presidentes, governadores, também grandes pensadores, o que são, não iam ser se não aprendessem a ler” (Flor 6, 2014, p. 87). Desse modo, quando a escola direciona o olhar para os princípios que norteiam a educação do campo, no sentido de valorizar os saberes e a cultura de modo a zelar pela construção desse sujeito em sua totalidade, ela não abrirá mão de seus saberes, mas criará portunidades para aprimorá-los, explorar diferentes realidades, conhecer novas culturas e expandir horizontes.

Nas edições Crianças e jovens do Rio Grande escrevendo histórias, os estudantes escrevem textos relevantes e significativos de acordo com a própria realidade, as escritas estão conectadas com as vivências e as experiências de forma contextualizada, nas quais se percebe que o processo de aprendizagem é significativo para eles no contexto rural.

Pode-se perceber nas escritas das crianças nas edições deste tipo de livro, que a leitura proporciona informações sobre diversos assuntos, como agricultura, meio ambiente, história e ciências e que esses conhecimentos são essenciais para o desenvolvimento pessoal e também para a vida delas no campo, onde a agricultura e a natureza são tão presentes. Como afirma o estudante do Fundamental I no trecho da poesia a seguir:

O conhecimento vou ter.
se livros eu ler,
Sendo de História, Ciências ou Português
E até mesmo de comédia, terror e inglês[...].
Ler livros antigos é uma curiosidade,
[...]Comidas vou fazer, Se um livro de culinária eu ler.
[..] Livros eu gosto de ler, pois com eles aprendo a viver (Flor 7, 2014, p. 66).

Ao se lerem os registros dos estudantes como esse trecho acima, percebe-se que gostam de ler, gostam de livros, procuram conhecimentos em vários gêneros textuais, e vão além do que a escola oferece.

Quando o estudante escreve sobre o conhecimento que vai adquirir ao ler livros, está destacando a importância da leitura em sua vida. Reconhece que ao ler livros de história, ciências, português, comédia, terror e inglês, terá acesso a diferentes tipos de conhecimentos e gêneros textuais. Valoriza a leitura de livros antigos, pois isso desperta sua curiosidade e o permite explorar diferentes épocas e culturas. Além disso, menciona a leitura de livros de culinária, o que indica seu interesse em aprender a fazer diferentes pratos e experimentar novos sabores. Para essa estudante, a leitura é forma de viver plenamente, pois através dos livros aprende e adquire conhecimento que a ajudam a enfrentar os desafios da vida.

Através de práticas pedagógicas que valorizam a participação, o diálogo sobre o conhecimento e a cooperação, a escola do Campo promove a formação de sujeitos autônomos e solidários, capazes de atuar de forma consciente e responsável na sociedade. Ela estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, com a empatia, a resiliência e a colaboração, que são essenciais para construção de relações saudáveis e para a promoção da qualidade de vida coletiva.

Ao concluir a análise documental dos textos escritos por estudantes do Campo, é importante destacar a importância dessas produções e o valor que elas têm para compreender a sua realidade e as suas vivências. Esses textos são uma expressão autêntica de suas experiências, sentimentos e percepções sobre a vida no campo. Eles nos proporcionam um olhar genuíno e único sobre a realidade rural, revelando aspectos da cultura, das relações com a natureza e das atividades agrícolas presentes nesse contexto, do qual nos permite entender uma educação em aprendizagens da e para a vida. Os textos nos lembram vozes e perspectivas valiosas que merecem ser ouvidas e valorizadas. Essa análise documental também nos permitiu compreender melhor os desafios que os estudantes enfrentam na vida no campo.

Considerações finais

A análise dos textos publicados por alunos da escola do Campo é uma forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto e identificar estratégias pedagógicas eficazes. Permite valorizar a cultura local, fortalecer identidades e desenvolver competências linguísticas. É importante destacar que a educação do e no campo deve ser guiada para desenvolver aprendizagens significativas da e para a vida.

Os textos da Coleção abordam temas relevantes para a realidade dos estudantes do Campo, como a vida no campo, a agricultura, a relação com a natureza e as questões socioambientais. Esses temas permitiram que eles se conectassem com sua realidade, a compreendessem e criassem um senso de pertencimento. Da mesma forma, percebe-se que desenvolveram os conhecimentos referentes aos gêneros textuais, gramática e escrita, alguns dos objetivos dos componentes curriculares da área da linguagem, evidenciando

impactos positivos dessas produções na aprendizagem.

Diante disso, fica evidente que a leitura e a produção de textos são ferramentas pedagógicas poderosas, capazes de despertar o interesse dos estudantes, estimular a imaginação, promover a reflexão e contribuir para um desenvolvimento integral. É fundamental que os educadores reconheçam a relevância dos textos e os utilizem de forma adequada, selecionando materiais relevantes e contextualizados, para proporcionar uma educação de qualidade e significativa no Campo, “que respeite e valorize a cultura da população na qual a escola está inserida, a fim de que alunos construam suas identidades de forma positiva e valorativa” (Rodrigues, Bonfim, 2013, p.1375).

A autoria evidenciada nessas publicações específicas dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do RS demonstra que há possibilidade de as escolas desenvolverem práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da autonomia.

Dessa maneira, é importante que os alunos da educação do Campo sejam encorajados a explorar suas escritas, a desenvolver sua criatividade e a expressar suas ideias e perspectivas, como também é de grande relevância combater os estereótipos e preconceitos que possam desvalorizar a escolha de viver na roça. Os estudantes da Educação do Campo têm o direito de serem estimulados e apoiados em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal independentemente de suas escolhas futuras.

Por todas essas considerações, percebe-se que foi possível compreender como os textos produzidos nas escolas do campo refletem a experiência educacional dos estudantes no contexto rural, identificando os principais temas abordados, analisar como esses textos podem contribuir para a valorização da cultura local, o fortalecimento da identidade dos estudantes e o desenvolvimento de competências linguísticas, objetivo desta pesquisa.

Referências

- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013
- BEAUGRANDE & DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.
- CANDAU, V.M. **Rumo a uma nova didática** (org.). 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Art Med, 2008; FREIRE, P. A importância do ato de ler: Três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto** – 2ª Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. vii, 99 p. (Temas básicos de educação e ensino).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; Ingedore V. KOCH **Estratégias de referência e progressão referencial na língua falada**. In: ABAURRE, Maria Bernadete (org.), Gramática do Português Falado, vol. VIII, Campinas: Edunicamp, 2002. [1998].

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. Coordenação de Gestão da Aprendizagem. Equipe de apoio à Leitura, Livro e Literatura. **Crianças e Jovens do Rio Grande escrevendo Histórias**. 20.ed - Porto Alegre, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. Coordenação de Gestão da Aprendizagem. Equipe de apoio à Leitura, Livro e Literatura. **Crianças e Jovens do Rio Grande escrevendo Histórias**. 21.ed - Porto Alegre, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. Coordenação de Gestão da Aprendizagem. Equipe de apoio à Leitura, Livro e Literatura. **Crianças e Jovens do Rio Grande escrevendo Histórias**. 22.ed - Porto Alegre, 2014.

RODRIGUES, H. C. C; BONFIM, H. C. C. **A educação do campo e seus aspectos legais**. EDUCERE -XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 1998.

DIREITO À DIFERENÇA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXCLUSÃO ESCOLAR APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

Sandra Vidal Nogueira (UFFS, Cerro Largo, RS) ⁵

Cláudia Jussara Harlos Heck (SENAR, RS) ⁶

Introdução

No Brasil, a despeito de todas as dificuldades políticas, os direitos da Educação ganharam densidade normativa com sua positivação não somente na Constituição, mas em leis infraconstitucionais, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescentes, Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990).

Apesar das políticas públicas em Educação nas últimas décadas contemplarem, de modo explícito, ao pluralismo cultural e ao respeito às diferenças em seus textos, fazendo a defesa pela inclusão e a diversidade, o fato é, que tais premissas nem sempre são observadas na sua integralidade no ambiente escolar e no cotidiano das decisões curriculares e escolhas pedagógicas.

Embora o Brasil, com a marca constitucional de ser um “Estado Democrático e Social de Direitos”, tenda a ser mais aberto à diversidade cultural e identitária, no espaço escolar, o respeito às diferenças está longe de ser alcançado de forma plena, haja vista a existência de barreiras significativas para sua efetivação, principalmente na dimensão dos conteúdos e práticas nas salas de aula. Isto acontece porque nos currículos escolares, ditos funcionais, os padrões homogeneizantes acabam sendo preponderantes em suas rotinas e seus rituais. Resta muitas vezes ao estudante, a adesão numa determinada métrica estabelecida, buscando a pretensa normalização de atitudes e comportamentos, maneiras de pensar e interagir em sociedade. Entretanto, não se pode esquecer, que o princípio da igualdade, por sua vez, é premissa fundante dos regimes políticos democráticos na contemporaneidade e compreende-se, assim, do ponto de vista procedimental, na perspectiva de uma igualdade

⁵ Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, RG. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas. E-mail: sandra.nogueira@uffs.edu.br

⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, RS. E-mail: claudia.harlos@hotmail.com

aritmeticamente inclusiva para viabilizar que um número crescente de pessoas (estudantes, por exemplo) possa participar da produção de políticas públicas do Estado e da sociedade.

Todo esse processo de inclusão/excludente acaba por gerar um sentimento de intolerância com o diferente, visto que se, de um lado, a matéria experimentou certos avanços em seu *status* legislativo e jurisprudencial, de outro, ainda enfrenta resistência social e de alguns segmentos pertencentes ao ambiente escolar, com eventual desrespeito ao exercício do direito à diferença, especialmente quando invocado por grupos vulneráveis, inclusive por poderes constituídos, que deveriam prezar pelo cumprimento dos comandos constitucionais. Nesse diapasão, a preocupação volta-se para o respeito aos direitos humanos, alçado à condição da dignidade humana e nas sociedades plurais, a redução de desigualdades tem, no direito à diferença, apregoado na Constituição, um elemento contributivo muito importante, ou seja, sob o aspecto formal, a igualdade ganha uma concepção material, na qual se permite dizer que os iguais devem ser tratados igualmente e os desiguais desigualmente, na medida de sua desigualdade.

A demanda por reconhecimento torna-se, assim, uma questão central, visto que o direito à diferença como garantia de diferenciação social e de respeito, deve prevalecer, em detrimento das constantes tentativas de homogeneização e padronização (Bittar, 2009, p. 553). Trata-se, em síntese, de avançar ainda mais e, no atual momento histórico, na redefinição do estatuto ontológico do reconhecimento do direito à diferença nos cenários curriculares da Educação Inclusiva em solo brasileiro, ou seja, caminhar na direção da aceitação social, por exemplo, do pensamento neurodivergente⁷ nos planejamentos curriculares, bem como, de uma maior apropriação científica nos processos formativos (inicial e continuada) ao magistério de práticas pedagógicas baseadas no movimento pela neurodiversidade⁸ e com aplicabilidade curricular em ambientes escolares.

⁷ Entendido a partir dos perfis de neurocultura do sujeito cerebral na busca pela neurossociabilidade, que permite compreender como esse sujeito se torna um critério de agrupamento, isto é, como dá lugar à formação de diversos grupo.

⁸ Neurodiversidade se refere às variações naturais no cérebro humano de cada indivíduo em relação à sociabilidade, aprendizagem, atenção, humor e outras funções cognitivas. O termo foi cunhado em 1998 pela cientista social australiana Judy Singer, que junto ao jornalista Harvey Blume foram responsáveis por popularizar o conceito.(Singer 1999).

Práticas inclusivas e paradigmas curriculares

A ampliação do acesso à escolarização, iniciado no Brasil nos anos de 1970, se estendeu pelas décadas subsequentes de 1980, 1990 e 2000, trazendo à tona a incapacidade de os sistemas de ensino de gestão atenderem à crescente e progressiva demanda pela diversidade cultural e identitária existente no país. Nesse cenário, vale reforçar que o direito social à educação foi assegurado no artigo sexto, da Constituição de 1988, “São direitos sociais a educação [...]” (Brasil, 1988) e os paradigmas curriculares⁹ assumiram centralidade, como importantes ferramentas para o avanço da democracia. Em síntese, busca-se acolher a todos, indistintamente, com políticas inclusivas para concretizar a utopia de uma sociedade justa e igualitária.

Para Ziesmann *et alii* (2020), houve uma transformação profunda, no que tange aos entendimentos sobre as relações estabelecidas entre as interpretações sobre as diferenças e as interações sociais escolares, impulsionada, em grande parte, pelos novos princípios constitucionais democráticos, pela obrigatoriedade da educação para crianças e adolescentes, pela consolidação de agendas em favor das garantias dos direitos humanos e pela visibilidade assumida pelas pautas e presença ativa dos movimentos sociais. Justamente por tudo isso, é preciso conceber o imperativo ético da inclusão como uma invenção social, circunscrita aos determinantes históricos e culturais e, como tal, o seu questionamento, bem como as práticas educativas das escolas frente esse movimento.

Desde, então, o desafio posto à escola, seus profissionais e a sociedade em seu entorno tem sido de buscar respostas relativas ao *que*, ao *como* e ao *para que* ensinar. Na realidade, a oferta de uma educação pública de qualidade tem sido uma demanda constante das populações em países democráticos, porque é urgente reduzir processos excludentes, que perduram historicamente, nos ambientes

⁹ Forquin (1993) esclarece: a denominação *currículo* possui sentidos variados, em termos de riqueza semântica e de usos, no vocabulário pedagógico inglês e francês, do qual se origina. No léxico francês o termo é restrito à categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa, equivalendo à ideia de programas educativos. Já nos países de língua inglesa é delimitado pelas noções de prescrição/execução e currículo oculto/contextos culturais, dando uma conotação mais integrativa ao termo.

de convívio humano. Legalmente, a perspectiva da Educação Inclusiva está alicerçada em fundamentos e princípios democráticos de equidade, diferença, igualdade e solidariedade entre as pessoas, princípios estes que também são bases da Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948.

Apesar disso, o entendimento com relação às prioridades curriculares tem gerado grande polêmica, como assim o é toda interpretação daquilo que se constitui em produto histórico e prática social, culturalmente construída. As divergências residem nas formas assumidas pela produção do conhecimento escolar e maneiras pelas quais acontecem as relações de poder no interior dos processos de ensino e aprendizagem (Apple, 1989).

Distinções a parte, todo esse arcabouço conceitual dos paradigmas de currículo trata basicamente da concepção de ser ele uma produção humana, ou seja, realizada com sendo uma atividade que chancela conhecimentos socialmente válidos, assim como, legítimas práticas discursivas e, como tal, produz certo tipo de identidades e subjetividades. A esse respeito, aliás, vale a pena ressaltar, de acordo com Silva (1995, p.192), que

[...] A Teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito 'emancipado' e 'libertado' das pedagogias progressistas.

Está inserida nessa orientação a compreensão de que pensar e fazer currículo é, antes de mais nada, uma ação no âmbito da produção dos saberes e da ordenação das coisas humanas ou a elas relacionadas (exercício de poder). O que nos importa é a forma segundo a qual o conhecimento é produzido, ordenado e apropriado, dentro e no extramuros da escola. Ou seja, diante da premissa de que o sujeito se constitui na relação com os outros e consigo mesmo, bem como de que ele opera na vida social, assim como nas práticas de educação, interessa saber e problematizar as relações de produção, de significação e de poder em que os sujeitos estão inseridos. Para tanto, a escolarização e o currículo se constituem em um campo eficiente de produção de formas de sujeição capazes de operar tanto na articulação entre os indivíduos e a população que se quer

governar, quanto na produção de resistências e contra condutas, capazes de reinventarem formas de condução.

A educação, ao operar sobre indivíduos livres, direciona suas condutas e dos grupos a estruturarem seus campos de ação dentro de referentes de normalidade determinados política, cultural e historicamente. Conduzir os indivíduos para que estes aprendam a se observarem, se analisarem, se decifrem, se reconhecerem como membros de determinados grupos, a integrarem um corpo de múltiplas cabeças e a saberem sobre si mesmos dentro de jogos de verdade e de normalização específicos, são atribuições da Educação Inclusiva, nas práticas biopolíticas¹⁰.

Nesse sentido, tendo como ponto de ancoragem a noção de norma e de normalização, ou seja, o cruzamento da norma disciplinar e a norma da regulamentação (biopolítica), interessam as discussões que tensionem as práticas biopolíticas de inclusão, a fim de contribuir para pensar de outros modos as práticas educacionais e escolares contemporâneas. Isto traduz, em essência, a face contemporânea do movimento mundial pela inclusão escolar, que questiona os modelos de normalização de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares regulares. Em decorrência desse entendimento, coloca-se a tarefa de desvelar a produção de sentido sobre a lógica disciplinar nos processos de escolarização.

A palavra disciplina apresenta um duplo sentido: tanto induz à delimitação de um campo específico como à hierarquização e ao exercício do poder. [...] O processo de disciplinarização pelo qual passa a construção da ciência moderna traz embutida em si esta afirmação da equivalência entre saber e poder. [...] Por detrás dela disciplinarização, paira o controle: compartimentalizando, fragmentando, é muito mais fácil controlar-se o acesso, o domínio que os alunos terão e também controlar-se o que eles sabem. (Gallo, 1997, p. 117-118).

¹⁰ O conceito de biopolítica surgiu, pela primeira vez, no pensamento de Foucault, numa palestra proferida no Rio de Janeiro, intitulada “O Nascimento da Medicina Social”. Contudo, foi somente com a publicação de “A Vontade de Saber” (1976) e, depois, com os cursos ministrados no Collège de France, intitulados “Em Defesa da Sociedade” (1975-1976), “Segurança, Território e População” (1977-1978) e “Nascimento da Biopolítica” (1978-1979), que Foucault dá a importância e a amplitude que esse conceito merece. (Foucault, 1979)

Segundo Bernstein (1996) ao revisitar a noção de lógica disciplinar, buscam-se alternativas pedagógicas e epistemológicas que viabilizem superar a desarticulação dos conteúdos e sua consequente fragmentação, o resultado negativo mais notório da adoção por esse modelo. Isto significa dizer: não basta repetir! É preciso saber fazer e ganhar funcionalidade às ações, dando sentido ao processo de ensino e aprendizagem, de modo a possibilitar articulações educativas com as várias dimensões da existência humana.

Os debates sobre as aproximações entre educação, currículo e diferença começaram, então, a proliferar na educação brasileira, a partir da segunda metade da década de 1990, tendo na perspectiva das práticas inclusivas, a defesa pelo ideal de educação para todos. Dentre as questões que surgem com essa tomada de posição estão aquelas relacionadas à preservação dos valores universais e ao direito às diferenças. Por essa razão, há um crescente interesse pelo sentido democrático das escolhas curriculares na direção de serem mais inclusivas, visto que a Educação Especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular. Isto significa dizer, que as ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas precisam ser desenvolvidas para assegurar o direito de todos dividirem o espaço comum da escola.

Avançar na Educação Inclusiva significa enfrentar o problema da exclusão escolar

Passados quase duas décadas do início do movimento de Educação para Todos¹¹, a construção de um sistema educacional brasileiro mais inclusivo ainda se mostra inconcluso no Brasil¹², ou seja,

¹¹ As três Conferências Mundiais de Educação para Todos, realizadas entre os anos de 1993 e 2000, fizeram a defesa da democratização dos processos e dos direitos de igualdade para todas as pessoas, como premissa básica ao desenvolvimento humano e social, independentemente de suas condições socioculturais, históricas, econômicas, físicas, psíquicas ou quaisquer outras características individuais. A primeira delas aconteceu no ano de 1990, em Jomtien na Tailândia e foi elaborada a Declaração de Jomtien. Já em Nova Delhi na Índia, no ano de 1993, foi produzida a Declaração de Nova Delhi e em Dakar, no Senegal, no ano de 2000, o Marco de Ação de Dakar (Brasil, 2000).

¹² Após a Conferência de Jomtien, foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors. O resultado do trabalho dessa Comissão conhecido como “Relatório Delors” foi indicado pela UNESCO para

desde a promulgação da Constituição de 1988, vivencia-se um período histórico importante para a área da Educação Especial, tendo em vista as orientações políticas e normativas implementadas, as quais caracterizam a mesma na perspectiva da Educação Inclusiva, como forma de superação de uma visão patológica da deficiência.

Desencadeia-se, assim, um amplo debate com a finalidade de elevar a consciência do poder público e da sociedade civil para a importância da educação como direito subjetivo de todas as pessoas e como condição básica ao exercício da cidadania ativa, visando à construção de cenários sociais pautados pela igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avançam em relação à idéia de equidade formal. No Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, pode-se ler: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. ” (Brasil, 1988)

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha. Nesta Conferência foi produzida a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994a), cujo foco esteve voltado para estudantes que têm “necessidades educativas especiais¹³ e as políticas de justiça social, além disso, a expressão Educação Especial foi substituída por Educação Inclusiva, ampliando o conceito.

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (Brasil, 1994, p.331)

refletir sobre educar e aprender para o século XXI. Dentre os membros da referida Comissão, somados aos seus quatorze conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituições consultadas, não se registrou qualquer representação direta do Brasil. (Delors, 1988)

¹³ Esse termo foi utilizado na Declaração de Salamanca (1994a) e, posteriormente, foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. O uso dele trata de estudantes que possuem deficiência intelectual, visual, física e deficiências múltiplas, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (Brasil, 2008)

Ao assumir a Educação Inclusiva como horizonte social a fase contemporânea brasileira é portadora do direcionamento pela institucionalização da escolarização no ensino regular para todos (no mesmo espaço e tempo), independentemente da condição de pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) – estudantes com deficiência intelectual, física, sensorial e deficiência múltipla, transtornos globais do neurodesenvolvimento (TGD), além de altas habilidades e superdotação (AH/SD)¹⁴⁷.

Com relação as políticas públicas voltadas ao atendimento de crianças com algum distúrbio do neurodesenvolvimento (lembrando que os transtornos não são deficiências para fins legais) é importante citar a criação da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), baseada nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), através da Portaria nº 3088, de 23 de dezembro de 2011. A RAPS estabelece pontos de atenção para atendimento de pessoas com problemas mentais, sendo composta por equipamentos e serviços variados, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em suas diferentes modalidades. Segundo as diretrizes do Ministério da Saúde os CAPS e os Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) são centros preparados e designados para acolher, acompanhar e tratar familiares e pessoas com TEA, TDAH e outros transtornos do neurodesenvolvimento.

Até o ano de 1988, não haviam no Brasil políticas e ações específicas para crianças e adolescentes, que até então, tinham somente os modelos de atenção dos adultos adaptados para eles. A partir deste período, com a promulgação da Carta Constitucional, marco da democracia e dos direitos da cidadania, que emerge no

¹⁴ De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) os transtornos do Neurodesenvolvimento abrangem as Deficiências Intelectuais, os Transtornos da Comunicação, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores e Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento. Segundo a American Psychiatric Association (APA), estes transtornos tipicamente se manifestam na infância, em um período antes da criança ingressar na escola. Tais transtornos, variam desde limitações muito específicas na aprendizagem até prejuízos globais em habilidades de linguagem e comunicação, sociais ou inteligência (American Psychiatric Association, 2014). Eles afetam o funcionamento físico, cognitivo e psicossocial, tem etiologias variadas e causam impactos negativos na qualidade de vida, sendo que implicam em dificuldade na aquisição de funções esperadas para a idade ou a perda funcional nas condições clínicas que tem o curso degenerativo (Shevell, 2001; Webster, 2008).

Brasil a necessidade de criar políticas e ações específicas para esta população (Sinibaldi, 2013). A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que as crianças representem cerca de 30% da população mundial, sendo que nesta faixa etária de desenvolvimento são encontradas altas taxas de prevalência de transtornos (Thiengo, 2014).

Esse novo olhar sobre a criança e as novas ações do Estado, frente à mesma, foi fruto de um período histórico com marcos sociais importantes como: o movimento de redemocratização, a Constituição de 1988 e outras conquistas sociais dos anos 1980 e 1990 e, de forma particular, a Convenção Internacional sobre Direitos da Criança realizada pela ONU em 1989 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Couto, 2015).

Para além do Brasil, os países que têm trabalhado na perspectiva da Educação Inclusiva assumiram compromissos semelhantes com órgãos internacionais e concretizam esses compromissos a partir de práticas sociais distintas e únicas, nas tensões e disputas historicamente construídas. A literatura especializada em educação especial mostra que existe um amplo espectro de configurações para tais políticas educacionais, com países que assumem com maior radicalidade a política de inclusão escolar, como a Itália, e outros que se distinguem pela manutenção de espaços escolares e institucionais destinados apenas às pessoas com deficiência, como o México. Consideramos que a análise, ao abordar contextos de diferentes países, amplia nossa possibilidade de compreensão em função de acolher olhares que envolvem os riscos e as capacidades propositivas que não se restringem ao nosso conhecimento imediato.

Nesse sentido, as mudanças pretendidas nas condições de acesso à escolarização para todas as classes econômicas e sociais e, a superação de mecanismos das desigualdades sociais, vão muito além da possibilidade de ser a inclusão acolhedora de todos, sem discriminações. Elas nos possibilitam suspeitar desse regime de verdade, que cria um *locus* imperativo para as práticas inclusivas, visto que tais transformações envolvem dimensões estruturais subjacentes ao movimento da diversidade humana e seu pertencimento, podendo ser bem mais complexa.

Bourdieu e Champagne (1998, p. 220) esclarecem a esse respeito, ao dizer que, “um dos efeitos mais paradoxais deste processo foi a descoberta progressiva, entre os despossuídos, das funções conservadoras da Escola ‘libertadora’”. Reside nesta afirmação uma importante constatação: “o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ [...] com um efeito acentuado de legitimação social” (Bourdieu & Champagne, 1998, p. 223).

No Brasil, no campo da educação, o tema da exclusão data pelo menos de meados da década de 1980. Assim, por exemplo, em estudo que tratava da produção de novos analfabetos na perspectiva da exclusão tem-se que:

Essa produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar. São vítimas dessa exclusão: 1) todos aqueles que são excluídos in limine, os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória; 2) aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo; 3) aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para posterior exclusão do processo. A exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos excluídos do processo (Ferraro, 1985, p. 49)

Mas foi em artigo publicado dois anos depois que o conceito de exclusão escolar foi desdobrado com maior clareza nas categorias exclusão da escola, compreendendo “os que nunca ingressaram na escola e os que, ainda na faixa de 7 a 14 anos, já foram dela excluídos”, e exclusão na escola, que “tem a ver diretamente com o próprio processo de alfabetização e costuma ser obscurecida por expressões como baixo rendimento, fracasso escolar, reprovação, recuperação, repetência”, sendo que, aqui, “os excluídos ainda estão na escola, ainda em processo de escolarização” (Ferraro, 1985, p. 93). O já referido conceito de excluídos do interior, que apareceria alguns anos mais tarde (Bourdieu & Champagne, 1992), parece coincidir com o de excluídos na escola.

Foi a perspectiva da exclusão que deu sustentação a toda uma série de estudos publicados no Brasil a partir do final da década de 1990, a começar por artigo em que Rosemberg (1999, p. 7), referindo-se à expansão ocorrida no governo Geisel e em desdobramentos posteriores, identificava que ela chamava de “novos processos de exclusão criados pela política de ‘democratização’ da educação infantil”, e outro em que Ferraro (1999) desenvolvia uma série de análises estatísticas sobre escolarização com apoio nas categorias de excluídos da escola, excluídos na escola e incluídos na escola. Mas o tema da exclusão foi também objeto de discussão e crítica. Criticou-se a pretensa “novidade” do termo exclusão no novo sentido identificado no texto já citado de Donzelot e Roman (1991), de ação deliberada de redução de efetivos, argumentando-se, de um lado, que a exclusão é fenômeno tão velho como a humanidade e, de outro, que esse significado já aparecia claramente formulado na obra de Marx (Oliveira, 2004). Criticou-se particularmente a tese de Touraine (1991), de que o paradigma da exclusão teria vindo em substituição ao paradigma de classes, argumentando-se que a categoria exclusão, longe de constituir um novo paradigma, só poderia ganhar alcance na medida em que viesse articulada com o conceito de classe social (Oliveira, 2004)

Dá a necessidade de que qualquer estudo investigativo sobre o tema venha acompanhado de sólida discussão teórico-conceitual a respeito, particularmente, sobre o alcance da noção de exclusão e sobre como enfrentar o problema da exclusão escolar. A antinomia exclusão-inclusão já traz embutida a ideia de que a solução do problema deve ser buscada em processos de inclusão. É nessa lógica que se fundamenta a “onda da inclusão” que se seguiu à “onda da exclusão”.

No entanto, de que valeria incluir numa escola excludente, isto é, que continuasse regendo-se pela lógica da exclusão? Como bem observa Oliveira (2004, p. 76), em termos dialéticos, a solução deve ser buscada na negação da negação, isto é, na “exclusão da exclusão”. Forma mais precisa de se dizer o que fora antecipado décadas antes: “se o que temos [na escola brasileira] é exclusão socialmente produzida, a solução é deixar de excluir”. Para tal “o primeiro passo é à vontade política de não mais excluir, de repartir o saber igualmente entre todos, de universalizar o acesso à escola e de

estender a todos as condições de permanência e progressão na escola” (Ferraro, 1985, p. 96).

Considerações finais

Inserida, portanto, no campo de estudos das teorias curriculares, a Educação Inclusiva, por meio dele, sinaliza para algumas urgências epistemológicas e pedagógicas, de natureza paradigmática. São elas: a) ampliação conceitual dos debates curriculares a partir de novas sociabilidades; b) compreensão de que o currículo é um campo de articulação entre os saberes, as culturas e os poder, assim como de formação humana moral e ética; d) superação das dicotomias clássicas (pensar/fazer; global/local; universal/específico) na esfera educacional e fora dela.

Considerando a construção curricular, como núcleo principal do processo educacional institucionalizado, ela se torna a expressão marcante dos elos existentes entre escolarização e vida social. É, pois, no interior das dinâmicas curriculares, que ocorrem procedimentos de seleção, organização, apropriação e distribuição dos conhecimentos socialmente válidos. Busca-se, assim, uma tomada de consciência civilizatória pautada na ética da diversidade. Vislumbra-se uma noção mais orgânica e integral da pessoa humana, com ênfase na formação humana. Há, pois, o reconhecimento da pluralidade de concepções, culturas, sociabilidades, espiritualidades e modelos de desenvolvimento.

Contrariamente ao discurso unitário da globalização, coloca-se o desafio da diferença como direito humano, bem como criar espaços para que cada qual possa ter seu modo próprio de estar-no-mundo. Há de se ter inspiração para colocar em relevo a cultura do cuidado, da sensibilidade, do afeto, do reconhecimento e da aceitação ativa. É tempo de *“amar as pessoas e utilizar as coisas”*. Momento de respeitar o diferente, sem querê-lo uniforme e acolher o diverso, sem forçá-lo a unicidade, compreendendo que a complexidade e a multiplicidade é o que torna rica a vida humana, dando-lhe sentido e razão de ser.

Todo esse entendimento encontra-se em oposição a lógica unidimensional. Obviamente mudanças de cunho paradigmático não se efetivam no curto prazo. Muito já se fez nas últimas décadas, mas

ainda há um longo percurso para alterar o conceito de que o indivíduo/aluno é tão-só ser racional, adotando uma visão que o perceba em suas múltiplas dimensões: alguém que pensa e sente, provoca e reage, faz e desfaz, aprende, desaprende e volta a aprender. Nesse contexto defende-se a ideia de paradigmas curriculares que possam promover uma educação que potencialize a construção do conhecimento individual (porque cada um aprende com um tempo/ritmo diferenciado e coletivo (porque nas trocas de conhecimento nos empoderamos) e ainda, sobre o acesso e a permanência dos alunos no espaço escolar sem qualquer distinção.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. **Educação e poder**. Trad. M. C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BERSNTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BITTAR, Eduardo C. B. Reconhecimento e direito à diferença: teoria crítica, diversidade e a culturados direitos humanos. 2009. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 104, p. 551-565, jan. /dez., 2009. Disponível em: Acesso em: 22 fev. 2022
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1998). Os excluídos do interior. In M. Nogueira & A. Catani (Orgs.), **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.217-227.
- _____. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03/08/2023.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm Acesso em: 03/08/2023.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 05/10/2023.
- _____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 03/08/2023.

- ____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: 2008. Disp. em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf
Acesso em: 03/08/2023.
- COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: Inclusão tardia, desafios atuais. **Psicol. Clín.**, v. 27, n. 1, p. 17-40, 2015.
- DELORS, Jacques et al (org.) **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. SP: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1998.
- DONZELOT, J.; ROMAN, J. Le déplacement de la question sociale. In: DONZELOT, J. (Dir.). **Face à l'exclusion. Le modèle français**. Paris: Esprit, 1991. p. 5-11.
- FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 35-49, 1985.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. G. L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. O Nascimento da Medicina Social. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, pp.79-98.
- GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação. **Impulso**, out. 1997, p.116-121.
- OLIVEIRA, A. R. **Marx e a exclusão**. Pelotas, RS: Seiva, 2004.
- ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.
- SHEVELL, M. I.; MAJNEMER, A.; ROSENBAUM, P.; ABRAHAMOWICZ, M. **Etiologic Determination of Childhood Developmental Delay**. *Brain Dev.*, v. 23, n. 4, p. 228-235, 2001.
- SILVA, T. T. Currículo e identidade: territórios contestados. In: ____.(Org.). **Alienigenas na sala de aula** uma introd aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.
- SINGER, Judy. "Why can't you be normal for once in your life?" From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference". In: M. Corker & S. French (orgs.). **Disability discourse**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. pp. 59-6, 1999.
- THIENGO, D.L.; CAVALCANTE, M.T.; LOVISI, G.M. Prevalência de transtornos mentais em crianças e adolescentes fatores associados: uma revisão sistemática. **Jornal Brasileiro Psiquiatria**, v. 63, n. 4, p. 360-372, 2014.
- TOURAINÉ, A. **Face à l'exclusion**. Esprit, Paris, n. 169, p. 7-13, fev. 1991.
- WEBSTER, R. I.; MAJNEMER, A.; PLATT, R. W.; SHEVELL, M. I. Child Health and Parental Stress in School-Age Children with a Preschool Diagnosis of Developmental

Delay. *J. Child Neurol.*, v. 23, n. 1, p. 32-38, 2008.

ZIESMANN, Cleusa Inês; BATISTA, Jeize de Fátima; NOZÂNGELA, Maria Rolim Dantas (org.). **Educação inclusiva e formação docente: olhares e perspectivas que se entrelaçam.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

O ESTADO E SUA RELAÇÃO COM A FORMULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Bruna Safira Araujo Costa (UFPA)¹

Introdução

O processo de integração do espaço mundial mediante os avanços técnicos nos setores da comunicação e dos transportes, a globalização, acompanhada do acirramento entre as empresariais em nível mundial, notadamente a partir de meados dos anos de 1990, impôs diversas mudanças estruturais e institucionais no Brasil, em função de vários fatores, principalmente a crise fiscal. Essa situação colocou o modelo de administração pública burocrática brasileira na agenda de discussão, o que requereu a reforma do Estado, com visibilidade na desregulamentação de serviços essenciais de interesse público (Silva, 2018).

Em resposta à crise da administração burocrática despontou a chamada administração pública gerencial, calcada na eficiência, qualidade e na descentralização dos serviços públicos aos cidadãos. Essa nova administração passou ter como meio para disponibilizar os serviços públicos o Terceiro Setor, cujo discurso é de renovar a administração pública, através de alguns valores: solidariedade, cidadania, voluntariado, humanização e outros, tendo como escopo a superação da pobreza e a redução das desigualdades sociais (Calegare, 2009).

O Terceiro Setor se corporifica nas instituições organizacionais civis e sem fins lucrativos para atuarem, em parcerias com o Estado, na oferta de serviços públicos, as quais foram amparadas legalmente pela Lei nº 9.637/98 (Iamamoto, 2002). Destarte, o ingresso do terceiro setor nas políticas públicas foi fator fundamental para a configuração do novo espaço institucional do Estado, como condição da implantação da política neoliberal no Brasil, marcada pela redução dos gastos públicos nos setores sociais, como na educação.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED - Universidade Federal do Pará Email- profissionaldaeducacao30@gmail.com

De fato, no Brasil, a reforma do Estado, tornando-o mínimo e com redução nos gastos nos investimentos sociais, reflete uma política de interesse do capital, pois, na realidade, o que se procede é a alienação de serviços públicos a iniciativa privada, camuflada pelas organizações sociais e, portanto, o reordenamento institucional das novas organizações sociais da contrarreforma está sob a égide da economia de mercado (Martinelli, 2006). Ou seja, a política neoliberal toma como estratégia a reconstituição do mercado, por meio do fomento do terceiro setor, cuja lógica é minimizar, ao máximo, a intervenção do Estado nas atividades sociais. Estas, por sua vez, “passaram a ser subordinadas à economia, via iniciativa privada, como efeito da reforma gerencial do estado” (Montaño, 2002, p. 40).

A Lei nº 11.079/04 corrobora e concede amparo jurídico-legal ao Estado em fazer parceria público-privada na área da educação (Brasil, 2004). O argumento para o ingresso das empresas privadas para prestar serviços educacionais foi que a educação se tornara fator crítico ao desenvolvimento econômico, político e social, por ser uma via fundamental para a superação da pobreza e, por conseguinte, alcançar maior participação no mercado de consumo (Borghini, 2021).

Com base nesse viés de pesquisa, assume-se a posição de que a relação entre o público e o privado, mediado pelo Estado, não se limite apenas nas parcerias entre estes entes, já que permeiam diversos interesses para a formulação de políticas públicas para a educação, abrangendo aspectos pedagógicos, de gestão, de conteúdos e de valores na escola etc., mais a reprodução da lógica mercantil das empresas privadas neste mesmo espaço de ensino e aprendizagem.

Face o explanado, o presente artigo tem o objetivo de analisar o relacionamento do Estado com a esfera pública e a esfera privada e o seu papel na formulação e desenvolvimento das políticas públicas, abordando seus condicionantes jurídico-normativos e financeiros para atuação desses segmentos nas atividades educativas.

Este documento está estruturado e organizado, especificamente, de modo: (a) avaliar o Estado e seus mecanismos legais para viabilizar a formulação de Políticas Públicas Educacionais; (b) explicar os argumentos do terceiro setor, como porta-voz da política neoliberal; (c) discutir a responsabilidade social na educação,

enquanto fonte de emprego; e (d) fundamentar a relação público-privada na educação pública.

Metodologia

A proposta deste artigo foi alcançada, a partir da: (a) Pesquisa bibliográfica e (a) Pesquisa documental. A análise bibliográfica significou a contribuição teórica e, como estratégia, adotou-se a revisão de um conjunto de autores alinhados ao objeto aqui tratado. A opção pela Pesquisa Bibliográfica foi porque ela visa:

A resolução de um problema por meio de referenciais teóricos já publicados, discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa contribui com subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob em que perspectivas foi tratado o assunto na literatura científica (Bocato, 2006, p. 266).

A análise documental, por sua vez,

Constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois tem papel de complementar informações obtidas por outras estratégias, como a pesquisa bibliográfica, desvelando assim aspectos novos de um tema pesquisado (Ludke; André, 1986).

A análise documental se corporificou nos Documentos oficiais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do ministério da educação, nas normas, leis e decretos da Presidência da República, da Casa Civil e da Câmara dos Deputados, que fundamentam a formulação e desenvolvimento das políticas públicas para a educação pública.

Estado, Cidadania e Políticas Públicas Educacionais

Configurações Do Estado Moderno, Governo e Democracia

Com o esgotamento do Estado de Bem-Estar Social, com atuação máxima do agente estatal como promotor dos serviços básicos sociais, o projeto neoliberal, lançou-se, na década de 1980, um conjunto de ideias-chave com destaque para: a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a

implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais e seu redimensionamento (Robertson; Verger, 2012).

Desde então, as instituições do Estado foram reestruturadas, na perspectiva de atender três objetivos: fazer com que o Estado servisse aos interesses dos negócios; remodelar suas operações internas sob a linha dos negócios e reduzir a exposição do governo à pressão política do eleitorado, no que tange à oferta de serviços públicos (Robertson; Verger, 2012).

Diante deste cenário, o capital, mediante suas relações de poder, passou ditar suas diretrizes e sua lógica mercadológica ao Estado brasileiro, tendo forte efeito nas relações sociais no campo da educação, colocando por terra toda uma estrutura já montada. É justamente neste contexto que o capital consegue sobreviver e se reproduzir, enquanto sistema, superando suas históricas contradições, mediante ao processo alienante e mistificados de dominação (Carmelatto, 2013).

Estado e Direito

O Estado e Direito são algo que caminham juntos, já que o Estado tem o dever de garantir os direitos de seus cidadãos. A Declaração Universal, em seu art. 1º, afirma que “todos os homens nascem iguais em liberdade e direitos. [...] os homens nascem iguais na liberdade [...] os homens têm igual direito à liberdade. [...] os homens têm direito a uma igual liberdade” (Bobbio, 2004, p. 34).

Segundo Bobbio (2004), no atual momento global e contemporâneo os direitos do homem se fundam em três pilares, a saber:

a) aumento da quantidade de bens considerados mercedores de tutela;

b) ampliação da titularidade de alguns direitos sociais, típicos do homem; e

c) o próprio homem não é mais considerado como ente genérico, ou abstrato, mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, seja como criança, velho, doente etc.

Para Bobbio (2004), essas três causas contribuem para multiplicar, cada vez mais, os direitos do homem, como forma de dar resposta as suas necessidades, considerando dado contexto social. Aqui, se pode inserir a questão social da educação, visto que este serviço seja de interesse coletivo e, portanto, deve ser garantido pelo Estado, por direito a sociedade.

Novas Formas de Intervenção Social: Programas e Projetos Educacionais

Reforça-se aqui que, a partir de meados dos anos de 1990, a intensificação do processo de globalização e o acirramento da competitividade colocaram em evidência a eficiência da administração pública brasileira. Este questionamento resultou na reforma do Estado, acompanhada da descentralização de parte das responsabilidades da União para as instâncias subnacionais (estados e municípios), abrindo assim espaço para o ingresso de novos atores e novas formas de conduzir as políticas públicas sociais (Martinelli, 2006).

Neste contexto de mudança de políticas públicas, teve destaque as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), como importante instrumento para efetivar Parcerias entre o setor Público e Privado (PPP), fazendo surgir novas possibilidades de atendimento das demandas sociais, particularmente na implementação de políticas públicas para a educação (Martinelli, 2006).

O marco legal da criação das OSCIP foi a Lei Federal nº 9.790/99 (Brasil, 1999) e, entre suas premissas, define estas instituições, no seu Capítulo I, como: “Pessoas jurídicas de direito privado e sem fins lucrativos, na perspectiva de cumprir seus objetivos sociais e normas estatutárias, recomendadas por esta lei [...]” (Brasil, 1999, p. 1).

O Art. 3º do Cap. I da Lei nº 9.790/99 prevê, no âmbito de sua qualificação, o princípio da universalização dos serviços sociais, conferido as pessoas jurídicas de direito privado, e sem fins lucrativos, a seguinte atribuição: “a promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei” (Brasil, 1999, p. 2). E, no Art. 8º do Cap I da Lei nº 9.790/99, corrobora e firma:

As Parcerias entre o Poder Público e as entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. [...] O termo de Parceria se destina à formação de vínculo de cooperação entre as partes para o fomento e execução das atividades de interesse público previstas no art. 3º desta Lei (Brasil, 1999, p. 3).

A própria a Constituição Federal/88, em seu art. 205, já trazia, em si, o viés liberal nas políticas públicas sociais, ao reforçar a lógica de parcerias, quanto a organização, oferta e a participação da sociedade civil, o setor público e privado na execução das atividades educacionais, a partir do fomento da iniciativa privada e com repasse de recursos públicos (Brasil, 1988). Aqui, fica mais evidente os novos atores para promover a oferta dos serviços educacionais, composto pela sociedade civil, setor público e a iniciativa privada, inscrevendo assim as PPP.

A Ideologia Do Terceiro Setor E Sustentação Argumentativa Neoliberal

Nova Conformação Da Questão Social No Contexto Da Reestruturação Do Capital

A reforma do Estado brasileiro, seguida da reestruturação produtiva, teve por finalidade atender aos interesses do modo de produção capitalista, a qual experimentava crise. Assim, o ajuste do Estado, e as políticas públicas sociais, passaram a refletir aos objetivos econômicos, alinhados as premissas estabelecidas pelos programas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, os quais visam a defesa do capital (Gomes et al., 2019). Pelo aprendizado até aqui se assevera que, no fundo, a reestruturação do estado visa criar condições para gerar força de trabalho de valor mais baixo, para ser explorada pelos capitalistas, sendo que a educação espaço garantido para isso, como mecanismo para garantir o lucro empresarial, ainda que disfarçado em forma de instituição sem fim lucrativa.

Entretanto, a alienação dos serviços públicos da administração estatal para as instituições sociais de mercado requer, inicialmente, que sejam criadas condições para a precarização dos próprios serviços públicos disponibilizados a sociedade. Para isso, o Estado cria mecanismo, como a redução de investimentos, para atingir os serviços

prestados nos segmentos requeridos, sob o discurso da ineficiência da administração pública (Gomes et al., 2019).

No contexto dessa lógica de depredação dos serviços públicos, é que se busca acentuar a “Questão Social”, expressa na contradição capital-trabalho, nas lutas de classe sociais, na desigual participação nas riquezas produzidas e na dificuldade de acesso aos serviços públicos (Montaño, 2002). Segundo esse autor, a contradição se agudizou juntamente com a crise capitalista e, para a sua recuperação, teve importância as políticas neoliberais para a reconstituição do mercado, cuja receita para isso é a redução da intervenção do Estado nas áreas sociais.

Marco Legal E Fontes De Recursos Do Terceiro Setor

Como já posto, o Estado brasileiro vem assumindo papel fundamental para criar condições favoráveis para o ingresso do capital, mediante ao terceiro setor, na formulação e desenvolvimento das políticas públicas para a educação, a partir de meios legais-normativos, formalizando as PPP.

O Brasil tem um quadro rico de legislações para estabelecer parcerias e contratos de gestão para a prestação de serviços públicos e suas fontes de recursos, voltados para o setor privado. Nesse quesito, tem destaque a lei n, 13.019/14, conhecida como marco regulatório das organizações sociais, com a finalidade de regulamentar o regime jurídico no que tange as parcerias entre a Administração Pública e as Organizações da Sociedade Civil (Brasil, 2014).

Os arranjos institucionais público-privado foram reforçados pela Lei federal nº 13.334/16, a qual criou o Programa de Parcerias de Investimentos – PPI que, em seu art. Art. 1º do Cap. I, prevê parcerias de investimentos, visando “à ampliação da interação entre o Estado e a iniciativa privada por meio da celebração de contratos de parceria para a execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e de outras medidas de desestatização” (Brasil, 2016, p. 1).

No Art. 14 do Cap. V prevê que o Fundo de Apoio à Estruturação de Parcerias para contrato de serviços técnicos profissionais especializados para a estruturação de parcerias de investimentos fica por conta “do FNDES e, como participante do Fundo, tem a finalidade de prestação onerosa para investimentos nas PPP, visando a

concretização das políticas sociais” (Brasil, 2016, p. 2). Portanto, é notório que os recursos financeiros transferidos ao terceiro setor são oriundos do próprio Tesouro do Estado, como principal fonte, caracterizando assim a PPP e com fortalecimento do capital.

Por meio desses instrumentos jurídico-normativos, em análise, ***o Estado se aproxima e se relaciona com os entes privados, ampliando seu espaço na formulação e desenvolvimento das políticas públicas para a educação, a partir de entidades vinculadas ao terceiro setor, transferindo a estas instituições recursos, por meio do PPI, tendo como fonte o tesouro nacional do FNDES, além de outras fontes.*** Deste modo, as empresas das organizações civis participam de muitas das atividades da educação, indo desde a construção de escolas, gestão escolar, currículo, contratação de docentes em regime de trabalho temporário (Queiroz, 2019).

Responsabilidade Social, Empregabilidade E Educação

RSE: Exigências Do Mercado E Imagem Da Empresa E Educação

Por volta do início dos anos de 1990 entrou em discussão a busca na qualidade na educação, uma proposta neoliberal, cuja lógica é a qualificação para o mercado de trabalho, dado o acirramento da competitividade da globalização econômica. Deste então, começaram a permear no meio acadêmico, e educacional, categorias, tipo: qualidade total, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade, enfim, tudo isso fruto da ideologia neoliberal (Caleiro, 2018).

Ou seja, registra-se, aqui, que essa necessidade mercadológica fez com que a educação se tornasse espaço para alcançar a sustentabilidade de competitividade as empresas, a partir da formação e qualificação da mão-de-obra nas escolas e centros de ensino diversos, como estratégia para elevar a imagem da empresa e bem se situar na concorrência global. Certamente que essa requisição vai se refletir no mercado de trabalho, no emprego e na própria empresa, quanto a sua responsabilidade de exigência para as contratações e outros mais.

Foi nessa vertente que despontou a Responsabilidade Social da Empresa (RSE), definida como: “ações sociais desenvolvidas por

força de uma iniciativa empresarial, nas quais requer e mobiliza o trabalho voluntário dos funcionários da própria corporação, ou da comunidade, com ou sem aporte financeiro da empresa envolvida” (Souza, 2013, p. 4).

A RSE se apoia em alguns argumentos recorrentes. Primeiro, as empresas vêm adotando comportamento socialmente responsável e, por conta disso, elas se tornam agentes de mudança para, juntamente com os Estados e a sociedade civil, construir um mundo melhor. Contribui para esse comportamento a ética nas relações com os diversos segmentos públicos com os quais interagem, resultando no desenvolvimento das pessoas, das comunidades, das regiões e do país” (Souza, 2013, p. 68).

O segundo argumento é que as ações da RSE buscam alcançar a cidadania e a sustentabilidade social, e não que impere a tradicional relação assistencialista aos grupos sociais atendidos. Seus representantes defendem que a cidadania seja propiciada tanto para quem desenvolve o trabalho voluntário, como para quem recebe os serviços ofertados. Ou seja: “quem ajuda está desenvolvendo uma forma de cidadania, por meio da participação e, também, quem recebe a ajuda a construir a sustentabilidade social” (Souza, 2013, p. 87).

Mercado Global: Elevação Do Capital Social E Emprego

Como já posto, e reforçando, o aumento da competitividade global levou a educação a se tornar espaço apropriado para desenvolver o capital, partir da formação, qualificação e do capital humano, isto é, “mediante a congruência entre competências, conhecimentos e habilidades do indivíduo para a realização de uma atividade laboral, visando, sobretudo, garantir os lucros das empresas, sob o manto das instituições sociais do terceiro setor” (Borghini, 2021, p. 2750).

E, para tanto, a RSE fez modificar os condicionantes de ingresso no mercado de trabalho, em busca da empregabilidade e que, por conseguinte, vai se refletir na aquisição de saber escolar. Ou sendo mais direta: o neoliberalismo, como tática para superar a crise do capitalismo, intervém nas atividades educativas, por meio da lógica de mercado, para compor dado perfil ao trabalhador, conforme as necessidades empresariais.

A Relação Público-Privada Na Educação Brasileira

As Parcerias Público-Privadas-PPP: PAA, PDE e PNE

As PPP das quais tratam este estudo são aquelas voltadas para a educação, cuja Administração dos recursos Públicos para alocar entre as atividades educacionais se realiza a partir de três estratégias: PAA, PDE e PNE, como seguem seus fundamentos.

O Plano de Ação Articulada – PAA, no contexto das PPP, tem a premissa de orientar no planejamento de política educacional aos entes federados, a partir do gerenciamento de metas pré-estabelecidas voltadas para a construção de um sistema nacional de ensino, porém adotando critérios de avaliação (Brasil, 2010).

Nesse caso, a gestão escolar atua em consonância entre o PAA e os indicadores do Ideb, uma condição inclusive para as transferências voluntárias da União aos demais entes, onde ambos devem aderir ao Compromisso Todos pela Educação. Assim, “a elaboração do PAA busca o cumprimento de 28 diretrizes desse Compromisso, como forma de alcançar as metas definidas por meio do Ideb” (Sousa, 2010). Estes diagnósticos são emitidos ao governo federal, visando fomentar as ações educacionais, propostas pelos órgãos educacionais estaduais e municipais, a partir da assistência técnica e financeira, por meio de repasses do tesouro nacional do FNDE (Brasil, 2010).

O PDE, orientado pelas PPPs, opera dentro da concepção do ‘processo dialético’, o qual se manifesta na socialização e individualização da pessoa, sendo uma estratégia para a construção da autonomia, na perspectiva de formar indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa diante do mundo em que vivem (Brasil, 2005).

O PDE visa corrigir e superar lacunas que emperram a educação, mediante a uma visão sistêmica, a partir de mais de 40 programas, por meio da articulação com os atores públicos e privados. Esta parceria visa ministrar de forma eficiente os recursos do FNDE para garantir o funcionamento do ensino público e com maior abrangência social (Brasil, 2005).

O PDE, em forma de PPP, tem visibilidade na Formação e valorização do corpo docente, por meio do fomento à Universidade Aberta do Brasil – UAB e do suporte concedido pelo Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, visando a formação e qualificação continuada do corpo docente e outros profissionais da área (Brasil,2005).

O PDE tem como principal fonte de recursos financeiros o Fundeb e, portanto, busca valorizar o corpo docente, técnico e administrativo, cujo fomento visa gerar competências e habilidades nos alunos para elevar a qualidade da educação pública, tendo por critério o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Portanto, as PPP se desenvolvem dentro da linha do PAA, PDE e da PNE, cujo fundo é a concorrência por investimentos entre os agentes envolvidos, visando a eficiente administração dos recursos públicos e sua aplicação eficaz em programas prioritários, jogo de forças essa que depende do relacionamento do Estado entre a esfera pública e privada para a formulação e desenvolvimento das políticas públicas para a educação.

Considerações finais

O presente artigo teve o objetivo de analisar o relacionamento do Estado entre a esfera pública e privada e o seu papel na formulação e desenvolvimento das políticas públicas para a educação. O estudo mostrou que o ajuste do Estado ao projeto neoliberal visando assegurar a reprodução do capital e significou espaço para atuação do terceiro setor, mediante a subvenção para promover o atendimento das demandas da educação, tornando nicho de negócio para as empresas capitalistas. Estas são fomentadas por normas jurídicas e por recursos financeiros, cujas condições são propiciadas pelo estado, expressando sua boa relação entre a parceria público e o privado, efeito da formulação e desenvolvimento das políticas públicas para a educação.

A relação público-privada na educação pública reflete uma articulação entre estes entes, no sentido de transferir responsabilidades públicas para a iniciativa privada, em forma de organizações sociais, visando mais aumentar o mercado consumidor, e menos a qualidade na educação, segundo o discurso.

Diante dessas evidências, conclui-se que o papel do Estado na formulação e desenvolvimento das políticas públicas para a educação, neste século XXI, esteja na sua estratégia de saber se relacionar com

os entes públicos e privados, criando condições favoráveis jurídicas-normativas para atuação dessas esferas nas atividades educativas e com maior aporte financeiro do tesouro nacional.

Referências

BRASIL. Presidência da República- Casa Civil. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079compilado.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 3.100 de 30.06.1999** regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, das OSCIP e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3100-30-junho-1999-349542-norma-actualizada-pe.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Plano de Ação articulada. 2010. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. 2005. Disponível em: livro MIOLO.indd (mec.gov.br). Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. O direito à educação na Constituição de 1988. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: O direito à educação na Constituição de 1988 - Jus.com.br | Jus Navigandi. Acesso em: 10 maio 2023.

BOBBIO, Norberto. **1909- A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGHI, Raquel Fontes. Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2744-2758, set./dez. 2021.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; SILVA JUNIOR, Nelson. A “construção” do Terceiro Setor no Brasil: da Questão Social à Organizacional. **Psicologia política**, v. 9, n. 17, p. 129-148, jan. 2009.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: A parceria público-privada.** Tese de Doutorado defendida na UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

GOMES, Albiane Oliveira; MARTINS, Áurea Peniche; SILVA, Érbio dos Santos; QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. O terceiro setor na promoção da política educacional no pacto pela educação do Pará. In: **IX Jornada de políticas públicas em educação.** Realizada em 20 a 23 de agosto de 2019, na cidade universitária da UFMA, São Luiz.

MARTINELLI, Tiago. Organizações da sociedade civil de interesse público: espaço de enfrentamento à questão social através de políticas sociais? **Revista Virtual Textos & Contextos**, n. 5, ano V, p. 1-16, nov. 2006.

MONTAÑO, Carlos. **O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. **Políticas Educacionais e Terceiro Setor: O Pacto Pela Educação do Pará.** 2019. 178 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança Global. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.

SILVA, Fernando Xavier. **Tópicos Educacionais.** Recife, v. 24, n.2, p. 102-118, jul/dez. 2018.

SOUZA, Silvana Aparecida. **Educação, trabalho voluntário e “responsabilidade social”.** São Paulo: Xamã, 2013.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. **Programa Escola de Gestores no Estado do Piauí: pertinência e eficácia na visão de participantes.** Mestrado em Educação. 172 f. Universidade Católica de Brasília (UCB), 2010.

PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE PROFISSIONAIS CLÍNICOS E PROFESSORES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TEA: INTERFACE SAÚDE E EDUCAÇÃO

Morgana de Fátima Agostini Martins (UFGD)¹

Kaio da Silva Barcelos (UFGD)²

Gabriele Aparecida Barbosa Betone (UFGD)³

Introdução

Considerando os avanços das pesquisas na área da educação especial é imprescindível ampliarmos as discussões sobre os processos que envolvem a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e suas possibilidades.

De acordo com Martins, Acosta e Barcelos (2022) o TEA é:

É uma condição do neurodesenvolvimento que acomete principalmente as áreas de comunicação e socialização dos indivíduos. Essas diferenças se apresentam de muitas maneiras em cada pessoa e em cada uma delas esse quadro é diverso com suas necessidades e características (Martins; Acosta; Barcelos, 2023, p. 71).

Quanto à escolarização de alunos com TEA, existem documentos políticos normativos que subsidiam o processo de inclusão escolar desses educandos e cabe destacar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que garante o acesso e a permanência dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino.

Neste trabalho, o relato de experiência foi desenvolvido por meio de parceria entre profissionais do Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista – SEAMA da Unimed Dourados e uma escola da rede municipal de ensino de Dourados-MS. O SEAMA é

¹ Pós Doutora em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD. E-mail: kaiobarcelos07@gmail.com

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD. E-mail: gabrielebarbosabetone@hotmail.com

um serviço ofertado por meio de uma parceria entre a cooperativa médica e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O objetivo dessa ação foi evidenciar os benefícios do trabalho colaborativo entre profissionais especialistas em TEA e professores no ambiente escolar.

Desenvolvimento do Estudo

A intervenção ocorreu durante o mês de outubro de 2023. Com 17 encontros.

Foi selecionado o caso de um aluno com TEA, com seis anos de idade, matriculado no primeiro ano do ensino fundamental I (anos iniciais). A criança fazia atendimentos em psicoterapia comportamental baseada na análise aplicada do comportamento no SEAMA e, na escola estava em acompanhamento por uma Professora de Apoio na sala de aula comum e atendimentos semanais na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com a Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Associado ao atendimento ofertado na unidade escolar, destacamos a colaboração dos profissionais do SEAMA que participaram diretamente das ações em conjunto com as professoras em atuação. Ressalta-se que a intervenção baseada na Análise do Comportamento Aplicada é apresentada como uma das abordagens mais eficientes para o tratamento de indivíduos com TEA, não excluindo outras opções a depender de cada caso (Gomes e Nunes, 2014).

Barcelos et al. (2020, p. 2) destacam que “o termo ABA do inglês “Applied Behavior Analysis (ABA)”, em português Análise do comportamento aplicada, se refere a uma das abordagens da Psicologia tendo como principal referência teórica Burrhus Frederic Skinner”.

Esta ciência é estruturada sobre o conceito de que comportamentos são modelados através do ambiente, por meio das consequências que produzem, sejam elas positivas, ou seja, reforçadoras, que apresentam maior probabilidade de o comportamento se repetir ou desfavoráveis, com menor probabilidade de ocorrer novamente (Camargo; Rispoli, 2013).

A principal demanda apontada pela escola era sobre questões comportamentais da criança, que dificultava todo o processo de ensino e aprendizagem. Considerando o trabalho que já estava sendo realizado no ambiente clínico, os profissionais em conjunto, propuseram estratégias de manejo e de ensino estruturado com o objetivo de auxiliar às professoras no desenvolvimento das atividades com a criança, com vistas ao sucesso no desempenho da criança.

Barcelos e Martins (2020) acreditam que as escolas exercem um papel de suma importância na aprendizagem destes alunos, podendo contribuir com múltiplas experiências de interação social e desenvolvimento intelectual. Santos (2021), ressalta que é importante pensarmos sobre o processo de ensino nas escolas, levando em consideração as especificidades do desenvolvimento da criança, bem como as peculiaridades relacionadas ao TEA.

Nesse sentido, ressaltamos que estratégias na abordagem ABA podem beneficiar crianças com TEA e/ou atrasos no desenvolvimento. No entanto, vale destacar que essa prática não pode substituir os professores da área de Educação Especial por profissionais clínicos, mas sim, a atuação colaborativa entre os profissionais e professores, por meio de trocas de experiências e saberes que contribuam para o desenvolvimento da criança em todos os ambientes, cada um com as suas responsabilidades de atuação. Ressaltando sempre que ações individualizadas não são ações individuais. Afinal, o ambiente escolar é, por natureza, um ambiente coletivo e não comporta atendimentos e práticas clínicas.

Diante do exposto, será feita a descrição do Relato de Experiência e os resultados alcançados com a proposta de intervenção.

O presente trabalho traz um relato de experiência, que de acordo com Grollmus & Tarrés (2015), é a transmissão de um conhecimento específico com um aporte científico, usados para elaboração de pesquisas de cunho descritivo, sobretudo, para narrar uma experiência, seja ela profissional, didática, realização de uma atividade, aplicação de uma técnica específica, ou um caso clínico.

A atuação entre profissionais do SEAMA e as professoras de uma escola municipal de Dourados-MS. Os participantes foram: um Pedagogo que atuava como coordenador de suporte pedagógico, e a psicóloga supervisora responsável pelos atendimentos da criança no

SEAMA, a Professora de Apoio, a Professora do AEE e um aluno com TEA matriculado no primeiro ano do ensino fundamental I.

Resultados

A criança com seis anos de idade foi diagnosticada com TEA quando tinha dois anos e meio e iniciou os atendimentos no SEAMA no segundo semestre de 2020, onde realiza acompanhamento na área de Psicologia Comportamental até o presente momento. Em relação a parte escolar, frequentou um centro de educação infantil no período de 2020 a 2021, passando para uma unidade escolar de Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2022, onde estava matriculado no período da intervenção.

Partindo de uma solicitação da escola que buscou os profissionais da clínica na tentativa de melhorar o processo de inclusão escolar do aluno, foi realizada uma reunião com a equipe pedagógica, buscando levantar as principais demandas e a partir de então, pensar conjuntamente as ações que poderiam ser realizadas.

As demandas trazidas pela equipe pedagógica se referiam em sua maioria às dificuldades em relação ao manejo comportamental da criança, tanto em sala de aula, quanto nos espaços comuns da escola. Apontaram que a criança, ao se dirigir ao banheiro, demorava muito tempo para retornar à sala, pois ficava andando pelo pátio, não permanecia sentado para realizar as atividades e era liberado todos os dias mais cedo que as outras crianças, pois após o recreio seu rendimento caía consideravelmente e os comportamentos inadequados se intensificavam. Destacaram comportamentos como: fuga, irritabilidade, bater, beliscar, morder, arranhar, puxar cabelos e atirar objetos.

Com a reunião, ficou definido que os profissionais clínicos observariam os comportamentos da criança no ambiente escolar, bem como as estratégias utilizadas pelas professoras, para que pudessem auxiliar na identificação do que poderia ser ajustado, a fim de reduzir os comportamentos inadequados e criar condições mais favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem do mesmo.

Inicialmente foi realizado por parte dos profissionais um processo de observação participante dentro do ambiente escolar, com o intuito de verificar os comportamentos emitidos pela criança no

interior da sala e nos espaços coletivos como o pátio, banheiro e quadra, assim como as estratégias utilizadas pela Professora de Apoio na sala de aula e pela Professora do AEE na SRM.

O período de observação participante durou uma semana, e cada encontro teve duração entre uma e duas horas por dia, totalizando oito horas de acompanhamento. A participação do aluno em sala de aula, juntamente com a Professora de Apoio, permitiu que os profissionais verificassem algumas ações que poderiam ser pensadas para favorecer o desenvolvimento da criança na escola.

Após o período de observação participante, as ações da equipe constituíram em orientações sobre a necessidade de incluir recursos que contribuiriam para o melhor desenvolvimento do aluno, tais como: o uso de pistas visuais para sinalizar de forma estruturada a rotina escolar, direcionar o aluno em todos os momentos, ou seja, durante e entre as atividades, no momento da merenda, horários de entrada, saída e intervalo, bem como mediar as interações da criança com os colegas e demais profissionais da escola, dar maior autonomia à ela, disponibilizar reforçadores para os momentos em que havia emissão dos comportamentos esperados e eliminar na medida do possível condições desfavoráveis.

Os especialistas da clínica levaram até a escola materiais que eles utilizavam durante as terapias, como a “régua” para sinalizar a rotina do dia, orientaram como confeccionar e mostraram na prática, dentro de sala de aula, como aplicar as orientações realizadas. Além disso, as professoras tiveram a oportunidade de participar de uma sessão de terapia ABA da criança na clínica, para observar os comportamentos e a maneira com que os profissionais manejavam cada um deles, assim como a forma de aplicação das atividades, organização dos materiais utilizados e do ambiente.

O período de intervenção dentro da sala de aula foi de uma semana (totalizando 10 horas de acompanhamento em sala), onde os profissionais estavam atuando em conjunto com a Professora de apoio e, também, auxiliando os professores regentes, nas dúvidas e dificuldades que eram apontadas durante a presença dos profissionais nas aulas.

Ao todo foram cinco dias seguidos (segunda-feira a sexta-feira) de acompanhamento, com duração de duas horas por dia. Na segunda-feira os profissionais estiveram na escola no começo da aula, chegaram

um pouco antes da criança para ajudar a professora a organizar a sala, e ficaram por duas aulas. Na terça-feira os profissionais chegaram na escola um pouco antes do horário do recreio e acompanharam o período que antecedia e o posterior ao recreio, que era uma das maiores dificuldades relatadas pela Professora de Apoio.

Na quarta-feira os profissionais acompanharam a partir da hora do recreio até a saída da criança, considerando também as dificuldades que a criança estava tendo de permanecer na escola até o fim das aulas. Na quinta-feira foi feito o acompanhamento da criança no início da aula até a hora do recreio, e na sexta-feira os profissionais foram para a escola na hora do recreio e acompanharam a criança até o fim das aulas. Posteriormente foi feita uma conversa com a Professora de apoio e a Professora do AEE para agendar uma reunião com a equipe.

As orientações feitas para a Professora do AEE, foram realizadas conforme as estratégias utilizadas no ambiente clínico, com o uso do quadro de rotina ou régua de atividades, com a utilização de reforçadores e seguindo o modelo do ensino estruturado. Essas orientações levaram em consideração que o atendimento realizado na SRM era feito de forma individualizada, o que facilitaria a implementação das estratégias.

Foram realizados dois encontros com a professora do AEE que ocorreu no contraturno que a criança estudava, ambos com duração de 50 minutos que era a duração dos atendimentos da professora. Um encontro foi realizado apenas com a Professora do AEE e os profissionais para fins de orientação e discussão das possibilidades de estratégias a serem utilizadas, e o outro encontro foi realizado no dia do atendimento da criança na SRM, onde os profissionais fizeram uma observação participante, colaborando com a professora.

Dessa forma, após o período de observação participante e intervenção foi feita uma reunião com os profissionais da clínica e as duas professoras, com o objetivo de avaliar as ações realizadas por meio da colaboração. A Professora de Apoio destacou que em relação as orientações sobre manejo comportamental e poder ver os profissionais lidando com as situações em que o aluno apresentava agressividade, foi muito bom para saber como lidar com as crianças nessas situações. Destacou também sobre a importância de sinalizar a ordem das atividades para a criança, assim como, o uso do reforçador para fazer trocas nos momentos de dificuldades.

Já a Professora do AEE, que inicialmente relatou que não tinha dificuldades em seus atendimentos, considerando que a criança fazia apenas um atendimento de 50 minutos, uma vez na semana, e que na maioria das vezes conseguia fazer as atividades com o aluno, apontou que as dicas e orientações sobre o ensino estruturado foram muito importantes para serem utilizadas tanto na SRM como na sala de aula. Sobretudo, a Professora do AEE ressaltou a importância de ter a parceria entre a escola e os profissionais, que isso facilita muito no desenvolvimento da criança, e destacou que a intervenção realizada pelos profissionais junto com a Professora de Apoio melhorou muito o desenvolvimento do aluno em sala de aula.

Os profissionais também enfatizaram a importância de se trabalhar em conjunto, e, também, destacaram a importância da participação da família nesse processo. Após o período de acompanhamento na escola, os profissionais fizeram uma reunião com a mãe da criança, que foi realizada na clínica com o objetivo de passar as informações sobre como ocorreu essa parceria com a escola e de reforçar a importância de todos terem uma boa relação, pensando sempre no desenvolvimento da criança.

Ressalta-se que tanto a experiência dos profissionais na realidade escolar, como a das professoras no ambiente clínico, foram fundamentais para que houvesse uma boa troca entre os envolvidos e para que as ações fossem bem-sucedidas.

Algumas considerações

O presente relato de experiência aponta para a necessidade de que todos os envolvidos no desenvolvimento da criança, trabalhem de forma colaborativa, buscando potencializar suas habilidades e possibilitar a redução de comportamentos e situações que comprometem o seu desenvolvimento dentro da escola.

As ações incluíram, reuniões da equipe, observação participante no ambiente escolar, observação no ambiente clínico e intervenção prática no ambiente escolar. A partir das demandas identificadas pela escola, foi possível que os profissionais propusessem estratégias e materiais para facilitar a participação e o aprendizado da criança nas atividades escolares.

O período de observação participante teve a carga horária de oito horas distribuídas em cinco dias, já o período de intervenção dentro de sala de aula totalizou 10 horas também distribuídas em cinco dias (de segunda-feira a sexta-feira). O acompanhamento realizado com a Professora do AEE na SRM teve duração de uma hora e 40 minutos distribuídas em dois encontros de 50 minutos cada. Além dessa carga horária tiveram duas reuniões com todos os participantes com duração aproximada de uma hora cada, sendo realizadas nos períodos de pré e pós-intervenção. Todas as ações totalizaram 30 horas e 40 minutos, distribuídas em 10 dias consecutivos.

Com os resultados, verificou-se que a parceria estabelecida entre profissionais clínicos e professores possibilitaram à equipe envolvida a promoção de condições ambientais e acadêmicas mais adequadas às necessidades da criança, o que acarretou a redução dos comportamentos inadequados e ampliação do repertório comportamental e pedagógico em sala de aula.

Por fim, espera-se que o presente relato possa nortear outras ações colaborativas que envolvam os profissionais clínicos e professores, na tentativa de melhorar o desenvolvimento de crianças com TEA no ambiente escolar, com vistas especialmente, para o fortalecimento do espaço escolar como o lugar mais importante para o desenvolvimento de crianças e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Referências

- GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora R.P. Intervenções comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa**, v.40, n.1, p.143-161, 2014.
- GROLLMUS, Nicholas Schongut.; TARRÈS, Joan Pujol. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Particular/Downloads/2207-9561-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 20/03/2024
- BARCELOS, Kaio da Silva; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa; FERRUZZI, Emerson Henklain. Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada para Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão. **Brazilian Journal Development**. Curitiba, v.6, n.6, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

CAMARGO, Sígla Pimental Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, 26(47), 639-650, 2023.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; ACOSTA, Priscila de Carvalho; BARCELOS, Kaio da Silva. Plano de Ensino Individualizado para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. In: SILVA, A. M.; MARTINS, M. F. A. **Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.71-86.

SANTOS, Neide Maria. **Educação Inclusiva: Práticas Pedagógicas Colaborativas para Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2021. 201f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

ÊÇA DE QUEIRÓS E O PRIMO BASÍLIO: DISCURSO E MANIPULAÇÃO EM SUAS INSTÂNCIAS NARRATIVAS

Valci Vieira dos Santos (UNEB/UFRJ)¹

Introdução

Profundas e significativas mudanças são presenciadas sobretudo na segunda metade do século XIX, no que diz respeito ao modo de pensar e agir das pessoas. No campo das ideias, várias correntes científicas emergem, em busca de explicação para o surgimento de fenômenos sociais, naturais e de cariz psicológico. Tais correntes científicas procuram entender esses fenômenos com fulcro nas chamadas teorias materialistas². Já no plano da ação, o mundo vive a segunda fase da Revolução Industrial, cujos quadros sociais, marcados pelo antagonismo, não conseguem esconder suas verdadeiras faces.

A sociedade europeia vive, na segunda metade do século XIX, as consequências e os efeitos da Revolução Industrial, cujo progresso científico e tecnológico é marcado por dois polos opostos: de um lado, a burguesia mercantil se beneficia, do ponto de vista econômico, desse progresso; de outro, a classe de trabalhadores se vê cada vez mais envolta em uma carga de trabalho extenuante, sem uma remuneração que corresponda.

No campo científico-filosófico, merecem destaque o *positivismo*, capitaneado por Auguste Comte, para quem o único conhecimento válido é o *empírico*, ou seja, aquele advindo das ciências; o *determinismo*, de Hippolyte Taine, historiador, crítico e filósofo francês, considerado o principal influenciador teórico no naturalismo

¹ Pós-doutor em Letras pelo PPGL/UFES; Pós-doutorando em Letras pelo PPGLEV/UFRJ. Doutor em Estudos Literários/Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense-UFF. E-mail: profvalcivieira@gmail.com.

² Do seio dessas teorias, avulta-se o chamado materialismo histórico, que é uma teoria de cunho político, econômico e sociológico, desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels, no decorrer do século XIX. Marx e Engels conceberam o século XIX como um século em que ocorreram grandes modificações sociais, propiciadas principalmente pela Revolução Industrial. Em decorrência disso, o aludido século sofreu uma nova configuração, baseada na força de produção da burguesia, assim como na exploração da mão de obra da classe trabalhadora. Em o “Manifesto do partido comunista” (2014), seus autores dão-nos a conhecer a trajetória construída pela burguesia e sua moderna sociedade.

de seu país; e o *darwinismo*, de Charles Darwin, com a sua *teoria da seleção natural*. Além dessas correntes, o mundo se deparou com o desenvolvimento de vários campos do saber, a exemplo da Medicina, Biologia, Química e Física, assim como o surgimento, em sua fase inicial, de três importantes áreas científicas novas, a saber: a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia.

É do seio desse contexto sociopolítico e científico que emergem o Realismo e o Naturalismo, cujos projetos literários fincam seus pés na realidade. O Realismo cuida de observar e analisar a realidade, preocupando-se com a descrição cuidadosa dos costumes, relações sociais e com os conflitos interiores do ser humano, além de não perder de vista a crise de importantes instituições: Estado, Igreja, família, casamento etc. O Naturalismo, por seu turno, não apenas observa e analisa a realidade, mas se debruça sobre a arte de documentá-la e dissecá-la a partir da ótica do rigor científico e das teorias responsáveis que estavam em circulação naquele momento histórico.

Em terras lusas, o Realismo não significou tão-somente uma renovação da própria literatura, em seus mais diferentes modos de expressão: temas, linguagem e visão de mundo. Seu campo de atuação se ampliou, passando a representar um forte desejo de livrar o país da mentalidade romântico-cristã, levando-o a experimentar e viver sob os ares da “modernidade”. As novas ideias científico-filosóficas, que passaram a alimentar a ambiência europeia, tornaram-se a mola propulsora que iria abrir as portas para a inserção de Portugal no novo mundo.

Em Portugal, o Realismo se inicia com a Questão Coimbrã, cuja duração se deu no segundo semestre de 1865, ensejando publicações e trocas de farpas entre os adeptos do Realismo e do Romantismo, seu opositor imediato. Um dos pontos altos do projeto Realista aconteceu com a instalação das chamadas Conferências do Cassino Lisbonense e a Geração de 70. As Conferências representaram uma iniciativa ambiciosa de literatos e intelectuais que visavam à reforma da sociedade lusa.

Dentre os conferencistas que tornaram possível esse relevante projeto de reforma da sociedade da nação portuguesa, o nome de Eça de Queirós ganhou destaque ao lado do de Antero de Quental. Em sua conferência de 1871, intitulada “A Moderna Literatura”, o autor de O

primo Basílio deu-nos o tom exato sobre o que consistia no novo movimento literário que passou a dominar os ares portugueses:

Procurar na sociedade, nas suas lutas, nos seus sofrimentos, nos seus trabalhos, na sua vida íntima, a matéria da arte. Estudar os caracteres à luz da psicologia, observar os costumes no que eles têm de mais exacto, de mais real, e desta maneira aprendermos a conhecer-nos a nós mesmos, e incitarmo-nos ao aperfeiçoamento, em uma palavra, o ideal como fim e não como meio.³

José Maria Eça de Queirós (1845-1900) é tido como o mais importante autor de ficção do Realismo português e um dos maiores das literaturas de língua portuguesa. Dono de um estilo livre, solto e transparente, Eça, para exprimir com desenvoltura sua visão de mundo, construiu uma linguagem expressiva, marcada especialmente pela língua corrente da capital lusitana, e também responsável pela ampliação de seu público-leitor, uma vez que sua identificação com o projeto literário de Eça se fez sentir à medida que o ficcionista lhe apresentava suas obras. Assim, a linguagem produzida por Eça de Queirós, ao longo de seus livros, tornar-se-ia essa matéria-prima marcada por uma língua capaz de traduzir, em todas as nuances, as novas realidades que surgiam diante da força de sua maneira de exprimir, até mesmo as mais íntimas, especialmente quando ele passou a fazer uso do recurso da ironia, a fim de denunciar, criticar ou censurar as mazelas de uma sociedade que insistia em manter privilégios.

Assim sendo, uma vez de posse do universo que compõe o projeto literário de Eça de Queirós, nosso objetivo, neste texto, é analisar, em seu romance, *O primo Basílio*, a construção de uma linguagem produzida por algumas de suas personagens que perseguem, a tudo custo, o protagonismo. Ao perseguirem esse protagonismo, suas ações são marcadas por discursos atravessados por elementos manipuladores, especialmente aqueles dominados pela expressão verbal, cujo efeito, consoante Phillipe Charaudeau (2001), decorre do objetivo de levar o outro a fazer, dizer ou pensar o que o autor do discurso gostaria que ele fizesse, dissesse ou pensasse.

³ O texto foi extraído de edição Comemorativa por ocasião do I Centenário da morte de Eça de Queirós, intitulada “Eça de Queirós: a escrita do mundo”, publicada pela Biblioteca Nacional, Edições INAPA, Lisboa, 2000, p. 174.

Ademais, Charaudeau chama-nos a atenção para o que ele considera sobre discursos sociais, isto é, imaginários sociais, que “mostram a maneira pela qual as práticas sociais são representadas em um dado contexto sociocultural e como são racionalizadas em termos de valor: sério/descontraído, popular/aristocrático, polido/impolido etc.” (Charaudeau, 2001, p. 26). Ora, em *O primo Basílio*, alguns sujeitos da linguagem, como as personagens Basílio, Luísa e Juliana, produzem seus discursos a partir de suas realidades socioeconômicas. Assim, é o que pretendemos demonstrar a seguir, ou seja, analisar a obra referenciada a partir da identificação e reflexões de elementos manipuladores que são materializados através de atos, ações e comportamentos de algumas de suas personagens.

O primo Basílio: discurso e manipulação em suas instâncias narrativas

Eça de Queirós, em *O primo Basílio*, publicado em 1878, analisa o instituto do casamento e o comportamento da pequena burguesa da capital lisboeta. O romance é digno de nota, se levarmos em consideração sua riqueza na construção de tipos sociais e costumes.

Dentre as personagens que compõem o universo de tipos sociais da obra, destacamos as figuras de Basílio, Luísa e Juliana, aliás, sujeitos de nossa análise. Basílio é o primo de Luísa, tendo sido seu namorado no passado. É dono de espírito aventureiro, conquistador e cínico. Conhece a arte da sedução e da manipulação. Sua experiência e perseverança, ingredientes indispensáveis para suas conquistas, se constituem na mola propulsora movida pelo engano e sordidez. Luísa, por seu turno, é o retrato da mulher fútil, vazia, que veio ao mundo para tornar-se exímia dona de casa e fiel ao marido. Seu passatempo circula em torno de encontros com amigos, sobretudo os domésticos, e de suas leituras românticas. Juliana é a empregada doméstica de Luísa. Trata-se de uma personagem complexa, de peso e bem elaborada ao longo da narrativa queirosiana. Sua força interior impressiona, dado o seu desejo permanente de se desenvolver, de progredir, de mudar sua posição social, ainda que os meios não sejam os mais éticos.

Nessa tríade que enforma o nosso foco de análise, sem dúvida, Basílio e Juliana são as personagens que, principalmente, manipulam Luísa, ao determinarem-lhe o modo de agir.

No capítulo III da obra, quando ocorre o reencontro de Luísa e Basílio, o jogo de sedução lançado sobre Luísa, por seu primo Basílio, é alimentado por gestos, atitudes e discursos eivados de tentativas de convencimento. À sua primeira vista, Basílio chama a atenção de Luísa, que volta a admirá-lo, apesar do tempo de sua ausência decorrido:

Luísa olhava-o. Achava-o mais varonil, mas trigueiro. No cabelo preto anelado havia agora alguns fios brancos; mas o bigode pequeno tinha o antigo ar moço, orgulhoso e intrépido; os olhos, quando ria, a mesma doçura amolecida, banhada num fluido. Reparou na ferradura de pérola da sua gravata de cetim preto, nas pequeninas estrelas brancas bordadas nas suas meias de seda. A Bahia não o vulgarizara. Voltava mais interessante! (Queirós, 1997, p. 35)

Basílio, por sua vez, não perde tempo, sobretudo quando se dá conta de que o esposo da prima estava em viagem. Suas investidas sobre ela dão início com uma sucessão de questionamentos. Seu objetivo parecia ser deixá-la desconcertada e vulnerável, já que sua situação não era das melhores, sobretudo porque não era uma mulher feliz, realizada no casamento:

— Mas tu, conta-me de ti — dizia ele com um sorriso, inclinado para ela. — És feliz, tens um pequerrucho...
 — Não exclamou Luísa rindo. — Não tenho! Quem te disse?
 — Tinha-me dito. E teu marido demora-se?
 — Três, quatro semanas, creio.
 Quatro semanas! Era uma viuvez! Ofereceu-se logo para a vir ver mais vezes, palrar um momento, pela manhã...
 — Pudera não! És o único parente, que tenho, agora... (Queirós, 1997, p. 35)

Mas o jogo de sedução de Basílio não parou por aí. Ele já havia percebido a fragilidade da prima. Deu-se conta de que ela, sozinha, tornava-se para ele um alvo fácil. As perguntas a ela dirigidas pareciam ser intencionadas, no sentido de colher o máximo de informações, a fim de elaborar discursos, falas, diálogos que melhor pudessem deixá-la sem ação:

Houve um silêncio.
 — Mas tu ias sair! — disse Basílio de repente, querendo erguer-se.
 — Não! — exclamou. — Não! Estava aborrecida, não tinha nada que fazer. Ia tomar ar. Não saio, já.

Ele ainda disse:

— Não te prendas...

— Que tolice! Ia a casa de uma amiga passar um momento.

Tirou logo o chapéu; naquele movimento os braços erguidos repuxaram o corpete justo, as formas do seio acusaram-se suavemente.

Basílio torci a ponta do bigode devagar; e vendo-a descalçar as luvas:

— Era eu antigamente quem te calçava e descalçava as luvas...

Lembras-te?... Ainda tenho esse privilégio exclusivo, creio eu...

Ela riu-se.

— De certo que não...

Basílio disse então, lentamente, fitando o chão:

— Ah! Outros tempos! (Queirós, 1994, p. 35)

E, assim, Basílio percebeu claramente o enlevo que sua figura e sua conversa causavam em Luísa. Determinadas atitudes de sua prima deixaram ainda mais claro, para ele, o envolvimento dela. Ele, por seu turno, não mediu esforços, aproveitando ainda mais da situação, e dela tirando partido, a ponto de começar a nutrir sentimentos de ciúmes por ela, quando, por exemplo, Luísa recebeu a visita do jovem médico, Julião. A presença de Julião deixou Basílio desconcertado, incomodado. Seu temperamento indócil começou a dar amostras do que viria por aí, principalmente em relação ao seu comportamento para com Luísa. O tom do diálogo que Basílio começou a manter com Luísa, indignado com a presença do médico, passou a ser dado com base em improperios e ironias:

— Quem é este pulha?

Luísa corou muito; balbuciou:

— É um rapaz médico...

— É uma criatura impossível; é uma espécie de estudante!

— Coitado, não tem muitos meios... (Queirós, 1997, p. 57)

Com o tempo, os encontros entre Basílio e Luísa aumentaram consideravelmente. Suas saídas para os passeios, nos campos, de carruagem, ou as rotineiras visitas de Basílio à residência de sua prima começaram a chamar a atenção da vizinhança. Não mais faltaram ações dialógicas que tinham como ato de linguagem a produção e a interação entre pessoas, que, através de práticas sociais históricas, cuidavam de vidas alheias. As vidas de Basílio e de Luísa tornaram-se, a partir de então, objeto preferido da interdiscursividade circunstanciais:

A tia Joana, que andava a arranjar a mesa do almoço muito calada, pôs-se então a dizer com a sua vozinha arrastada e minhota:

— Ora, esteve aí ontem a Gertrudes, a do doutor, com uns palatórios, com umas tontides!...

— A respeito de quê, tia Joana? — perguntou Sebastião.

— A respeito de um rapaz, que diz vai agora todos os dias a casa de Luisinha.

Sebastião ergueu-se logo:

— Que disse ela, tia Joana?

A velha assentava a toalha devagar com a sua mão gorducha esalmada:

— Esteve aí a falar. Quem seria, que não seria? Diz que é um perfeito rapaz... Vem todos os dias. Vem de trem, vai de trem... No sábado, que estivera até quase à noitinha. E cantou-se na sala; diz que uma voz que nem no teatro... (Queirós, 1997, p. 73)

Diante das más línguas, Sebastião resolveu, portanto, alertar Luísa a respeito da vizinhança que se encontrava intrigada com as constantes visitas do primo. Luísa mostrou-se assaz aborrecida com a intromissão das pessoas em sua vida. Não demorou muito para que a interlocução entre ela e o primo passasse a ser feita basicamente através da troca de missivas. Em algumas delas, Basílio declarou sua paixão, seu amor e devoção à prima, que, por sua vez, não deixou de corresponder aos sentimentos dele:

Luísa, na cama, tinha lido, relido o bilhete de Basílio: “Não pudera — escrevia ele — estar mais tempo sem lhe dizer que a adorava. Mal dormira! Erguera-se de manhã muito cedo para lhe jurar que estava louco, e que punha sua vida aos pés dela.”

(...)

E Luísa tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente! Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades, e o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas, como um corpo ressequido que se estira num banho tépido; sentia um acréscimo de estima por si mesma, e parecia-lhe que entrava enfim numa existência superiormente interessante, onde cada hora tinha o seu encanto diferente, cada passo conduzia a um êxtase, e a alma se cobria de um luxo radioso de sensações! (Queirós, 1997, p. 99)

O romance às escondidas de Basílio e de Luísa tornava-se cada vez mais ameaçado, sobretudo quando a sua criada, Juliana, começava a fazer chantagens com a patroa. Juliana Couceiro Taveira nasceu na cidade de Lisboa. Era filha de engomadeira; começou a trabalhar desde muito cedo, servindo nas casas. Sua mãe falecera em decorrência de

uma doença no útero. Ainda que trabalhasse como criada, servindo às pessoas há vinte anos, mesmo assim jamais havia se acostumado com o seu trabalho.

Juliana desempenha em *O primo Basílio* um papel fundamental. Dona de um discurso manipulador, fazia uso dele como estratégia de poder. Apesar de não pertencer às classes mais representativas da ficção queirosiana, seja a média ou a alta burguesia e aristocracia lisboeta, ainda assim sua personagem ocupou um espaço privilegiado na obra de Eça. Juliana, em *O primo Basílio*, representa a voz de todos os subalternos, cujas vozes tentaram calar seus gozoes patrões.

Para não ter sua voz sufocada, silenciada, e seus planos concretizados — “ter um negociozito, uma tabacaria, uma loja de capelista ou de quinquilharias, dispor, governar, ser patroa” (p. 95) —, Juliana inicia suas investidas sobretudo sobre Luísa, a quem passa a chantagear, sem dar tréguas, uma vez que se acha de posse dos bilhetes amorosos escritos pela patroa. O diálogo entre as duas aumenta de tom à medida que Luísa se vê manipulada e chantageada por Juliana, e esta, por seu turno, não mede esforços para levar sua desafeta ao desequilíbrio, como que já anunciando a tragédia de ambas.

Nos excertos que se seguem, Eça de Queirós, ao conceder à personagem Juliana as rédeas da situação, parece querer tirar do anonimato os serviços, dando-lhes um lugar de fala em que denuncia a expressão de sua condição social, ainda que, para a realização de tal feito, faça uso da extorsão e do vigarismo carregados de pura satisfação do ódio que nutre por Luísa. A sucessão de diálogos, que são produzidos pelas personagens, é marcada por enunciados que deixam patente a troca de papéis sociais. Além disso, é possível identificar a presença do chamado discurso direto empregado por elas, cujo teor, de acordo com Dominique Maingueneau (2001)⁴, serve, também, para conferir maior autenticidade aos discursos:

⁴ Em sua obra intitulada “Análise de textos de comunicação”, à p. 142, Maingueneau apresenta-nos interessantes esclarecimentos sobre o porquê do discurso direto. Para ele, “a escolha do discurso direto como modo de discurso relatado geralmente está ligada ao gênero de discurso em questão ou às estratégias de cada texto. Ao discorrer sobre ele, informa-nos ser possível sua realização, em função de suas particularidades: a criação de autenticidades, “indicando que as palavras relatadas são aquelas realmente proferidas”; a presença do distanciamento entre as falas; seu caráter objetivo, sério.

Eram quase nove horas quando a campainha retiniu com pressa. Julgou que seria Joana de volta; foi abrir com um castiçal, — e recuou vendo Juliana, amarela, muito alterada.

— A senhora faz favor de me dar uma palavra?

Entrou no quarto atrás de Luísa, e imediatamente rompeu, gritando, furiosa:

— Então a senhora imagina que isto há de ficar assim? A senhora imagina que por o seu amante se safar, isto há de ficar assim?

— Que é, mulher? — fez Luísa, petrificada.

— Se a senhora pensa, que por o seu amante se safar, isto há de ficar em nada? — berrou. (Queirós, 1997, p. 148)

À medida, portanto, que os discursos revelavam o estado de espírito, d'alma, de cada uma das personagens, discursos estes denunciadores das reais intenções, especialmente da criada, Juliana, mais vida elas ganhavam, conferindo ao universo ficcional da narrativa queirosiana, cenas marcadas pela verossimilhança tão bem extraídas do cotidiano da sociedade lisboeta. Por outro lado, é digno de nota o fato de que, ainda que a natureza perversa da criada seja registrada, acrescidos de maldade e ódio, o narrador não se permite passar incólume a denúncia referente à existência de uma natureza que, em verdade, se revela simples peça de um duro jogo de poderes, jogo este tão presente nos fios que entreteceram a sociedade da segunda metade do século XIX, principalmente, diante de tantos quadros sociais antagônicos que a alimentaram, com destaque para dois deles: a metáfora da ameaça da privacidade destruída, na pessoa de Luísa, de um lado; e a da precariedade do trabalho social, na personagem Juliana, de outro.

Voltamos a extrair da narrativa de Eça de Queirós fragmentos que ilustram o quanto os discursos e as manipulações, ali existentes, decorrem sobretudo das zonas conflituosas instauradas no texto literário. Tais zonas conflituosas parecem ganhar maior notoriedade, quando Eça aciona, além de sua crítica aos antagonismos sociais, sua autocrítica, que, aliás, acha-se presente em suas obras, de um modo geral, responsável pelo nascimento, segundo Sacramento (2002), da ironia. Esta atravessa a narrativa de *O primo Basílio*, conferindo-lhe maior crueza e positiva realidade, fazendo as vezes, ainda consoante Sacramento (2002), de veículo do Realismo:

— Quanto quer você pelas cartas, sua ladra? — disse Luísa, erguendo-se direita, diante dela.

Juliana ficou um momento interdita.

(...)

— Ao inferno! — gritou Juliana. — Ou me dá seiscentos mil-réis, ou tão certo como eu estar aqui, o seu marido há de ler as cartas!

(...)

Luísa soluçava baixo.

— A senhora chora! Também eu tenho chorado muita lágrima! Ai! Eu não lhe quero mal, minha senhora, certamente que não! Que se divirta, que goze, que goze! O que eu quero é o meu dinheiro. O que eu quero é o meu dinheiro aqui escarrado, ou o papel há de ser falado! (Queirós, 1997, p. 149)

Conclusão

O projeto literário de Eça de Queirós, com suas narrativas atraentes e envolventes, representa sempre um convite ao leitor, seja ele um principiante ou aquele que revisita suas obras, independente de seus objetivos. *O primo Basílio*, assim como as demais obras do escritor português nascido em Póvoa de Varzim, se constitui numa criação literária marcada pela vividez e expressividade temática que se debruçou sobre aspectos da vida social portuguesa de seu tempo.

Eça, ao se declarar adepto do realismo português, produziu uma escrita do mundo em que o real se tornou matéria literária caracterizada pela concisão, tendo a sociedade da segunda metade do século XIX e suas lutas, conflitos, contradições, sofrimentos e retratos da vida íntima, como matéria e expressão da arte.

Em *O primo Basílio*, Eça de Queirós apresenta-nos uma narrativa que critica a família pequeno-burguesa da capital lusa. Para tanto, o escritor, laboriosamente, criou seres de ficção que passaram a refletir as grandes questões de uma sociedade injusta e excludente. Os discursos produzidos por suas personagens decorreram especialmente de diferentes zonas conflituosas instauradas ao longo da narrativa literária. Esses conflitos tiveram as mais diferentes origens, com destaque para aqueles que deram conta de desnudar as vidas íntimas de membros de famílias que se escondiam por trás de tradições e poder. Nesse sentido, o instituto do casamento, e uma de suas células tidas como responsáveis pela destruição — o adultério — torna-se a tônica. Ao trazer a lume esse tema que tanto mal estar

causou à sociedade portuguesa de Lisboa, Eça tratou de criar uma linguagem incisiva, direta, objetiva, atravessada por discursos contundentes, eivados também de práticas manipuladoras, responsáveis pela construção de perfis de personagens-tipo, a exemplo de Basílio, Luísa e Juliana.

Ademais, *O primo Basílio* contou, também, com a expressiva ironia queirosiana, mais um dos elementos artísticos fundamentais em suas construções literárias, e que se constituiu, em última instância, como fator decisivo para uma precisa análise e representação das coisas e dos homens.

Referências

- CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Orgs.). **Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução: Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio**. Introdução Augusto Pissarra. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- SACRAMENTO, Mário. **Eça de Queirós, Uma Estética da Ironia**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002.
- SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. **História da Literatura Portuguesa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

METODOLOGIA ATIVA NA PESQUISA-AÇÃO: O USO DO GÊNERO IMAGEM COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA AULAS DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

José Eliziário de Moura (IFAC)¹
Ana Meire Alves da Silva (IFAC)²
Uthant Benicio de Paiva (IFAC)³

Introdução

Os Estudos Educacionais e a presença da Multiplicidade das Linguagens em uso na sociedade globalizada nos convidam a refletir sobre o cenário atual que envolve a produção e reprodução do conhecimento humano no ensino e na pesquisa científica. Nesse sentido, este estudo traz à tona uma proposta de abordagem teórico-metodológica no ensino e aprendizagem de língua espanhola no contexto da Educação Profissional Tecnológica, especificamente no Ensino Médio Integrado (EMI). Para tanto, este trabalho apresenta como temática uma dinâmica pedagógica baseada em metodologias ativas sugeridas por Macich-Moran (2018) e Mattar (2018), explorando atividades de aprendizagem de espanhol por meio da leitura crítica de obra de arte, com a finalidade de promover o envolvimento dinâmico dos aprendizes para incentivar a reflexão, a interação e a aplicação do conhecimento.

O presente artigo apresenta como objetivo divulgar resultados sobre experiências estratégicas no âmbito do ensino de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) em espanhol geradas a partir da leitura de imagens, visando a compreensão e produção textual em diferentes gêneros discursivos. O trabalho, com abordagem interdisciplinar foi aplicado com uma turma de 42 alunos do 3º ano do ensino médio integrado (EMI) do curso Redes de Computadores (RC), durante as aulas da disciplina de língua espanhola, fomentando a reflexão sobre a aplicação de inovadas alternativas engajadas e voltadas ao aprendizado da mencionada língua estrangeira, pensando o contexto da coletividade e da interatividade na construção de sujeitos sociais.

¹ Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC); mestre, jose.moura@ifac.edu.br.

² Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC); mestre, ana.silva@ifac.edu.br.

³ Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC); mestre, uthant.paiva@ifac.edu.br.

O embasamento teórico-metodológico que sustenta este estudo está fundamentado na Análise Dialógica do Discurso (ADD), teoria criada pelo Círculo de Bakhtin e registrada nas pesquisas de Brait (2006), os estudos da linguagem numa concepção sócio-histórica, dialógica e ideológica defendidos por Volóchinov (2017), os estudos da linguagem e do discurso realizados por Faraco (2009) e o trabalho com práticas educativas na sala de aula sugerido por Zabala (1998).

O método adotado para o desenvolvimento das ações foi a pesquisa-ação sugerido por Tripp (2005) numa abordagem qualitativa de caráter descritivo, por meio da qual foi possível selecionar os dados que foram compostos por 05 textos dissertados em diferentes gêneros discursivos, os quais foram produzidos por discentes para discutir de que forma os estudantes compreendem e interpretam uma imagem que simbolizava a presença de variados animais aglutinados em uma obra contemporânea que exige do observador ênfase no contexto em que está inserida, com possibilidades de diálogos entre os personagens.

Procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa

A metodologia deste estudo baseou-se nas pesquisas de Tripp (2005) acerca da pesquisa-ação que apresenta um ciclo metodológico na solução de problemas de aprendizagem dos discentes entre a ação e a investigação. Nessa proposta, o processo começa a partir do planejamento de ações para obter uma melhoria na aprendizagem, em seguida, é realizada uma atividade para a melhora planejada, logo após o professor/pesquisador realiza o monitoramento e descrição dos efeitos da ação e, por último, avalia os resultados alcançados.

A pesquisa-ação educacional descrita por Tripp (2005) é uma atividade de investigação que possibilita diagnosticar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais. Além disso,

[...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (Tripp, 2005 p.445).

Nesse sentido, apresentando coerência com o propósito de descrever experiências docentes no processo de aprendizagem de Língua Espanhola (LE), este artigo foi estruturado numa perspectiva qualitativa de caráter descritivo, por meio da qual investigamos o fenômeno da aprendizagem da leitura de imagens, afirmando que este “recurso mediador da aprendizagem dá sentido ao ato educativo” (Faheina, 2008, p.46). Nessa perspectiva, focamos no ensino da produção de gêneros discursivos dentro de seu contexto da LE, permitindo a compreensão dos conceitos de linguagem, da enunciação, das práticas discursivas que se concretizam no interior do código linguístico, visando compreender o nível de habilidade de escrita dos discentes quanto à aplicação dos gêneros do discurso na realização de tarefas de aprendizagem na produção de enunciados concretos.

A base teórica e metodológica para a análise e discussão deste estudo está fundamentada nos estudos linguísticos e filosóficos de Volóchinov (2017) sobre a filosofia da linguagem, numa perspectiva sócio-histórica, dialógica e ideológica, destacando a interação do sujeito com o mundo através de variadas formas de linguagem, além da compreensão, interpretação e produção de enunciados por meio dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003). Nesse sentido, Brait (2006) aponta a ADD como uma importante ferramenta teórica para desenvolver a análise de dados linguísticos. Vale mencionar outros estudos linguísticos focados na produção de diálogos e sentidos na concepção de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin realizados por Faraco (2009). No contexto do ensino e aprendizagem, prioritariamente, neste estudo abordamos as sugestões de Zabala (1998) acerca da condução de atividades avaliativas com propósito de formação integral do ser humano, que pode ser pensada a partir da reflexão sobre dois sujeitos do ensino e aprendizagem: professor/a e aluno.

Quanto à técnica de análise de dados, esta pesquisa se configurou como qualitativa, cujos elementos que compõem o corpus foram gerados a partir do registro de atividades didáticas realizadas durante as aulas de espanhol no Ensino Médio Integrado (EMI), modalidade de ensino, na qual Ramos, (2008, p.03) ressalta a importância de garantir os direitos aos educandos quanto à “integração de conteúdos com possibilidades de “formação

omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura.” Esses são os pensamentos, os quais corroboramos como professores/pesquisadores haja vista a prioridade de formação intelectual dos estudantes para a vida.

Nessa perspectiva, investigamos o trabalho docente incluindo as práticas avaliativas em sala de aula com o emprego das metodologias ativas sugeridas por Macich-Moran (2018) e Mattar (2018) que culminaram em abordagens pedagógicas de maneira ativa e participativa no processo de aprendizagem, promovendo o envolvimento do aprendiz de forma coletiva e colaborativa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências de leituras críticas e, posteriormente discursivas, no ambiente escolar.

Ademais, é válido ressaltar que, na concepção de Libânio (1994, p.195), toda forma de avaliar, “cumpre funções pedagógicas-didáticas que, numa visão mais racional, não pode ser resumida a provas e atribuição de notas”, ela deve ser contínua e diversificada apontando ações para corrigir déficits de aprendizagem. Na mesma direção, Zabala (1998) destaca a necessidade de realizar a avaliação de forma contínua para garantir o progresso dos alunos, utilizando variados métodos avaliativos, como observações, registros de desempenho, autoavaliação e avaliações formais. Com efeito, investir nessas práticas permite ao professor ajustar suas estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem conforme sua realidade escolar, garantindo que todos os discentes possam alcançar seus objetivos na aprendizagem da língua espanhola no EMI, contribuindo para a sua formação geral e que pode resultar na conquista de êxitos profissionais, intelectuais e pessoais.

Orientações Curriculares no Ensino de Línguas Estrangeiras

Trazendo alguns aspectos legais para o discurso empreendido neste artigo, vale ressaltar que a LDB 9394/1996 regulamenta as questões ligadas à educação em diversos níveis, desde a pré-escola até a pós-graduação e que foram defendidas na Constituição de 1988 no seu artigo 35.

A mencionada lei, muito antes, já definia algumas metas com relação às finalidades do Ensino Médio, ressaltando a primazia no

estudo das linguagens para o aprimoramento de outros estudos, nesse pressuposto,

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...] (Brasil, 1996, Art. 35).

Como forma de aperfeiçoamento das linguagens, é preciso refletimos sobre as aulas de espanhol, pois de acordo com a Lei nº 13.145, homologada em 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o § 4º estabelece a não obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no âmbito do ensino médio.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 12).

Considerando o texto da lei, percebe-se certo preconceito quanto ao ensino de língua estrangeira, em que a língua inglesa apresenta maior preferência em nas escolas, embora o fator fronteiro de determinados Estados como o Acre não seja um ponto relevante para o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Contudo, entendemos que, no tocante ao ensino de línguas estrangeiras isso pode gerar impactos (des)favoráveis ao desenvolvimento da pluralidade linguística na construção de um ambiente pluricultural e para a formação geral dos discentes, contribuindo para a participação em programas de intercâmbio cultural oferecidos pelo processo de internacionalização na educação, fato que vai na contramão de um ensino de linguagens e culturas tão importantes e cada vez mais presente no contexto de atual.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kleiman, (1995) e Bortone, (2012) nos faz refletir sobre a relevância no processo e desenvolvimento do letramento multilinguístico como iniciação do aluno no mundo da linguagem contemporânea, não apenas a leitura e decodificação de signos da língua como letras e números, mas um

letramento diferenciado, crítico, criativo, construído para meio da aplicação de metodologias ativas no contexto do ensino de língua espanhola.

Além disso, vale mencionar a perspectiva de ensino e aprendizagem de “diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido” sugeridas por Rojo (2012, p.31) no contexto das novas tendências educacionais tecnológicas.

Em consonância a esta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs), apontam as potencialidades de tais linguagens para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, sugerindo impactos relevantes na sua formação e conhecimento de mundo. Assim, o

[...] ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (Brasil, 2000, p. 26).

Como podemos perceber, os PCNs preveem a capacitação do estudante na aquisição de variados conhecimentos por meio do ensino de línguas estrangeiras, contribuindo para a sua formação geral.

Pelo viés da perspectiva pedagógica, é possível afirmar que no planejamento e execução de atividades didáticas em sala de aula referenciadas por Zabala (1998) podemos propor uma abordagem multilinguística para o ensino e aprendizagem, orientando o professor de línguas a adotar práticas pedagógicas interativas e contextuais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes para o alcance de seus objetivos acadêmicos e profissionais para a formação integral defendida por (Ramos, 2008).

Nesse sentido, vale mencionar a proposta de Frigotto e Araújo (2018), apontando uma forte perspectiva de desenvolvimento do cognitivo dos discentes do EMI, fomentando a reflexão dos docentes com a finalidade de conduzir a aquisição da autonomia estudantil na formação integral, ampliando a cognição e entendimento crítico de mundo, impactante na formação profissional para o exercício do trabalho, para a construção de uma sociedade mais consciente dos

seus valores sociais e morais. Para os autores, “[...] a capacidade de agir crítica e conscientemente..., [...] de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana” (Frigotto e Araújo, 2018, p. 262) podem desenvolver a formação resiliente no educando para alcançar seus objetivos, em nosso caso, compreensão leitora de imagens e produção textual, o que pode ser feito a partir do uso de metodologias ativas, como iremos destacar adiante.

Metodologias Ativas no Contexto do Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola

A Metodologia Ativa (MA) na visão de Macich-Moran (2018) é uma ferramenta didático-pedagógica que consiste na construção da aprendizagem dos estudantes numa perspectiva inovadora, a partir da aplicação de atividades didáticas, priorizando a participação ativa e efetiva para a formação da autonomia e reflexão dos discentes sobre diferentes temáticas sociais, políticas e culturais, desenvolvendo competências e habilidades. Segundo os Frigotto e Araújo (2018), a MA é uma técnica metodológica de transformação social para possibilitar a interação e o desenvolvimento na “capacidade de agir crítica e conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades [...] assim como “desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana (Frigotto e Araújo, 2018 p. 262)”.

Nessa mesma dimensão, Mattar (2018) sugere o uso da M.A. no contexto da sala de aula, propondo certas alterações no perfil do professor. Segundo o autor, as atividades pedagógicas devem ser administradas com a disposição de acesso aos alunos no que concerne à abundância de informações precisas sobre os conteúdos estudados presenciais com reforço de explicações por meio da internet e redes sociais. O estudioso, ainda sugere a realização de atividades individuais, coletivas e colaborativas, dando prioridade à criação de autonomia e reflexão de forma crítica no estudo das diferentes formas de linguagens. E, na concepção de Zabala (1998), torna-se fundamental o estudo da língua espanhola baseado em conteúdos conceituais (comunicação na língua meta na ampliação de conceitos), procedimentais (construção de estratégias) e atitudinais (atitudes colaborativas) com a finalidade de promover habilidades e

competências, resultando na formação integral do estudante. Assim, é previsto que estas perspectivas podem ganhar materialidade quando um professor de linguagens compreende a importância do uso das metodologias ativas e as coloca em prática, especialmente em um contexto de ensino que fomente o desenvolvimento das competências orais e escritas de forma crítica, colaborativa e reflexiva, como iremos apresentar mais adiante.

Análise da produção textual em língua espanhola, utilizando recursos imagéticos, uma proposta para o EMI pelo viés da ADD

Vale reiterar que, para desenvolver a análise discursiva acerca dos conteúdos temáticos apresentados pelos discentes, nos enunciados produzidos em diferentes gêneros textuais, contamos com os conceitos teóricos expressos nas pesquisas de Volóchinov (2017) sobre os estudos da linguagem numa dimensão filosófica, numa perspectiva sócio-histórica, dialógica e ideológica, priorizando a interação verbal e construção da identidade do sujeito por meio da leitura, além da compreensão sobre os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003). Ademais, nesse estudo, deu-se ênfase às investigações acerca da Análise Dialógica do Discurso realizadas por (Brait, 2006), estudiosa do Círculo de Bakhtin, além de outros estudos linguísticos realizados por Faraco (2009) que aborda questões sobre linguagens e diálogos nas ideias linguísticas dos estudiosos russos.

Nessa dimensão, torna-se imprescindível refletir sobre a importância de realizar o trabalho pedagógico como forma de avaliação cumulativa. O conceito de “avaliação”, sobre o qual defendemos é denominado por um processo contínuo, cumulativo, coletivo e colaborativo defendido pelo viés dos estudos de Freire (2014). O autor critica a avaliação baseada em testes e provas que conservam os modelos tradicionais de educação excludente no Brasil. Ao corroborar a perspectiva de Freire e entender que a avaliação deve ser contínua e levando em consideração as dificuldades e potencialidades de cada estudante, propomos a realização de estudos e leituras do gênero discursivo imagem, com a finalidade de, a partir dele, os alunos envolvidos produzissem outras categorias de gêneros escritos, cujos resultados serão apresentados na seguinte subseção.

Atividades de produção dos gêneros discursivos na aula de espanhol no emi a partir da leitura de imagens

Antes de apresentar os resultados do estudo, é válido destacar que tanto no planejamento quanto na ação da atividade, tínhamos em mente a possibilidade de colocar o aluno em contato com uma aprendizagem que instigasse o pensamento crítico para que ocorresse uma aprendizagem significativa crítica, por nós pensada como aquela que permite o sujeito estar em contato com elementos de sua cultura ou da cultura do outro, refletindo sobre pontos que se aproximam e se distanciam, mas com um olhar de respeito às diferenças.

Nessa linha de pensamento, apresentamos os dados utilizados na pesquisa e os procedimentos de análise por meio dos seguintes quadros que simbolizam a produção textual dos discentes do 3º ano do curso integrado RC, cujo propósito consiste na escrita de enunciados descritivos, discursivos e expositivos resultantes da leitura, compreensão e interpretação de uma obra de arte com base na metodologia ativa. Vale ressaltar que, para o sucesso na aplicação da MA é relevante construir uma relação dialógica entre professor e aluno, estabelecendo uma articulação entre o método e técnica de aprendizagem para estimular o senso crítico do estudante, promovendo mudanças paradigmáticas no contexto da educação no EMI para produzir a aprendizagem significativa (Ausubel, 2000).

Fazendo uma reflexão sobre o ponto de vista pedagógico, é oportuno ressaltar que as orientações sobre a utilização de conteúdos concernentes aos gêneros discursivos no ensino de línguas, no Brasil, surgiram a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais defenderam que, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam (Brasil, 1998, p. 21)”.

No contexto dessa pesquisa, de acordo com o plano de aula apresentado pelo docente de língua espanhola, o professor, por meio do uso de ferramentas didáticas e tecnológicas como data show e notebook, fez a apresentação de slides explicando o tema da aula (estudos dos gêneros discursivos) que fomentou possibilidades de produções discursivas pelos alunos. Em seguida, apresentou a

proposta de atividade que consistiu em que os estudantes fizessem a leitura crítica da uma obra de arte, na qual estavam inseridas demonstrações de formas de vida. Além disso, eles deveriam expressar o seu pensamento crítico e interpretativo em forma de texto, escolhendo um gênero discursivo estudado durante as aulas de língua espanhola. Para a análise discursiva da pesquisa, foram escolhidos 05 textos produzidos pelos discentes expressos em diferentes gêneros, enunciados abaixo.

Figura 1 – Proposta de atividade de produção textual na aula de espanhol

Actividad para reflexionar (cara a cara)	
<p>¿Qué imágenes ustedes perciben en esa obra de arte? Escriban su interpretación en forma de texto y, después, hagan la traducción al español. Escojan un género textual para expresar sus ideas. No se olvidan de escribir los saludos y despedidas estudiados en la clase de hoy. Por último, hagan la grabación del texto en audio y envíalo por aquí por whatsapp. Procuren ser críticos en la exposición de sus ideas y pensamientos. ¡Ahora, manos a la obra! Tel: 99997-6697</p>	

Fonte: Compilação dos autores

A figura 1 representa o resumo da proposta de intervenção pedagógica com o uso de atividades de ensino e aprendizagem da escrita de textos, ressaltando como conteúdo, o uso de gêneros discursivos na aula de língua espanhola pelas quais o professor da disciplina, por meio das quais os discentes foram incentivados realizar a leitura de imagens (Faheina, 2008) para despertar o interesse e a percepção cognitiva com a finalidade de aplicar a produção de textos em diferentes gêneros discursivos antes explicados no contexto da aula. A proposta definida pelo docente teve a intenção de incentivar os estudantes a desenvolver habilidades e competências com vistas à compreensão e à interpretação, aguçando o senso crítico para criar uma narrativa com personagens por meio da exposição da linguagem visual. Para avaliar o desempenho oral, os alunos foram convidados a realizar uma gravação de áudio do texto produzido e, dessa forma, foi

solicitado o envio do arquivo por meio da rede social WhatsApp. Porém, nesse artigo, optamos por analisar apenas a produção escrita dos estudantes acerca das representações imagéticas.

Figura 2- Produção textual da aluna A. E. L. do N.

TODA ESTA MESCLA TIENE EN CUENTA COMO TODO EN LA VIDA ESTÁ CONECTADO. UNA IDEA CENTRAL DEL BUDISMO. EN EL BUDISMO SE HABLA MUCHO DE COMO TODO ESTÁ CONECTADO Y DE COMO NADA ES PERMANENTE. TODO EN LA IMAGEN ESTÁ CONECTADA DE ALGUNA MANERA MOSTRANDO COMO TODAS LAS ACCIONES Y LOS SERES SE IMPACTAN ENTRE SI. LA PRESENCIA DE MUJERES Y HOMBRES PUEDE REPRESENTAR LA DUALIDAD DE LA VIDA COMO EL BIEN Y EL MAL O EL POSITIVO O EL NEGATIVO. LOS DIFERENTES ANIMALES REPRESENTAN TODA LA DIVERSIDAD DE LA VIDA Y COMO TODO ESTÁ SIEMPRE CAMBIANDO. AL PEESENTAR DE ESTA IMAGEN Y LA FE BUDISTA DEBEMOS RECORDAR QUE DEBEMOS TRATAR TODAS LAS FORMAS DE VIDA CON BONDAD Y CON PACIÓN PORQUE TODOS ESTAMOS JUNTOS EN ESTE VIAJE.

Fonte: Compilação dos autores

A figura 2 percebida como uma representação das ideias da aluna A. E. L. do N. corresponde a um excelente resultado considerando que ela se expressou muito bem, desenvolvendo o pensamento crítico, fazendo alusão ao budismo de acordo com sua interpretação das imagens, partindo do pensamento global ao particular. Percebe-se a presença de dialogismo quando a estudante relata que “todo está conectado” no sentido de que as linguagens expressas pelas imagens fazem uma conexão entre o lado positivo e o negativo de interpretação da natureza. A discente, demonstrou um pensamento crítico sobre a linguagem e as imagens apreciadas. Em forma de narração, a estudante apresentou enredo, cenário, personagens e diálogos relatando a possível relação das formas de vida numa concepção budista. Concluímos que ela usou o senso crítico ao realizar a tarefa proposta, a qual exigia a produção textual com base na compreensão e interpretação da obra de arte expondo-se de maneira crítica e criativa.

Figura 3 - Produção textual da aluna A. E. de A. L.

En una visita al zoológico de Tailandia, Carol decidió dar un paseo en elefante. Cuando estaba encima del elefante acabó resbalando, pero luego, cuando menos lo esperaba, el instructor del parque la cogió en brazos y la salvó. A cambio de ello, ella lo invita a cenar. Después de cenar, ella va a su casa y se encuentra con su familia. Carol se enamora instantáneamente del hermano del instructor, Julio. Se casan años después y viven en una finca con un lago donde tienen carpas, cisnes... En la finca hay un extenso campo con árboles perfectos para nidos de pájaros, águilas, madrigueras de zorros e incluso serpientes.

Fonte: Compilação dos autores

Analisando a construção enunciativa da estudante de iniciais A. E. de A. L. representada pela figura 3, identificamos que a discente criou uma narrativa apresentando personagens, enredo, cenário e outros elementos de um conto e, demonstrou utilizando o sendo comum, habilidade de produzir um cenário imaginário relevante numa construção da linguagem.

Figura 4 – Produção textual da aluna E. A. A. V.

CUENTO

Había una vez una pareja de jóvenes historiadores que vivían viajando en un coche móvil. En uno de sus viajes, encontraron un elefante en medio del camino y se detuvieron para verlo de cerca y registrar el momento. Comenzaron a seguirlo, pero mientras más avanzaban, más extraño se volvía, ya que empezaron a aparecer más y más especies de animales, como varios cisnes y peces en un lago. Caminaron un poco más y avistaron un lagarto, en ese momento ambos pensaron que era increíble, hasta que apareció un león y devoró a la pareja.

Fonte: Compilação dos autores

A figura 4, representa a organização estrutural satisfatória da aluna E. A. A. V. quanto ao entendimento e à resolução da atividade proposta na aula de espanhol. O relato discursivo produzido está exposto em estrutura de um conto, gênero classificado como secundário na visão de Bakhtin (2003). Podemos interpretar a narrativa criada como um relato, expressando a temporalidade na viagem realizada pelos personagens. Nesse texto, observa-se uma temática, um enredo, personagens, demonstrando suas habilidades de criação e reconhecimento dos elementos de um conto, assim como clareza, coesão, coerência e habilidades de raciocínio, utilizando como destaque o clímax e o desfecho da estória, no qual acontece uma tragédia: “*apareció un león y devoró a la pareja*” que pode ser traduzido literalmente como: apareceu um leão e devorou o casal de jovens.

Figura 5 - Produção textual da aluna E. F. M. C.

Reseña del libro El laberinto del fauno |

En la obra se nos presenta una historia fantástica e incluso algo melancólica, si se me permite decirlo. La historia se desarrolla en España en 1944, el padre de Ofélia (nuestra protagonista) muere y debido a eso la vida de la niña cambió drásticamente. Carmen, la madre de Ofélia, se ha vuelto a casar y, a diferencia de su difunto padre, que era amable y cariñoso, el nuevo padrastro de la niña es un hombre frío y cruel, el Capitán Vidal. Los dos, junto al bebé que Carmen lleva en su vientre, se dirigen hacia su nuevo hogar, el molino, lugar donde Vidal estableció su cuartel general. Pese a parecer un cuento infantil, el libro retrata cómo era vivir en España en aquella época, con muchas muertes, conflictos, sangre y tristeza.

El Laberinto del Fauno es un libro con capítulos cortos y muy fascinantes, lo lees todo sin siquiera darte cuenta. Entre los capítulos hay historias cortas escritas por Cornelia que sirven para profundizar aún más en el universo y hacerlo mucho más rico. El final del libro es simplemente maravilloso, nos da a elegir, nos hace pensar en ello incluso después de terminar de leer. Este libro se ha convertido en uno de mis favoritos sin duda, lo recomiendo a todo el que tenga la oportunidad de leerlo.

Fonte: Compilação pelos autores

Analisando a construção discursiva da aluna, identificada com as iniciais E. F. M. C., observamos que a discente não entendeu a proposta apresentada pelo professor de espanhol, haja vista a necessidade de ler as imagens e produzir um texto conforme compreensão e interpretação do que foi exposto. No entanto, o resultado apresentado foi a escrita de uma resenha do livro “*el laberinto del fauno*”. Nesse caso, acreditamos que ela fugiu do contexto da atividade proposta, no entanto é válido, é considerável que o docente explique o equívoco e faça a correção da atividade da aluna, pois, também produziu conhecimento e demonstrou habilidades na escrita em espanhol.

Figura 6 - produção textual do aluno F. A. P. dos S.

En la obra de arte, se ven varias imágenes: un corazón que abarca toda la imagen, un rostro masculino y femenino, y varios animales, como:

Serpiente
Larva
Pájaro
Tortuga
Lobo
Mantarraya
León
Conejo
Elefante
Caballo
Águila”

Fonte: Compilação dos autores

A figura 6 representa a produção discursiva com a estrutura descritiva em forma de uma lista de nomes. Podemos sugerir que o estudante se deteve em descrever e apresentar os personagens apreciados nas imagens. Entendemos que houve o inventivo ao aprendizado do vocabulário em espanhol. Dessa forma, é necessário explicar ao discente que a palavra é uma construção ideológica que obedece a uma estrutura contextual dentro de um enunciado linguístico (Volóchinov, 2017). Nesse sentido, a palavra é um signo ideológico que apresenta diferentes conceitos conforme contexto enunciativo.

Resultados

Os resultados apontam para a superação de dificuldades quanto à compreensão e interpretação de imagem e produção de gêneros discursivos nessa etapa do Ensino Médio, embora considere-se emergente o trabalho de revisão do ensino e da aprendizagem de conteúdos interdisciplinares para avaliar de forma diagnóstica e desenvolver habilidades na escrita textual a partir de atividades didático-pedagógicas nas aulas de língua espanhola.

Vale ressaltar que, como resultado das atividades os estudantes realizaram com êxito a tarefa que consistia em fazer uma leitura crítica de uma obra de arte e, a partir da interpretação, dissertar (recontar) de forma organizada, coesa e coerente a ponto de produzir um relato discursivo, obedecendo às regras estudadas sobre os gêneros do discurso. No entanto, alguns discentes apresentaram limitações na prática da escrita crítica de enunciados discursivos a partir da visualização de imagens.

Dessa forma, observou-se que, dos 05 enunciados textuais analisados, 03 apresentaram coesão, coerência e criatividade no interior dos enunciados discursivos, contudo, 02 textos apresentaram descrições fora do contexto enunciativo da atividade proposta, apontando que é fundamental o trabalho do professor na realização de leitura, escrita e reescrita textual em diferentes gêneros discursivos para a melhoria na aprendizagem dos estudantes para desenvolver a criatividade e o domínio de cognitivo linguístico. A orientação da atividade já indicava que era para os discentes refletirem sobre a manifestação artística (cara a cara).

Assim, entendemos que a atividade produziu resultados positivos quanto à leitura, interpretação de imagens e, sobretudo, à interação estudante/linguagem imagética na produção de gêneros do discurso no contexto das aulas de língua espanhola, razão pela qual defendemos que a avaliação dessa natureza deve ser periódica.

Considerações finais

Apresentamos neste artigo uma visão pedagógica com a proposta de formação intelectual do aluno focada na aplicação da leitura de imagens na introdução de atividades avaliativas (Faheina, 2008) no que concerne ao processo de escrita de gêneros discursivos nas aulas de língua espanhola no âmbito do EMI, priorizando o treinamento do senso crítico do alunado. A consciência docente deve sempre adotar metodologia de ensino e aprendizagem inovadora e, para isso torna-se importante eleger Metodologias Ativas. Torna-se fundamental fomentar a elaboração de atividades diagnósticas para conhecermos o nível cognitivo dos estudantes para, futuramente, corrigir distorções no processo de aprendizagem.

A partir da análise dos dados e consolidação dos resultados na realização da pesquisa, foi possível comprovar que o uso de imagens na aplicação da atividade prática de produção textual pode representar um potencial motivacional para os estudantes, desenvolvendo o interesse pelos conteúdos interdisciplinares apresentados na aula, contribuindo para a construção da autonomia e para a formação integral dos discentes para o aperfeiçoamento do senso crítico.

Referências

- AUSUBEL, David. Paul. **Aquisição e Retenção do Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONE, Márcia Elizabeth. Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola. Araguaína, TO. **Entreletras**, v. 3. n. 2, p. 192-203, ago/dez. 2012.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. (1988), **Constituição**: República Federativa do Brasil Brasília, Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Lei no. 9394/96, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl.248,23/12/96,p.27833-41. Disponível em: <www.alesc.sc.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176068/Apresentacao_Reforma_Ensino_Medio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasil, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. 2000.

FAHEINA, E. F. A. A formação do-a pedagogo-a no contexto da cultura midiática: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares. In CARLOS, E. J. (org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ARAÚJO, Ramos Marise. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: Gaudêncio Frigotto (org.) **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto secretário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. P. 249-266.

KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.). **Os significados do Letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

MATTAR, João; AGUIAR, Andrea Pisan Soares. Metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas, problematização e método do caso. Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade, v. 11, n. 3, p. 404-415, 2018.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São

Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, p. 443-466, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BIODATA DOS AUTORES

Wilder Kleber Fernandes de Santana: Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Mestre em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional (FTN). Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017). Atua como parecerista ad hoc em mais de 20 revistas nacionais, tais como a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ON LINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]) e a Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795]; Revista diálogos (RevDia) [ISSN: 23190825].



Kaline Barbosa Gonzaga: Mestre em Educação pela UFPB. Especialista em Estatística e Avaliação Nacional pelo CAEd/UFJF. Graduada em Pedagogia pela UFPB. Especialista em Motricidade Oral pela UFPE. Graduada em Fonoaudiologia pela UNIPê. Membro Integrante do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (NUPEC/UFPB). Ex-professora substituta da UFPB no curso de Psicopedagogia. Professora Efetiva Básica I do município de João Pessoa-PB. Experiência em Gestão Pública na área educacional.



Robson Figueiredo Brito: Doutor em Letras, Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2019). Pós-Doutor em Ensino pela PUC Minas (2020). Atualmente é Psicólogo - Consultório de Psicologia Clínica e Professor Adjunto II do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Fundador e Coordenador do Leppai (Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas, Publicações Acadêmicas e Internacionalização) da Proex- PUC Minas.



Ana Claudia Xavier: Mestre em Comunicação Social na linha de Interações Midiáticas pela PUC Minas, mesma instituição onde obteve graduação em Comunicação Social com ênfase em Jornalismo. Sua dissertação "Caos criativo: o acaso como criador de sentido na produção cultural" foi transformada em livro. Desenvolve pesquisas nas áreas de gênero, mídia e acessibilidade.



Rômulo Dantas de Sousa: Graduando em Direito na UNIFIP (Centro Universitário de Patos), com experiência em Introdução ao estudo do Direito e Socioantropologia. Atualmente desenvolve trabalhos técnicos na área de Linguagem e Direito, tendo integrado a Comissão Científica da coletânea EDUCAÇÃO E LINGUAGENS MÚLTIPLAS: da educação à era digital (Vol. 1 e 2), 2023. Possui formação complementar em História da Filosofia, Filosofia Antiga, Latim I e Psicologia Filosófica pela Faculdade Católica de Fortaleza.



Marina Lins Antunes: Graduada em psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especializada em Saúde Intensiva pelo Programa de Residência Multiprofissional no Campus Bragança Paulista da Universidade São Francisco. Aperfeiçoamento em Sexualidade Humana: Transtornos Sexuais | Educação e Orientação Sexual pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Saúde. Especializada em Terapia Sistêmica de Casal e Família pela Universidade Federal de São Paulo. Atualmente trabalha como psicóloga clínica de forma on-line e presencial.



Patricia Lorena Quiterio: Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora Permanente pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (UERJ). Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Desenvolvimento Sociomemocional, Inclusão e Habilidades Sociais (LADIS). Pós-doutorado em Psicologia (UFSCar). Mestrado e Doutorado (UERJ). Possui especialização em Psicopedagogia, Psicomotricidade.



Natália Pereira de Oliveira: Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Ex-membro do Laboratório de Relações Interpessoais e Contextos Educativos – Labrelações, e atual membro integrante do Laboratório de Pesquisas em Desenvolvimento Socioemocional, Inclusão e Habilidades Sociais – LADIS, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.



Rodrigo Limonge Reis Carvalho: Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGPS-UERJ). Mestre em Psicologia Social (UERJ). Psicólogo graduado pela mesma Universidade (UERJ). Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Integrante do Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Socioemocional, Inclusão e Habilidades Sociais (LADIS).



Maria Isabel Borges: Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e da Especialização em Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Coordenadora dos projetos de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas” e “Histórias em quadrinhos e manifestações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas”. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq): “Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo” (QUAESPEM).



Janaína Valéria Alves de Brito: Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, polo - UESB. Mestre em Ensino pela UESB. Especialista em Psicologia Clínica Cognitiva Comportamental pela FACINTER. Atuou como coordenadora pedagógica - Modalidade Educação Especial, PMVC, como Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR na UESB. Atualmente, atua como professora na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista -BA e é Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem do Letramento, da Leitura, Escrita e Reescrita de texto - GPELLER- UESB.



Maria Aparecida Pacheco Gusmão: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Alfabetização e Letramento. Graduação em Letras Vernáculas. Coordena o Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem do Letramento, da Leitura, Escrita e Reescrita de textos (GPELLER). Professora pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia lecionando Análise Dialógica do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) no polo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Desenvolve pesquisa com os construtos bakhtinianos.



Sandra Pottmeier: Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integra o Grupo Linguagens e Letramentos na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau coordenado pela profa. Dra. Adriana Fischer. Atua como professora no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores da Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau.



Caique Fernando da Silva Fistarol: Professor de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde é doutorando e investiga as trajetórias das Políticas Curriculares de Ensino Bilíngue. Seus principais interesses de pesquisa são em ensino e aprendizagem de línguas na Educação Básica e Educação Superior, Educação Bilíngue, Internacionalização do Currículo e da Educação Básica.



Andreza Cipriani: Doutoranda em Educação-FURB, na linha de pesquisa de Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). Possui graduação em Química (2014) e mestrado em Química (2016) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).



Graziela Dutra Kantorsk: Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Revisão de Textos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG). Graduada em Letras pela Universidade Franciscana (UFN). Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais (Geppe-rs).



Rodrigo Danúbio Queiroz: Possui mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015); Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Afonso Cláudio – FAAC (2013); Licenciatura plena (2009) e Bacharel (2011) em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e Licenciatura em História (2020) pelo Centro Universitário de Maringá. É professor efetivo do Ensino Médio no Estado do Espírito Santo. Se interessa e pesquisa temas relacionados à educação e filosofia.



Maria de Lourdes Soares Ornellas: Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Doutorado e mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Pedagogia e Psicologia com Licenciatura e Bacharelado pela Universidade do Estado da Bahia (UFBA), Psicanalista. Professora titular da Universidade do Estado da Bahia e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representações Sociais - Geppe-rs -, do PPGEduc, na UNEB.



Anelí Divina Fungueto: Doutora em Linguística pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Mestre em Linguística pela Universidade Católica do Paraná, graduada em Letras Ingles/Português pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, graduada em Letras/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora de Linguística, Literatura Brasileira e Literatura Inglesa na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (aposentada).



Relindes Ianke Leite: Mestre em Tecnologia (UTFPR), Curitiba – PR, Brasil. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UEPG). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UNIASSELVI). Licenciatura em Letras Port/Ing (UEPG). Graduada em Pedagogia (UNIP). Professora de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual de ensino do Estado do PR.



Lizolene Valeriano da Silva: Pós-graduada em “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho” (UFSCAR). Professora da Educação Infantil da rede Municipal de ensino.



Daniel Novaes: Graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (2018-2022-CAPES). Pós-doutorado em Educação, Cultura e Subjetividade (UFSCAR) e em Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas (USF-CAPES/Solidariedade acadêmica).



Matilde Ostrowski: Professora de Educação Infantil na Escola Municipal São Cristóvão Erechim RS. Graduada em Pedagogia - UFFS-ERECHIM- RS. Especialização em Atendimento Educacional Especializado Unopar\Erechim RS. Especialização em Prática e formação do leitor- UERGS- Erechim-RS.



Ana Carolina Martins da Silva: Graduada em Letras: Licenciatura Plena; Especialista em Leitura: Teoria e Práticas; e tem o mestrado no Ensino da Comunicação Social. É Doutora em Letras e fez o Estágio de Pós-Doutorado em Letras, com ênfase nos Estudos de Linguagens. É docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Foi professora do Magistério Público Estadual, e privado, de Língua Portuguesa e Literatura, no Ensino Básico, Médio e na EJA.



Martina Isnardo Gusmão: Possui graduação Licenciatura em Letras Português Inglês e Literaturas (1989) pela Faculdade de Filosofia Ciências e letras de São Borja (FAFISB); Especialista em Informática Aplicada à Educação (2016) pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFAR-São Borja); Mestre em educação Profissional e Tecnológica (2021) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (2022) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



Cláudia Jussara Harlos Heck: Formada em Pedagogia (URI), Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais (URI) Pós-graduada em Orientação Educacional (UFFS) e Mestra em Desenvolvimento e Políticas Públicas (UFFS). Atua como Instrutora do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) em cursos e palestras na área de Formação Profissional Rural e Promoção Social.



Irla Maria de Vasconcelos Feitosa Lima: Formada em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2020), Mestra em Engenharia de Produção e Sistemas (PPGEPS) pela mesma instituição (UFPB, 2023), com pesquisas relacionadas à Economia Circular (EC), práticas da EC, barreiras de transição e capacidades dinâmicas (CD). Licenciada em Matemática (2021) e Pedagogia (2023) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi).



Kaline Correia Silva de França: Formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2017), Cursando Segunda Licenciatura em Letras- Português pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), Curso em Educação a Distância (EAD) em Educação Infantil e Psicopedagogia e atuou como Professora de (reforço) do SAEB. Atualmente trabalha como professora de Letras Português Anos Finais.



João Batista Lucena: Cursando Mestrado em Educação UFRN; cursando especialização lato sensu Educação Do Campo: Metodologias Para O Ensino De Ciências Da Natureza e Matemática pela UFRR; Tecnólogo em fabricação mecânica (IFRN); Técnico em Pecuária (UFRN); Técnico em Eletromecânica (eólica); Técnico de campo III (eólica); Técnico em mecânica (eólica).



Bruna Safira Araújo Costa: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2015) com Especialização em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva, concluída em 2018 nesta mesma IES. Atualmente é professora concursada Semed Ananindeua e coordenadora pedagógica concursada pela Semec. É mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA- PPGED 2022).



Kaio da Silva Barcelos: Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES/UFGD). Professor de Apoio Pedagógico Educacional efetivo da Prefeitura Municipal de Dourados-MS e Coordenador de Suporte Pedagógico em TEA do Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista -SEAMA da Unimed de Dourados-MS.



Gabriele Aparecida Barbosa Betone: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES/UFGD). Especialista em Análise do Comportamento Aplicada, Psicóloga e Responsável Técnica do Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista -SEAMA da Unimed de Dourados-MS.



Morgana de Fátima Agostini Martins: Pós-Doutora em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES/UFGD) e Coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial (LADIES/UFGD).



Valci Vieira dos Santos: Pós-doutorando em Letras pelo PPGLEV-Programa de Pós-graduação em Letras da UFRJ (2024). Pós-doutorado em Letras pelo PPGL da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES (2020). Doutor em Estudos Literários/Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-Minas (2003). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. É pesquisador do Grupo de Estudos GEICEL.



José Eliziário de Moura: Licenciado em Letras: português-espanhol (UFAC); graduado em Música pelo Universidade de Brasília (UNB), mestre em Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC), doutorando em Linguagem e Identidade pela UFAC. Membro integrante do Grupo de Estudos Linguísticos Literários e de Tradução (GELLT) do IFAC. Professor efetivo (DE) do Ensino Básico Técnico Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Acre (IFAC). Desenvolve pesquisas na área de educação, ensino, leitura e produção textual.



Ana Lúcia Vidal Barros: Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), especialista em Estudos linguísticos e literários, graduada em Letras Português pela UFAC. Vinculada ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e ao Núcleo de Estudos linguísticos e Internacionalização (NUCELI) do IFAC. Atua com TAE do Instituto Federal do Acre. Desenvolve pesquisas na área de educação, ensino, linguagens, análise narrativa, cultura, gêneros discursivos, literatura.



Uthant Benício de Paiva: Licenciado em história pela Universidade Federal do Acre (UFAC); mestre em Ensino Tecnológico (Tecnologias e Formação de Professores) pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Pertence ao quadro efetivo com dedicação exclusiva como docente EBTT do Instituto Federal do Acre (IFAC).



Leandro Ferraz: Professor Adjunto da UFNT em colaboração na UFFS-Realeza. Licenciado em Educação Física (Licenciatura Plena), Licenciado em Pedagogia, Especialista em Arte e Educação, Especialista em Metodologias Ativas em Ensino Híbrido, Especialista em Treinamento Desportivo, Mestre em Educação nas Ciências e Doutor em Artes Cênicas com pesquisa direcionada para a Cultura Cômica Popular.



Fabricia de Jesus Silva Ferraz: Mestra em Sanidade Animal e Saúde Pública, Especialista em Auditoria em Saúde, Especialista em Libras. Bacharel em Enfermagem. Tem experiência em Ensino, Pesquisa e Extensão em cursos da área de Saúde. Enfermeira da Estratégia de Saúde da Família (Secretaria Municipal de Saúde de Ampére-Paraná).



Ana Meire Alves da Silva: Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Acre (2002) e Licenciatura em Letras - Francês pela Universidade Federal do Acre (1995), especialização em psicopedagogia (2002) mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT -IFAC 2023). Docente (DE-40h) EBTT das disciplinas de língua francesa e portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IFAC).



Alan Henrique Oliveira de Almeida: Licenciado em Letras Português e suas respectivas literaturas (2013) e em Letras Espanhol (2020) pela Universidade Federal do Acre. Especializando em Gestão escolar (2024). Mestre em Letras (2017) pela UFAC. Tem experiência no ensino básico das redes pública e particular do estado do Acre, atuando prioritariamente nos anos finais do ensino fundamental. Atuou também como Assessor Pedagógico e Coordenador Pedagógico.



Sandra Vidal Nogueira: Doutorado em Educação pela PUC/SP e Pós-Doutorado em Direito pela URI/RS. Atua desde 2012 como Servidora Pública Federal no Quadro do Magistério na Universidade Federal da Fronteira Sul. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas - Mestrado/Doutorado (PPGDPP), dedica-se aos estudos na Linha de Pesquisa sobre "Estado, Sociedade e Políticas de Desenvolvimento".



Pedro & João
editores

Os textos que compõem esta obra concebem um local privilegiado para o dialogismo como um espaço interacional entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro (Bakhtin, 2003), isto é, entre consciências plurais, considerando que os sentidos são produzidos em contextos dinâmicos e heterogêneos. Portanto, a reunião deste cotejamento de assinaturas concretas e responsáveis reforça não apenas produções intelectuais, mas sobretudo construções historicamente situadas e, desse modo, apreensíveis de réplicas (e)m interação dialógica. A palavra, desse ponto de vista, é concebida como responsiva, cujos sentidos se materializam das condições histórico-sociais do momento em que é enunciada/movimentada. Diante desse conjunto de fios dialógicos, percebemos a presença da interdiscursividade “interna” das vozes que atravessam o grande tempo, constituindo e/ou polemizando textos, reproduzindo diálogos com outros textos/discursos.

