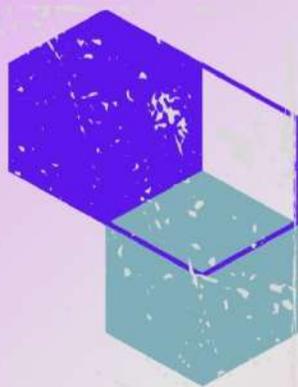


**Wilder Kleber F. Santana  
Luciano Mendes Saraiva  
(Organizadores)**

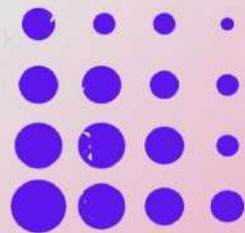


# Linguagens, Educação e suas Interfaces

Vol. 4



**Pedro & João**  
editores



**Wilder Kleber Fernandes de Santana  
Luciano Mendes Saraiva**  
(Organizadores)

***Linguagens, Educação e suas  
Interfaces***  
**Vol. 4**

  
**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. 4.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 409p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1363-7 [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).



**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

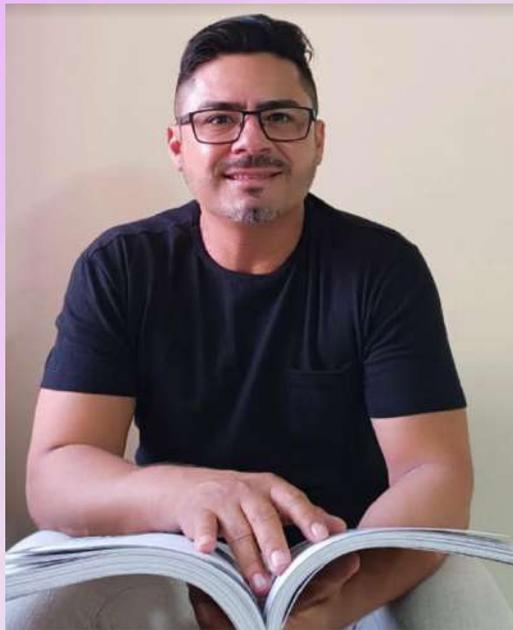


**Wilder Kleber Fernandes de Santana** é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING – UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) sob supervisão 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](mailto: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](mailto:luciano.saraiva@ufac.br)





## APRESENTAÇÃO

### SOBRE O OFÍCIO MAGNO DE TECER NOVAS HISTÓRIAS

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 valermo-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

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>SOBRE O OFÍCIO MAGNO DE TECER NOVAS HISTÓRIAS</b> .....	7
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).....	7
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....	7
<b>“QUEM É SER HUMANO SENTE”: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS QUE PERPASSAM A NECROPOLÍTICA</b> .....	15
Marinalva Pereira de Araújo (UFPB).....	15
Thiago Felinto Oliveira de Queiroz (UFPB).....	15
Pedro Farias Francelino (UFPB).....	15
<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO “ÁPIS MAIS”: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA</b> .....	28
Simone Marques Fagundes (UESB).....	28
Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB) .....	28
Zeneide Paiva Pereira Vieira (UESB) .....	28
<b>METODOLOGIAS ATIVAS E MEIO AMBIENTE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ESPANHOL</b> .....	42
Jonathan Rodrigues da Silva (SEE/AC) .....	42
Jucileide Souza da Silva (SEE/AC) .....	42
Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....	42
<b>RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM PESSOAS QUE NÃO USAM A FALA</b> .....	57
Fernanda Cristina Falkoski (UFSCar).....	57
Shirley Rodrigues Maia (UFSCar).....	57
<b>FEIRA DE OBJETOS HISTÓRICOS: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I</b> .....	68
Jayne Maria Witchemichen (UNICENTRO).....	68
<b>UMA PROPOSTA DE MODELO DIDÁTICO PARA O TRABALHO COM A LEITURA DE REPORTAGENS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA REVISTA SUPERINTERESSANTE</b> .....	77
Rosenice Guimarães Cordeiro (UFMG).....	77
Jairo Venício Carvalhais Oliveira (UFMG) .....	77





<b>ENTRE A RETÓRICA CONSERVADORA E A LIBERDADE PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DISCURSIVO FOUCAULTIANO DA LEI MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA N.º 14.004/2023 .....</b>	<b>90</b>
Ígor Campos de Andrade (UFU) .....	90
<b>O NEGRO E O MOVIMENTO OPERÁRIO: LIVROS DIDÁTICOS E SUJEITOS AUSENTES NA HISTÓRIA DA REPÚBLICA.....</b>	<b>103</b>
Sérgio de Jesus Siqueira Filho (UFRRJ) .....	103
<b>A IDENTIDADE DISCURSIVA DA MULHER MARAVILHA: UM CONTRASTE ENTRE A HQ E SUA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA .....</b>	<b>114</b>
Alex caldas Simões (UNIFESP) .....	114
<b>DEPRESSÃO NA INFÂNCIA: CONHECER, LIDAR E SUPERAR! SOBRETUDO EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS... ..</b>	<b>132</b>
Patrícia Lorena Quitério (UERJ).....	132
Luciana Brooking Dias (PUC-Rio).....	132
Beatriz dos Reis Ferreira (UERJ).....	132
<b>VOCABULÁRIO TERMINOGRÁFICO BILÍNGUE E BIDIRECIONAL DAS SUBESPECIALIDADES DO MARKETING DIGITAL GUIADO POR CORPUS .....</b>	<b>145</b>
Lucas Amâncio Mateus (Fapemig/UFU).....	145
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPETÊNCIAS, PERFORMATIVIDADE... UMA PEQUENA DISCUSSÃO SOBRE O TEMA .....</b>	<b>159</b>
Regina Lucia Ferreira Cravo (PUC-Rio) .....	159
<b>“ESTAVA DESANIMADA PSICOLÓGICAMENTE”: A (AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS INDICATIVOS DO FRACASSO ESCOLAR .....</b>	<b>168</b>
Luciana Santos (UFSCAr) .....	168
Daniel Novaes (UFSCAr).....	168
<b>EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: AS IMBRICAÇÕES ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA E INTERPRETAÇÃO DOS FENÔMENOS SOCIAIS EM MARX, ENGELS E WEBER .....</b>	<b>180</b>
Bruna da Penha de Mendonça Coelho (UERJ).....	180





**A RELAÇÃO ENTRE A AUTOGESTÃO E DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO CEARÁ .....188**

Roberto Cláudio Bento da Silva (Seduc- CE) .....188

Francisca Barbosa Vasconcelos (Seduc- CE) .....188

Sabrina Bento Pereira (Seduc- CE).....188

**PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE EM CADERNOS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE INGLÊS DO ESTADO DA BAHIA: UMA AVALIAÇÃO DE TRILHA DE APRENDIZAGEM..... 212**

Lucas Maciel de Albuquerque (UESB) ..... 212

**A INTERSUBJETIVIDADE DO TEMPO, NAS RELAÇÕES DO PASSADO E DO PRESENTE NO RESSIGNIFICAR DA HUMANIDADE COM A NATUREZA ..... 224**

Adma Cristhina Salles de Oliveira (UEMS) .....224

Bruna Cristina Prolo (UFMT) .....224

Luiz Augusto Passos (UFMT) .....224

**PLATAFORMAS PARA ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZADO DE MATEMÁTICA COMO ALTERNATIVA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO .....245**

Rosemeyre Moraes de Oliveira (PUC-SP).....245

**CURRÍCULO: ESTRATÉGIAS E IMPACTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....267**

William da Silva Balbino (IFAL).....267

Willianice Maia Soares (IFAL).....267

**O CONTO COMO INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE SUJEITO LEITOR/PRODUTOR À LUZ DA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO EM CAMPO MIDIÁTICO..... 284**

Ronilson Ferreira dos Santos (UFPB) ..... 284

**ENSINO DE ARTE, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A QUESTÃO DA CULTURA: REFLEXÕES EM DIFERENTES CONCEPÇÕES DE SUJEITO PELA HISTÓRIA DA ARTE..... 298**

Viviane Cristina Princival (UNICENTRO) ..... 298

**O ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL: O DESAFIO DA SOCIOEDUCAÇÃO ..... 308**

Rosana Carneiro Tavares (PUC Goiás) ..... 308





<b>MULTIPLICANDO SAÚDE: A FORMAÇÃO DE ADOLESCENTES MULTIPLICADORES DE SAÚDE .....</b>	<b>325</b>
Fátima Cristina Alves de Araujo (IFRJ) .....	325
Rayane Lima dos Santos (IFRJ).....	325
Luísa da Cruz Costa (IFRJ).....	325
<b>O DISCURSO SOBRE A POLÍTICA NA DECÁDA DE 80: A CARNAVALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA NA REVISTA CHICLETE COM BANANA... 337</b>	
Samuel Pereira Campos (UEPA) .....	337
Jesileidy da Costa Neri (UFPA).....	337
<b>A MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS NO TRABALHO DO DOCENTE DA ÁREA RURAL NA DÉCADA DE 70-80 _ POSSÍVEIS DIÁLOGOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E SEMIÓTICOS.....</b>	<b>354</b>
Maria José Modesto Silva (PUC-GO) .....	354
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (PUC-GO) .....	354
Divina Pinto Paiva (PUC-GO) .....	354
<b>A RESISTÊNCIA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO COLÉGIO CRISTÃO CRUZEIRO À LÍNGUA ESPANHOLA COMO DISCIPLINA DIDÁTICA OBRIGATÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II .....</b>	<b>370</b>
Fernanda Silva de Freitas (UFAC) .....	370
Claudio Luiz da Silva Oliveira (UFAC).....	370





## “QUEM É SER HUMANO SENTIR”: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS QUE PERPASSAM A NECROPOLÍTICA

Marinalva Pereira de Araújo (UFPB)<sup>1</sup>  
Thiago Felinto Oliveira de Queiroz (UFPB)<sup>2</sup>  
Pedro Farias Francelino (UFPB)<sup>3</sup>

### Considerações Introdutórias

Este capítulo pretende identificar as relações dialógicas que perpassam a necropolítica – posicionamentos ideológicos que expõem vidas humanas a constantes riscos de morte – em enunciados que compõem uma propaganda eleitoral disponibilizada em vídeo no canal do YouTube do candidato à Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 11 de setembro de 2022.

A propaganda supracitada traz um confronto de vozes personificadas da seguinte forma: 1º) a fala de Jair Bolsonaro sobre armar a população, 2º) a fala de uma narradora e 3º) a narrativa emocionada de um pai sobre a morte do seu filho vítima de bala perdida. Para descrição e análise desse *corpus*, faremos uma análise descritiva e interpretativista com base na Análise Dialógica do Discurso (ADD) proveniente dos escritos de Bakhtin e o Círculo, destacando categorias como as relações dialógicas, o enunciado, o tom emotivo-volitivo, além do conceito filosófico de necropolítica. Na primeira seção, abordaremos as bases teóricas e, em seguida, faremos a descrição e análise dos enunciados orais.

### As relações dialógicas, o enunciado e o tom emotivo-volitivo

Na voz de Paulo Bezerra ao prefácio da obra “Problemas da Poética de Dostoiévski” (Bakhtin, 2018 [1929]), o dialogismo constitui a “quintessência”, ou seja, é o elemento que perpassa toda a teoria

---

1 Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba; Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling); E-mail: marinalvaojuara84@gmail.com

2 Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba; Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling); E-mail: thiagofelinto451@gmail.com

3 Docente da Universidade Federal da Paraíba; Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling); E-mail: pedrofrancelino@yahoo.com.br





bakhtiniana. Sob quais lentes pode-se perceber ou estabelecer essas relações dialógicas? Elas são detectadas quando se identifica as “palavras de uma personagem abrindo fissuras na consciência da outra, essência da interação dialógica [...]” (p.VI). Sob essa ótica, todo sujeito, seja na condição de locutor ou de interlocutor, é compreendido enquanto sujeito dotado de consciência, capaz de influenciar o outro na interação.

As relações dialógicas devem “personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (Bakhtin, 2018 [1929], p. 209). Dessa maneira, o dialogismo se contrapõe à acepção monológica do discurso, buscando sempre o ângulo sob o qual se revelam confrontos entre os diferentes enunciados.

No cerne da enunciação, o falante pode estabelecer relação dialógica com o outro ou até mesmo com sua própria fala (Bakhtin, 2018 [1929], p. 208). Pressupõe-se que o eu e o outro são inesgotáveis, pois tanto o locutor quanto o interlocutor não sofrem um acabamento, uma síntese que apague a voz de um em prol da visibilidade do outro. O eu e o outro, compreendidos em suas subjetividades, conseguem deixar no enunciado o excedente de si mesmos. Dessa maneira, a comunicação lida com o sentido, deixando suas marcas intersubjetivas.

Quando se fala de linguagem no plano da metalinguística, finca-se os pés necessariamente na materialidade do discurso e, conseqüentemente, no conceito de enunciado. A origem deste termo é encontrada na palavra *viskázivanie*, cujos sentidos englobam tanto a enunciação (o ato de produzir o discurso oral) quanto o enunciado (o discurso produzido oral ou escrito) (Bakhtin, 2011, p. 261). Os enunciados orais e escritos se apresentam de forma única (individual, irrepitível), concreta, refletindo as condições e as finalidades específicas de cada campo da atividade humana, tipificados na diversidade de gêneros do discurso. Suas características de pertença a um determinado gênero são definidas “não só pelo conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2011, p. 261).





A estrutura de um enunciado é completamente determinada pela “situação social mais próxima” em que um evento acontece e nele interagem os sujeitos participantes, assim como também envolve “o meio social mais amplo” (Volóchinov, 2018, p. 206). Mais adiante, o autor corrobora que “o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (Volóchinov, 2018, p. 216). Por ser fruto da interação social, o enunciado é também ideológico, pertence a um fluxo histórico de enunciados que circulam no meio e só é possível captarmos a sua totalidade no “fluxo da comunicação discursiva”, vislumbrando as fronteiras do enunciado com “o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados)” (Volóchinov, 2018, p. 221).

O contexto extraverbal (o não-dito) constitui uma dimensão imprescindível na composição do sentido relativamente estável de um enunciado cotidiano. Tal contexto é formado a partir de três itens: 1) o horizonte espacial comum dos falantes, 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum e 3) a avaliação comum, ou seja, “o horizonte espacial e semântico comum” (Volóchinov, 2019, p. 118-119). Assim, para além do que é dito em palavras, são necessários o conhecimento e a compreensão em comum de uma dada situação sociodiscursiva, ou seja, os “subentendidos” que completam o enunciado cotidiano.

A totalidade semântica do discurso também inclui outro aspecto do enunciado denominado entonação. “A entonação é social *par excellence*”. É o elo entre “o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito” e é por ela que o falante entra em contato com o ouvinte. Ela está constantemente sensível às oscilações do ambiente social e se apoia “no carácter compartilhado e subentendido das avaliações” (Volóchinov, 2019, p. 123-124).

O tom emotivo-volitivo é condição indispensável para a existência do ato, ou seja, momento em que o pensamento “realmente pensado” se incorpora na unicidade e singularidade do “existir-evento”. Para Bakhtin, o tom emotivo-volitivo corresponde ao “valor realmente afirmado por aquele que pensa”: “O tom emotivo-volitivo envolve o conteúdo inteiro do sentido do pensamento na ação, e o relaciona com o existir-evento singular” (2017 [1986], p. 87).





Quando se vivencia verdadeiramente a experiência de um pensamento e a ela nos conectamos, mobilizamos o desejo, o sentimento que entoa e tal entonação penetra de maneira essencial em todos os momentos contedúísticos do pensamento.

### **Meandros de uma Necropolítica**

Nas descalças comunidades deste país, a morte chega de forma inesperada, atravessando portas, rasgando paredes, perfurando corpos. Na relação íntima com a morte, o biopoder compreende o controle soberano do Estado sobre a vida e a morte e sua (in)consequente arte de matar ou deixar morrer os seus fictícios “inimigos”. O soberano direito de matar tem como pressuposto a categorização da população em subgrupos estigmatizados por traços biológicos, impondo um racismo que, para Foucault, funciona como uma tecnologia consentidora do biopoder.

Na concepção de Mbembe, os princípios que constituem o biopoder já não dão conta das novas relações “que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica)”, sobre as quais o filósofo argumenta os motivos da criação de novos conceitos: o necropoder e a necropolítica, capazes de arquitetar “mundos de morte”, constituindo uma “formação específica do terror” (Mbembe, 2018).

Em vista desse problema, pode-se refletir sobre o que contribui para a manutenção do racismo que alimenta esses mecanismos? Bem, isso nos remete à existência de um imaginário, no qual a presença do Outro configura afronta e um perigo funesto à existência do Eu. Visando à resolução desse suposto problema, o extermínio biofísico do Outro poderia garantir a hegemonia do ser em primeira pessoa. Segundo Mbembe (2018, p. 20), esse constitui um dos vários imaginários que alicerçam a soberania na primeira e na última modernidade.

O autor traz o conceito de necropolítica para falar sobre ocupações coloniais “tardias, detendo-se em análise acerca da ocupação da Palestina”, marcada pelo que ele chama de um “urbanismo estilhaçado” que se alimenta mediante a articulação da soberania vertical. Nesse protótipo de soberania, evidencia-se o simbolismo do topo, no qual a ocupação de espaços estratégicos de





poder é dividida entre as camadas inferiores e superiores (p. 46) Mais adiante, Mbembe justifica a criação da necropolítica e do necropoder:

[...] propus a noção de necropolítica e de necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhe conferem o estatuto de “mortos-vivos”. (Mbembe, 2018, p. 71)

Os espaços aéreos, os escombros, as vielas, os becos sem saída, tornam-se células isoladas, descontínuas. O chão das comunidades se cobre de um céu vigilante, ocupado por um sistema de policiamento que dispõe de helicópteros, munido de armas e dispositivos de varredura de longo alcance (Mbembe, 2018, p. 46). Dessa maneira, os campos de conflito se expandem do subsolo até os céus, ampliando as possibilidades de vigilância e do poder da morte sobre a existência social.

### **Análise de Dados**

Neste estudo, faremos a descrição e análise de uma propaganda eleitoral do Partido dos Trabalhadores (PT), em formato audiovisual, com duração de cinquenta e seis segundos, intitulado “QUEM É SER HUMANO SENTE”, veiculado no canal do YouTube do então candidato à Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 11 de setembro de 2022. O vídeo soma aproximadamente 1.633.653 visualizações e 4 mil curtidas dos usuários do canal, no momento em que esse artigo está foi produzido e inicia com a seguinte fala de Bolsonaro na TV: “Eu quero todo mundo armado”.

A propaganda apresenta a polêmica aberta em torno da política armamentista do governo Bolsonaro através da composição de uma entrevista com o pai do menino Bernardo (fala do pai do Bernardo) para criticar uma terceira voz, que é o discurso anterior do Bolsonaro (fala recuperada de Jair Bolsonaro sobre armas). Além disso, há a fala de uma narradora que cria uma transição entre a fala do ex-presidente da República e a do pai entrevistado. Conforme será discutido nesse texto, o discurso armamentista de Jair Bolsonaro é atravessado por





um posicionamento ideológico necropolítico no momento em que seu discurso acerca de liberdades individuais, da segurança e da criminalidade aponta o armamento pleno da população com armas de fogo como solução para esses problemas.

De acordo com o portal G1, no dia 23 de dezembro de 2021, em um bairro de Contagem – Belo Horizonte, Bernardo Cavalcante dos Reis Silva (8 anos) caminhava até uma igreja para um evento de fim de ano com sua avó e irmãos. No momento em que estavam em uma calçada, houve uma perseguição policial a um carro que, segundo um coronel entrevistado, “desobedeceu a ordem de parada dos policiais, durante a fiscalização de trânsito, na rua Registro.” Ele acrescenta: “Durante essa perseguição, esses cidadãos que conduziam o veículo subiram na calçada, dando a entender que iriam atropelar pessoas e disfire um tiro contra a criança”. Segundo ele, o tiro foi desferido contra Bernardo pelos suspeitos que estavam no carro e um militar atirou “em defesa própria e de terceiros” quando o menino já tinha sido alvejado por disparo de arma. No acompanhamento do caso pela Polícia Civil, o homem que dirigia o carro assinou um Termo Circunstanciado de Ocorrência (TCO) por direção perigosa e os dois não foram presos devido à falta de provas. Vale salientar que o carro se encontrava em situação regular e não foi encontrada a arma utilizada no crime.

Dando sequência à composição de enunciados da propaganda, a fala da narradora consiste na única fala roteirizada e performada pelo PT enquanto criador da propaganda. As demais falas são fruto de (1) um corte de uma peça audiovisual da fala do Bolsonaro em uma reunião com os ministros e (2) da entrevista cuja fala é um ato pleno do pai do Bernardo, possivelmente instigada por perguntas feitas pela produção da propaganda).





**Figura 1** - Trecho do vídeo “Quem é ser humano sente” com a fala de Bolsonaro sobre armar a população.



**Fonte:** Lula (2022). Acesso em: 10 fev. 2022.

O vídeo inicia com a seguinte fala de Bolsonaro veiculada em um vídeo numa TV: “Eu quero todo mundo armado”. Nesse enunciado, é importante descrevermos os elementos extraverbais que influenciam o conjunto semântico. A imagem apresenta uma estante cinza com um aparelho de televisão no modelo de tubo. Nele, Jair Bolsonaro fala ao microfone, vestindo terno preto e gravata azul-marinho. Ao fundo da tela, à direita, há a bandeira do Brasil. Saindo da tela, à direita, há um molho de chaves soltas sobre a estante, uma peça em tecido verde decorativo, com bordados. Sobre a referida peça, estão dispostas algumas folhas de papel brancas com uma garrafa cilíndrica no modelo para água ou suco, na cor azul pálido, destampada. Ao lado, há a tampa da referida garrafa e um pouco atrás, um conteúdo amarelo em um saco plástico transparente, fechado com algo semelhante a um prendedor lilás.

Na tela da TV, consta o trecho verbal: “Eu quero todo mundo armado!”. Esse recorte foi recuperado da fala de Jair Bolsonaro expressa em uma reunião com ministros no dia 22 de maio de 2020, ainda no segundo ano do seu mandato. Embora o falante se encontre em uma posição de representante executivo de uma nação, chama a atenção o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do singular: “Eu”, seguido do verbo “querer” conjugado no presente do indicativo. De certa maneira, a composição do enunciado presente na tela denota





a sua posição autocrática em armar a população, contrapondo-se dialogicamente ao Estatuto do Desarmamento regido pela Lei N° 10.826, de 22 de dezembro de 2003.

Essa lei compõe o Estatuto do Desarmamento e restringe o uso de armas às pessoas que demonstrarem sua real necessidade, visando à redução dos altos índices de homicídio no país. Vale ressaltar que sua elaboração se deu durante a primeira gestão do governo Lula. O art. 5° da referida lei trata especificamente do registro de arma de fogo e da obrigatoriedade de proprietário de arma mantê-la somente no interior da residência ou estabelecimento próprio, ou ainda no ambiente de trabalho.

De acordo com o jornalista e pesquisador da Universidade de São Paulo (USP) Bruno Manso, Bolsonaro defendeu, desde a campanha de 2018, “uma guerra violenta contra o crime, mesmo que ela produzisse homicídios. Ele queria o armamento da população e tinha ligações diretas com integrantes de grupos milicianos do estado” (2020, p. 33). Os milicianos são membros de organizações criminosas ligadas às forças de segurança que agem no controle de comunidades carentes desassistidas pelo Estado. Nessas comunidades, há bastante desobediência às leis que regulamentam a ação das forças de segurança, e suas ações perpassam desde a opressão, incluindo a tortura, até o homicídio.

O enunciado de Bolsonaro reflete uma entonação exaltada, peculiar de uma voz de comando autocrático, inclusive conduzida por gestos corporais de ênfase – corpo inclinado para frente, olhos arregalados. Logo, sua voz soa como uma voz que legitima o poder de matar, flertando diretamente com um auditório social de extrema-direita que se formou em prol de causas como o combate à corrupção na política, às invasões de terras pelos sem-terra e à violência gerada pelo narcotráfico.

Diante da apologia às armas, muitos atribuíam esse posicionamento de Bolsonaro a um estado de “loucura” ou confusão mental do ex-presidente mediante o uso de termos como “doido”, “louco”, dentre outros. Contudo, embora o tom emotivo-volitivo esteja concentrado no ato de pensamento, de sentimento, Bakhtin ressalta que esse fenômeno não se deve a um psiquismo pacífico do sujeito, pois é orientado pela força da consciência (de natureza social), moral e de sua própria “responsabilidade ativa” (2017, p. 91). Por





consequente, compreende-se que o conhecimento e a existência real de sentimentos e emoções no “existir-evento” singular só existem em relação ao outro e não a si mesmo. Esse pensamento expresso em sua fala demonstra um posicionamento que interage com ouvintes que pensam da mesma maneira, ou seja, ele se reporta a um auditório social esboçando um tom emotivo-volitivo característico de justiceiros que elencam “causas” sociais e argumentos para justificar a prática criminosa de homicídios.

Logo após a fala de Bolsonaro, o vídeo apresenta o enunciado de uma narradora, cuja fala é roteirizada, com a seguinte oração falada e transcrita: “MAS ARMAS DESTROEM FAMÍLIAS”. O referido enunciado surge como um contra-argumento à voz do Bolsonaro, marcado pela conjunção coordenativa adversativa “mas”, que, por sua vez, instala um fio de contraste com a oração antecedente pró-armas.

O termo “destroem famílias” utilizado pela narradora aponta diretamente para a materialidade de um relato sobre a morte do menino Bernardo e, concomitantemente, dialoga com interlocutores representantes da direita conservadora, preocupados com o ideal de família no tradicional modelo patriarcal. Segundo Almeida (2022), “família” é uma das palavras integrantes do *slogan* fascista “Deus, Pátria, Família”, que fundamentou a Ação Integralista Brasileira – AIB em 1930. Após quase um centenário desse acontecimento, o referido lema foi exumado e apropriado integralmente por Bolsonaro. Dessa maneira, o termo utilizado “destroem famílias” configura múltiplos sentidos, pois se refere tanto à destruição literal de famílias vítimas de homicídio, quanto estabelece um fio dialógico com o sentido de um lema historicamente situado pela ala de ouvintes da extrema-direita conservadora, nazifascista.

O enunciado, representado muitas vezes em uma única palavra, é projetado em múltiplas direções quando confrontado em relações dialógicas: “Como sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate” (Volóchinov, 2018, p. 140). Se, para alguns, a “família” corre riscos de perda de sua moralidade, de seus tradicionais arquétipos e *status* social, para outros, a “família” corre risco iminente de morte e vive em ambiente violento e degradante.





Na sequência do vídeo, aparecem fotos do menino Bernardo e, em seguida, inicia-se o relato do seu pai sentado em frente à uma residência.

**Figura 2** - Trecho do vídeo “Quem é ser humano sente” com fala emocionada do pai do menino Bernardo.



**Fonte:** Lula (2022). Acesso em: 10 fev. 2022.

Na Figura 2, há um ambiente semelhante ao quintal de uma residência comum no Brasil, com chão em terra. À direita, uma árvore que apresenta o caule e um pouco da copa junto a entulhos que parecem ser restos de móveis domésticos. A residência e a parede do quintal se apresentam na cor cinza (paredes desgastadas pelo tempo), com uma janela de vidro. À esquerda, no chão do quintal, há um armário com três portas marrom-claro com vários objetos sobre a bancada. À frente, há um homem negro sentado, cabelos pretos curtos, vestindo uma camiseta preta e uma camiseta branca sobreposta com foto do menino em formatura do ABC.

Nesse destaque, o homem demonstra emoção ao falar sobre Bernardo e de sua representação enquanto pai para o filho. Sua fala demonstra afeto e responsabilidade financeira com a criança. Isso fica evidente quando relata que estava se organizando financeiramente para realizar o seu pedido de uma festa de Natal. Em seguida, o pai relata a súbita ligação e o aviso de que o menino havia sido atingido com bala: “Aí a irmã dela falando que o Bernardo tinha sido baleado.





Foi que o médico falou com a gente que ele não tinha resistido. Que era pra gente ir lá despedir dele que Bernardo tava indo. Eu era o herói dele (choro) ele falava que eu era mais que o Hulk.” Ao falar sobre sua representação paterna para o filho, o homem chora.

A verdadeira vivência ou o real pensamento acerca de um conteúdo dependem inteiramente da expressão do tom emotivo-volitivo:

Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva. O verdadeiro pensamento que age é pensamento emotivo-volitivo, é pensamento que entoa e tal entonação penetra de maneira essencial em todos os momentos contedúísticos do pensamento. (Bakhtin, 2017, p.87)

O relato do pai está atrelado ao acontecimento da vida, ao “existir-evento singular”, no qual sua experiência evidenciada na voz embargada fortalece o discurso de quem vivenciou a dor da perda de um filho, sendo, portanto, contrário ao uso indiscriminado de armas na sociedade. Após se recompor da emoção, o falante confirma a causa da morte do menino: “Por causa de uma arma de fogo. Uma coisa que todo mundo acha que é inofensivo.” Nesse trecho, o homem se reporta indiretamente ao discurso pronunciado de Bolsonaro no início do vídeo sobre o desejo de querer armar a população: “Porque uma pessoa que quer liberar uma arma de fogo pro cidadão achando que é a solução pra qualquer problema, ele tá totalmente equivocado.” O seu posicionamento crítico contrário ao de Bolsonaro se evidencia no uso do advérbio + adjetivo: “totalmente equivocado”.

Para finalizar o seu posicionamento sobre a arma de fogo, o falante reitera: “Ela tira vida, não é só pessoa que é vítima dela que vai não. A família vai, a comunidade vai, não precisa ser eu o pai do Bernardo pra sentir não. O ser humano sente. Quem é ser humano sente”. Nesse trecho, pode-se observar a expressão de um sentimento coletivo de luto da família e da comunidade em relação à morte do menino Bernardo, ao mesmo tempo em que atribui esse impacto a um estado de comoção, de “humanidade”. Dessa maneira, o discurso do PT faz uso da fala do pai do Bernardo para avançar o argumento de que Bolsonaro não é humano. A razão para isso é justamente sua política armamentista, que não considera importantes casos como o do Bernardo nem a dor do seu pai, da família e da comunidade.





Mas qual o sentido de ser ou não ser humano e de onde vem a concepção de que a sensibilidade, a empatia caracteriza um sujeito como “ser humano”? Remetemo-nos à psicanálise para dizer que possuímos “uma poderosa e instintiva quota de agressividade a ser controlada pelo que Freud denomina “civilização”. Gauer pensa a fenomenologia da violência e afirma que “ser cruel é uma das maneiras mais legítimas de se tornar humano. Procuramos satisfazer no outro, ou melhor, sobre o outro, essa agressividade” (Gauer, 2000 *apud* Rosa, 2012, p. 20). Assim, percebemos que mesmo que o mundo contemporâneo exiba certo ar de “civilidade”, a desigualdade social decorrente do sistema elenca ideais estéticos de fenótipos e de comportamentos que legitimam o massacre, expondo os corpos excluídos a atmosferas de tensão e constante risco de morte. As operações policiais de busca e apreensão nas comunidades são legitimadoras deste necropoder.

### **Considerações Finais**

As relações dialógicas podem ser identificadas em quaisquer tipos de enunciação. Seja na condição de locutor, no lugar de um personagem de obra literária ou de um interlocutor, todos interagem com o outro, deixando-lhe o seu excedente, tons emotivo-volitivos e entonações que refletem ideologias, vivências e visões distintas acerca de um determinado acontecimento. Assim, a linguagem se reveste de múltiplos sentidos na tessitura dialógica.

Neste percurso, percebe-se que a enunciação do pai do menino Bernardo estampa a real face do tom emotivo da dor de quem vivencia a perda de familiares nas comunidades do Brasil, representando a voz emotivo-volitiva que se conecta com os interlocutores/eleitores por meio de um apelo retórico emocional. Assim, é possível perceber que as relações dialógicas entre o enunciado proferido por Bolsonaro, a lei e o estatuto do desarmamento instaurado a partir de 2003, em dialogismo com o referido caso de morte, representam um desfecho que configura uma necropolítica, cujas circunstâncias condena as classes baixas a condições subumanas de necro(vivência), num estado torpe de desvalorização da vida.





## Referências

- ALMEIDA, João Paulo Martins de. **“Deus, Pátria, Família”: os sentidos do fascismo brasileiro.** Rev. Rua: Campinas – SP, vol. 28, nº2, p.353-376. Nov. 2022. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/pdf/371-deus-patria-familia-os-sentidos-do-fascismo-brasileiro>. Acesso em: 30 de jan. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 160 p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- LULA. **Quem é ser humano sente.** YouTube, 11 set. 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jqe1-GvAV88&ab\\_channel=Lula](https://www.youtube.com/watch?v=jqe1-GvAV88&ab_channel=Lula). Acesso em: 10 fev 2023 às 14:36.
- MANSO, Bruno Paes. **A república das milícias: Dos esquadrões da morte à era Bolsonaro.** 1 ed. São Paulo: Todavía, 2020.
- MBEMBE, Achille. **Necropolitics.** Public Culture, Vol.15, Number 1, Winter 2003, pp. 11-40 (Article). Disponível em: [https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/postgraduate/masters/modules/postcol\\_theory/mbembe\\_22necropolitics22.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/postgraduate/masters/modules/postcol_theory/mbembe_22necropolitics22.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.
- MOREIRA, Zu. **Criança morta após ser baleada em Contagem é enterrada neste sábado.** g1 Minas — Belo Horizonte. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/12/25/crianca-morta-apos-ser-baleada-em-contagem-e-enterrada-neste-sabado.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.826.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.826.htm). Acesso em: 25 de jan. 2023.
- ROSA, Susel Oliveira da. **A biopolítica e a vida que se pode deixar morrer.** Jundiaí, Paco Editorial: 2012.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 2 ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.





## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO “ÁPIS MAIS”: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

Simone Marques Fagundes (UESB) <sup>1</sup>

Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB) <sup>2</sup>

Zeneide Paiva Pereira Vieira (UESB) <sup>3</sup>

### Introdução

No bojo das pesquisas que se dedicam a pensar a educação enquanto elemento fundamental para a mudança da estrutura da sociedade desigual em que vivemos e que vislumbram melhorar a qualidade da educação no Brasil, encontramos estudos sobre letramento como um dos mais utilizados na bibliografia recente.

Especificamente com relação à aquisição da leitura e escrita, o letramento amplia o sentido da alfabetização, pois quando observamos a alfabetização enquanto aprendizagem da leitura através de codificação e decodificação de letras, palavras, frases e textos, podemos indagar: não é esta a função própria da escola nos primeiros anos de ensino? E a resposta é sim! Mas reduzir a aprendizagem dos primeiros anos escolares a essa técnica de codificação e decodificação, deixando o aluno inerte ao processo, atuando como mero receptor, reflete diretamente no alto índice de analfabetismo funcional que tanto nos preocupa<sup>4</sup>.

Soares (2017) destaca que a dissociação de alfabetização e letramento é equivocada porque, seguindo as concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas acerca da leitura e da

---

1 Mestre em ensino, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, professora da rede municipal de ensino, Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: 2021a0157@uesb.edu.br

2 Graduação em Letras, 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

3 Professora adjunto, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: zeneide.paiva@gmail.com

4Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional- INAF o baixo número de alfabetos proficientes que saem da Educação Básica-12% (Fonte: <https://alfabetismofuncional.org.br/a-historia-do-inaf/>. Acesso em: 13.abr. 2023), ao mesmo tempo em que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019) informa que a taxa de escolarização de indivíduos de 6 a 14 anos de idade, em 2019, chegou a 99, 7% (Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 20.jun.2022





escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre pela aquisição do sistema de escrita (a alfabetização) e pelo uso desse sistema nas práticas sociais (o letramento).

Independentemente do método de ensino ao qual o professor se apoie, sua prática pedagógica pode contar com o uso de material diverso que auxilia sua realização. O livro didático, material mais expressivo entre os aportes para o trabalho pedagógico, é elaborado a partir de concepções teórico-metodológicas que subsidiam toda a sua estrutura.

O livro didático apresenta importante papel e é o reflexo do que é ensinado na escola. É possível perceber a concepção de educação de uma determinada escola a partir do livro didático utilizado. Munakata considera que “O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares” (Munakata, 2016, p. 123).

A partir dessa premissa, importa responder à seguinte questão de pesquisa: Como se configura a concepção de alfabetização e letramento na elaboração e estruturação do livro didático “Apis Mais”, língua portuguesa proposto para o 1º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito à oralidade, leitura e escrita?

Assim, nossa investigação objetivou analisar a concepção de alfabetização e letramento na elaboração e estruturação predominante nesse livro, adquiridos e encaminhados para escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNLD em 2023, a fim de oferecer contribuições na discussão e reflexão sobre a qualidade do material utilizado como suporte da prática pedagógica escolar.

Soares (2003; 2006; 2017; 2020), Kleiman (2010a; 2010b), Rojo (2012) e Street (1984) são nossas referências para o debate sobre letramento, enquanto Munakata (2012; 2016), Bittencourt (2004), Macedo (2009) e Silva (2019) nos subsidiaram para a questão do livro didático nas práticas de letramento na escola.

O procedimento de investigação foi por meio da abordagem qualitativa, com análise documental do livro didático.





## **Analfabetismo, Alfabetismo, Letramento e Livro Didático: (Inter)Conexões**

No sentido de definir o analfabetismo encontramos afirmações de Araújo (2018) que analfabetismo funcional se configura enquanto classificação do indivíduo que, embora muitas vezes apresente escolarização, não é capaz de compreender textos simples e realizar operações matemáticas mais elaboradas. Essa autora enfatiza que: “A alfabetização apresentou avanços, porém seu uso e suas aplicações andam a passos” (Araújo, 2018, p. 37).

Trazer a problemática do analfabetismo para o centro do debate escolar daria maior suporte teórico-metodológico para a sua superação. No entanto, esse debate não é realizado, conforme aponta Araújo (2018): “Nas dissertações e teses verificadas, não foi possível identificar a discussão referente às altas taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, e sua relação com ações da escola...” (Araújo, 2018, p. 97).

Considerando que o conceito de alfabetismo<sup>5</sup> se encontra no sentido da aprendizagem do ler e escrever, podemos constatar que a escola não se atém em refletir sobre o problema do analfabetismo funcional, suas possíveis causas e busca de ações de enfrentamento da questão. Isso está diretamente ligado a inúmeros fatores, dentre eles a desigualdade social. Nesse cenário, um importante papel da sociedade e do Estado é o de transformar os espaços e contextos não escolares em ambientes também capazes de promover a aprendizagem.

Outra situação preocupante é o baixo número de alfabetos proficientes que saem da Educação Básica. Menos de um quarto dos indivíduos que terminam o Ensino Médio são capazes de utilizar a leitura sistematicamente na resolução de problemas do cotidiano, elaborar textos de maior complexidade, debater ideias de textos lidos, compreender a essência do que lê, emitir opinião e estar apto a resolver situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, enfim, constituir-se enquanto leitor crítico<sup>6</sup>.

---

5 Condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas que, também, utilizam a leitura e a escrita, incorporam-na em seu viver, transformando por isso sua condição.

6 Fonte: <https://alfabetismofuncional.org.br/a-historia-do-inaf/>. Acesso em: 13.abr. 2023.





Diante dessa complexa realidade, à escola cabe buscar práticas traduzidas em ações de letramento, que entendemos como caminho para a superação desse problema e formação do leitor crítico, atingindo, portanto, a almejada qualidade que vislumbramos.

Suas ações práticas precisam entrar em lugar de apoio para as ações futuras de seus sujeitos que, conscientes da relação social injusta que vivenciamos, de exploração de um grupo sobre outro, tornem-se capazes de assumir posição que, desejamos, seja de luta pela equidade social<sup>7</sup>.

Se para a formação das habilidades de escrever/ler/interpretar foi necessário rever a trajetória, modificar rotas, caminhos, pensamentos, é importante que professores, governo, políticas públicas, escolas, estejam disponíveis e abertos para tal ação. Ter consciência de que a escola não tem dado conta de suas demandas é necessário para o engajamento em busca da mudança necessária. Mais do que direito à educação, é preciso pensar em direito à educação de qualidade.

Kleiman (2010a) define o letramento como um “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 2010a, p.12). Essa definição reitera o entendimento do letramento como ampliação da alfabetização, pois a prática escolar objetivando a aprendizagem da leitura e da escrita enquanto habilidades necessárias para a interação social, ainda que tão somente dentro ambiente escolar para o progresso ali mesmo, é também uma prática de letramento.

A partir dessa perspectiva, é importante pensar sobre para qual ou para quais funções sociais o ensino da leitura e da escrita está acontecendo na escola. O uso social da leitura e da escrita varia de acordo com a posição do sujeito mediante a situação. Assim, um único indivíduo usa a leitura para diferentes objetivos, de acordo com o local onde ele esteja atuando, de acordo com o papel que esteja desempenhando. Soares é incisiva ao afirmar que

[...] à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é

---

7 Garantia da universalização de acesso aos direitos previstos na Constituição Federal de 1988.





preciso acrescentar os fatores sociais, econômico, culturais e políticos que o condicionam (Soares, 2017, p.26).

A linguagem oral é uma manifestação humana, extremamente importante para as relações sociais. Por isso a premissa para o trabalho com essa linguagem na sala de aula deve possibilitar aos alunos posicionamento nos diversos contextos em que vivencia suas práticas sociais. A valorização da oralidade em sala de aula oportuniza perceber os conhecimentos linguísticos, as peculiaridades e reflexos das relações familiares, bem como observar conceitos, opiniões e o nível de letramento adquiridos pelos alunos até então.

Marchusi (2010), concebe que a relação entre a oralidade e o letramento não deve ser dicotômica, mas sim práticas interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

A aprendizagem da leitura, da escrita e do uso da linguagem oral na perspectiva do letramento está intrinsecamente relacionada às seguintes premissas: o necessário conhecimento e respeito ao desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição da escrita pelo qual passa a criança em idade de alfabetização para a elaboração de estratégias de ensino; a percepção de que o texto deve ser o eixo central da ação pedagógica; e a constante relação da aprendizagem escolar com os diversos eventos de letramento que o indivíduo participa em outras instituições (Kleiman, 2010b).

Soares (2020) observa como o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança é capaz de encaminhá-la a um processo de construção do conceito de leitura e escrita, mesmo antes da sua entrada na escola:

[...] a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala (Soares, 2020, p. 51).

Soares (2020) também enfatiza que a apropriação do sistema alfabético de escrita, ou seja, o conhecimento das relações fonema-grafema é a aprendizagem da escrita propriamente dita e se realiza a partir de ações pedagógicas planejadas com esse fim. O conhecimento e respeito ao processo ao qual o desenvolvimento da escrita da criança passa é base para a sistematização dessas ações.





Identificar o nível de compreensão de escrita que a criança tem, permite a elaboração de ações específicas para o estímulo no sentido do avanço gradual desse desenvolvimento e alfabetização na perspectiva do letramento.

A segunda premissa do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento estabelece que o texto deve ser o eixo do trabalho em sala de aula, assim o processo de aprendizagem da fala de uma criança se dá por estímulos e interações em seu contexto social, onde pode ouvir e falar.

Em todo contexto social da atualidade a língua possibilita interação entre os indivíduos e quando falamos ou escrevemos a fim de nos comunicar, utilizamos textos. Esse é o embasamento para o princípio do uso do texto como eixo central do ensino da leitura e da escrita. Soares (2020) contribui com nossa argumentação, quando expõe que:

[...] a criança adquire a língua oral ouvindo textos ou falando textos em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos textos (Soares, 2020, p. 35).

Trabalhar com texto como eixo norteador da ação pedagógica, significa articular o trabalho de letramento e alfabetização de forma simultânea, possibilitando atividades de leitura, compreensão, interpretação e articulação com a realidade social do aluno, ao mesmo tempo em que desenvolve a aprendizagem do sistema alfabético.

A ação requer planejamento, baseado em metas, para orientar a atividade sistematizada no desenvolvimento de leitura, compreensão e interpretação de textos na turma da alfabetização.

Rojo explana que o emprego do texto como eixo central do ensino de leitura e escrita na perspectiva do letramento, necessita ainda que exista multimodalidade, “[...] ou seja, textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 14).

O texto a ser utilizado pertence a um gênero e é importante a diversidade textual no trabalho de sala de aula. Além disso, é preciso ensinar sobre o uso social do gênero em questão (que tipo de texto é; para que serve; quando e como usar), propiciar a interação com o





texto (o trabalho se dá por diálogo como texto, não pura captura de informações) e incentivar a produção oral, escrita e plástica a partir do texto. A forma como o texto é explorado traduz o modelo de letramento em que se baseia uma prática pedagógica.

A partir dessas considerações e em consonância com o que trouxemos no *corpus* desse trabalho, a análise do LD de Língua Portuguesa do 1º ano “Ápis Mais”, das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, lançado em 2021, se ocupa das categorias oralidade, leitura, escrita, compreensão e interpretação de gêneros textuais.

A escolha desse LD é amparada no fato de que, a partir de 2023, ele passou a ser o Livro Didático de Língua Portuguesa destinado a alunos do 1º ano mais utilizado nas redes públicas de ensino do Brasil. O PNLD adquiriu, a partir do último processo de escolha realizado nas escolas, 885.938 exemplares<sup>8</sup>.

Em defesa de práticas pedagógicas que considerem o contexto do indivíduo e a função social da escola, nosso olhar sobre o LD procurou perceber se a concepção sobre alfabetização, o trabalho com os gêneros textuais e as abordagens para o ensino da oralidade, da leitura e da escrita compreendem uma atuação alternativa e crítica de letramento.

### **Análise da Estrutura Descritiva do Livro**

Na primeira parte do livro “Ápis Mais” (Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p.10) encontramos sua fundamentação teórico-metodológica, baseada, conforme as autoras, na Base Comum Curricular (BNCC) como pela Política Nacional de Alfabetização (PNA).

À luz das discussões apresentadas sobre as dimensões do livro didático, especialmente a ideológica, percebemos a relação entre a empresa editora do Ápis Mais e o Estado, uma vez que o embasamento teórico-metodológico do livro didático analisado, centra-se, quase que exclusivamente, em documentos-bases para a estrutura do edital ao qual se vinculou a aquisição desse objeto, que são a BNCC e a PNA. O

---

8 FONTE: FNDE – PNLD 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20/06/2023.





livro didático “veste” a camisa do Estado, portanto, do pensamento político-ideológico governamentais, que se ocupou especificamente daquele edital.

A concepção de alfabetização do livro didático é baseada no “[...] conhecimento do alfabeto e a mecânica da escrita/leitura.” (Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p.10)

Tal qual a PNA, o manual do professor do livro didático “Ápis Mais”, não menciona letramento, se limitando ao uso do termo “literacia”, que de acordo com essa política: “Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva.” (PNA, p.21)

A partir dessa concepção, para o livro didático analisado a alfabetização se configura no ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos, conforme os objetivos estabelecidos pelas autoras (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021).

No que diz respeito às orientações específicas do 1º ano do ensino fundamental as autoras destacam uma seção do livro, intitulada "Traçado das letras", na qual orientam o trabalho sistemático de desenvolvimento de um traçado de uso individual. Propõem a codificação e a decodificação das quatro formas de letras que o alfabeto apresenta, indicando o trabalho com o traçado da letra em sua forma de imprensa e traçado da letra cursiva no 1º ano.

Observemos duas páginas (Fig. 1, p. 133 e Fig. 2, p. 136) do livro didática “Ápis Mais”, as orientações para os gêneros lista e bilhete.

Figura 2- Gênero Lista	Figura 3- Oralidade e escrita a partir do gênero Lista
<p><b>Figura 2- Gênero Lista</b></p>	<p><b>Figura 3- Oralidade e escrita a partir do gênero Lista</b></p>





Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 133)

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 136)

Nas orientações específicas para o trabalho com esse gênero textual, lista, o manual do professor sugere enquanto ‘Atividade preparatória:’

Dar um tempo para que os estudantes observem a lista e para que, apoiados nas imagens, possam ler silenciosamente. Para os que ainda não conseguem ler com autonomia, esse momento a sós com o texto também é importante para que possam formular hipóteses apoiados nas pistas gráficas. (Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p. 133)

Notamos que o foco a ser tratado no texto não é o gênero, e sim os desenhos e a percepção da letra a ser trabalhada na unidade. As autoras não empreenderam o objetivo trazido no manual do professor de “situar e contextualizar os aspectos linguísticos a serem trabalhados”.

Outra controvérsia entre as orientações gerais do livro *Ápis Mais* e as atividades apresentadas no decorrer dos capítulos, no que se refere ao gênero textual lista é a seguinte: no eixo “leitura e escrita de textos”, as autoras defendem a ideia de que a leitura e escrita deve ocorrer com uso de procedimentos e estratégias específicas. De acordo com elas: O foco dessas práticas é a compreensão e a interpretação de textos, consideradas como conteúdos de ensino. Tais conteúdos devem se organizar em torno de procedimentos e estratégias específicas de leitura (Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p. 13).

Cada gênero demanda procedimentos e estratégias específicas para a sua leitura e compreensão. No trabalho com o gênero lista, o levantamento de situações ou problematizações que envolvam a resolução com listas constituiria trabalhos mais amplos, mais aplicação das práticas letradas e conseqüentemente, maior percepção e uso da aprendizagem desse gênero textual.

Ao tratar das relações entre oralidade e escrita, relacionado com consciência fonológica, é possível perceber a intenção de que o aluno compreenda apenas as relações fonema e grafema, que culminam, de acordo com as orientações do material analisado, nas distinções entre língua falada e língua escrita.



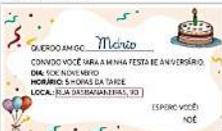


Na atividade “Escolha 2 nomes de animais da lista de Leo e leia em voz alta” (Fig. 2) percebemos uma solicitação completamente desprovida de sentido e significado para o aluno e, conseqüentemente, sem sentido e significado para a sua aprendizagem.

Vejamos agora, em bloco, as figuras 3, 4 e 5 cujo gênero textual é o convite. Chama-nos atenção a orientação específica ao professor para o trabalho com esse gênero:

É essencial levar os estudantes a perceber que, diferentemente de textos anteriores, no gênero convite não é necessário haver título. Assim, na leitura do convite, já será possível levar os estudantes a analisar a situação comunicativa estabelecida na seção *Para iniciar* (convite para uma festa de aniversário) e relacionar o tema/assunto do texto à sua forma de organização e finalidade. (Referência: BNCC – EF12LPo4 (Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p. 221)

Fica exposta a intencionalidade de uso do gênero textual exclusivamente para observar sua estrutura e não a sua função social.

Figura 3- Gênero textual Convite	Figura 4- Oralidade e escrita a partir do gênero Convite	Figura 5- Oralidade e escrita a partir do gênero Convite
<p>VOCÊ JÁ ESCREVEU ALGUM CONVITE PARA UM ANIVERSÁRIO?</p> <p>O QUE NÃO PODE FALTAR EM UM CONVITE? AGORA, VEJA O CONVITE QUE NÓS FEZEMOS NO COMPUTADOR E DESTACAMOS ALGUMAS DAS SUAS PARTES.</p> <p><b>LEITURA: CONVITE</b></p> <p>● LER O ANÚNCIO (CONVITE)</p>  <p><b>COMPREENSÃO DO TEXTO</b></p> <p>ATIVIDADE: ORAL E ESCRITA</p> <p><b>VOCABULÁRIO EM FOCO</b></p> <p>AO LER O ANÚNCIO (CONVITE), CORRIJA O CONVITE COM O QUE VOCÊ APRENDEU NA FICHA DE CONVITE: CAMIÃO QUE SERVE PRAZOS CONVIDADO(A) PARA ALGO, CONVIDAR, LER A ALGUÉM QUE PARTICIPE DE ALGO, CONVIDADO(A) QUE PARTICIPE DE ALGO.</p>	<p>LEIA O CONVITE E MOSTRE O QUE ENTENDEU DA SUA ORDEM, INTERPRETE O QUE LEU. PELA EXPRESSÃO COM ALGUMAS PALAVRAS, TENHA O ANÚNCIO</p> <p>QUANTO, TENHA O ANÚNCIO</p> <p>● BARRACOLA PREFERIDA</p> <p>● ANIMAL PREFERIDO</p> <p>● COR FAVORITA</p> <p><b>O DIA DE SEU ANIVERSÁRIO</b></p> <p>COMPRENO A SITUATION QUE ESTÁ OCORRENDO EM DIFERENTES VERBOS.</p> <p><b>MEU ANIVERSÁRIO</b></p> <p>NOBIS É MEU ANIVERSÁRIO EM UMA SENSUAL! QUANTO QUE É O DIA DO ANIVERSÁRIO? COMO É O DIA DO ANIVERSÁRIO? COMO É O DIA DO ANIVERSÁRIO?</p> 	<p>● PRIMA QUESTÃO É O CONVITE</p> <p>● PRIMA QUESTÃO É O CONVITE</p> <p>● CONVITE É O CONVITE</p> <p>● CONVITE É O CONVITE</p> <p>● CONVITE É O CONVITE</p> <p><b>ESCRITA</b></p> <p>● PRIMA QUESTÃO É O CONVITE</p> <p><b>REVISÃO E REESCRITA</b></p> <p>● PRIMA QUESTÃO É O CONVITE</p> <p><b>● PALAVRAS EM JOGO</b></p> <p><b>LETRA N</b></p> <p>● COLETIVO A PARTIR DE UMA CONDIÇÃO</p> 
<p>Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 157)</p>	<p>Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 16)</p>	<p>Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 161)</p>

O livro didático não considera que os usos da leitura e da escrita são determinados pelas diferentes instituições as quais o indivíduo, enquanto ser social, faz parte.





O “*Ápis Mais*” insere diversidade de gênero textual, mas as atividades de leitura, oralidade e escrita são encaminhadas da mesma forma, sem respeitar o gênero e sem utilizar estratégias específicas, tratando-os de igual modo. Com frequência, os alunos são orientados a reproduzir o gênero discursivo em foco nas unidades, sem conduzir ao entendimento da função social e de locais de uso de cada um.

A forma em que trata o gênero textual Lista é igual à forma como trabalha o gênero textual Convite, além da não exploração do gênero em cada unidade.

As práticas de letramento na escola deveriam ser determinadas pelo contexto social, considerando a pluralidade, objetivando maior interação social e ampliação dos usos da leitura e escrita dos alunos, atribuindo sentido e significado ao que é ensinado.

Um aspecto importante que observamos ao analisar o *Ápis Mais* 1º ano, é que nem sempre os alunos são incentivados a interagir, em turnos de fala, orientados pelo encaminhamento metodológico proposto no LD. Vejamos o que ocorre com o texto instrucional (Fig. 6), a legenda (Fig. 7) e o bilhete (Fig. 8).

Figura 6 – Texto Instrucional	Figura 7 – Legenda	Figura 8 – Bilhete
<p><b>Fonte:</b> Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 67)</p>	<p><b>Fonte:</b> Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 234)</p>	<p><b>Fonte:</b> Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 147)</p>

Como exposto na figura 6, o encaminhamento para o texto instrucional (Fig. 6) pauta-se em observar a estrutura e produzir o texto. É constante nestas seções o enfoque na reprodução dos





conteúdos, que se comprova pela utilização contínua dos termos: complete, reproduza, memorize, reconte, releia, copie.

Outro ponto relevante é a ausência de escrita livre do aluno, comprometendo a valorização das variedades linguísticas. Na produção livre de escrita, as diversidades da língua são reproduzidas de acordo com o contexto de cada aluno, proporcionando espaço de fala e escrita, permitindo a interação entre os indivíduos. Cagliari (1998, p.209), enfatiza que "textos livres feitos espontaneamente pelos alunos revelam o que realmente sabem e como operam esses conhecimentos".

Na unidade dezesseis, o gênero discursivo contemplado é intitulado como "Legenda" (Fig.7). Nesta unidade o objetivo é utilizar o gênero para introduzir o trabalho com a letra "Y". Dessa forma, fotos de indígenas e materiais por eles utilizados são expostos com legenda para que o trabalho com a oralidade esteja voltado a abarcar o processo de codificação e decodificação da letra.

A atividade da Figura 7 - Legenda, apresenta palavras da língua indígena Kalapalo. Não há, nas orientações metodológicas ao docente, sugestões voltadas a trabalhar o contexto social dos indígenas, dentre outros aspectos importantes. A atividade volta-se para o ensino da legenda, de modo estrutural. No decorrer dos outros exercícios da unidade, não são contempladas outras variedades, no intento de que o aluno se identifique e promova de fato a interação que as autoras do material destacam no encaminhamento metodológico do manual do professor.

Na figura 8, comprova-se todo enfoque estruturalista do material. Não há análise sobre os contextos sociais dos indivíduos que escreveram os bilhetes. Todos estão escritos de acordo com a norma culta, não abrangendo as variedades da língua. As atividades propostas não abarcam os usos sociais do gênero discursivo de modo significativo, não promovendo, portanto, a reflexão sobre seus usos no educando.

Diante do exposto, entende-se que o material didático não contempla as variedades linguísticas, não traz aspectos geográficos, socioeconômicos, escolares, de faixa etária, mercado de trabalho e rede social.





## Considerações Finais

Ao primar pelo trabalho de oralidade, leitura e escrita pautados nos gêneros textuais, é relevante que o indivíduo compreenda o gênero e seus usos sociais na prática cotidiana da atividade humana. A partir desse enfoque, é preciso permitir a participação do discente com suas vivências, seguido de propostas pedagógicas alicerçadas em atividades que promovam o entendimento das correspondências grafema e fonema, para, então, promover uma análise linguística que valorize as variedades da língua e combata o preconceito.

Todas as unidades do livro contemplam a codificação e a decodificação do alfabeto. Observa-se ser frequente o trabalho com quadrinhas e a prevalência de textos curtos, explorados na maioria das unidades de forma descontextualizada.

## Referências

- ARAÚJO, Luciane de Sousa Lopes. **Analfabetismo funcional, alfabetização e letramento: ações da escola na produção de pesquisas entre 2011 e 2016.** Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018, 110p.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. [Apresentação]. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2023:** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2023.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU.** São Paulo: Scipione, 1998.
- KLEIMAN, A. B. (2010). **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar,** *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010a.
- KLEIMAN, A. B., **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campinas. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2010b.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **O papel do livro didático na construção do letramento escolar.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 42, p. 91-110, 2009.





- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático como indício da cultura escolar**. História da Educação, v. 20, p. 119-138, 2016.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, p. 51-66, 2012.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SILVA, Jhuliane Evelyn da. Livro didático e letramento crítico: um diálogo possível? **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** v. 1, n. 51, p. 153-173, 2019.
- SILVA, Lígia Pires da; COSTA, Margareth Correia Fagundes; OLIVEIRA, Renata Gonçalves de. Letramento, gêneros textuais, livro didático: reticências e eminências de estudos sobre leitura e escrita. **Colóquio do Museu Pedagógico**-ISSN 2175-5493, v. 10, n. 1, p. 1093-1105, 2014.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.
- TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Mais: Língua Portuguesa – 1º ano**. São Paulo: Editora Ática S.A, 2021.





## METODOLOGIAS ATIVAS E MEIO AMBIENTE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ESPANHOL

Jonathan Rodrigues da Silva (SEE/AC)<sup>1</sup>

Jucileide Souza da Silva (SEE/AC)<sup>2</sup>

Luciano Mendes Saraiva (UFAC)<sup>3</sup>

### Introdução

Ao longo dos anos, as línguas estrangeiras modernas (LEM) vêm operando como formas de viabilizar oportunidades de crescimento social, econômico e cultural de um determinado espaço/povo, além do desenvolvimento pessoal de sujeitos imersos no mundo globalizado, pois o mercado de trabalho e outras instâncias sociais exigem cada vez mais o domínio de línguas adicionais.

Quando pensamos no âmbito escolar, espaço de ensino e aprendizagem de LEM, estudar línguas colabora com o educando no desenvolvimento da capacidade cognitiva, potencializa suas habilidades de resolução de problemas, estimula de forma significativa o raciocínio, a criatividade e aumenta a sua capacidade de interação com outros sujeitos que possuem interesse em comum. Dentre as competências pertinentes para o desenvolvimento do/da aprendiz, está a prática da oralidade, que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possui o intuito de estimular e desenvolver a capacidade de se comunicar, a partir do exercício das competências orais da língua, contribuindo para a aquisição de vocabulários e no desenvolvimento de habilidades como compreensão e expressão oral.

Com efeito, o ensino da oralidade torna-se relevante para a vida do estudante, pois é através dela que eles podem intercambiar conhecimentos, organizar suas experiências e pensamentos,

---

1 Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Professor de Língua Espanhola da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE-AC); E-mail: Jonathan.silva.espanhol@gmail.com

2 Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Professora de Língua Espanhola da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE-AC); E-mail: jucileide.silva@sou.ufac.br

3 Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Curso de Letras Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Federal do Acre. E-mail: luciano.saraiva@ufac.br





ampliando as possibilidades de participação nas interações sociais. Nesse sentido, a BNCC enfatiza, no eixo específico sobre a oralidade, a importância de se “conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (Brasil, 2017, p. 79). Assim, entendemos a expressão oral como elemento importante no processo de comunicação e o domínio desse componente se configura significativo para os estudantes de LEM, pois ao dominar a oralidade da língua em estudo, o/a aluno/a poderá interpretar o que escuta e responder perguntas com clareza, além de expressar-se de forma clara e fluida em atividades orientadas pelo professor ou em situações formais e informais do cotidiano.

Importante destacar que o estudo da competência oral ajudará o educando a perceber que uma língua não se restringe a léxicos e nem conteúdos sistêmicos, mas abrange os aspectos culturais pelos quais os sujeitos são atravessados dentro e fora da escola, ressignificando como eles interferem no seu meio sociocultural, entendem, interpretam e representam sua realidade.

Para Gargallo (1999), a abordagem comunicativa engloba as diversas funções linguísticas da língua como eixo para a aprendizagem. Assim, a aquisição efetiva da língua em estudo, nessa concepção metodológica, “inclui, além dos aspectos gramaticais, os socioculturais, os discursivos e os estratégicos” (Gargallo, 1999, p. 69). A autora ainda defende que cabe ao professor o papel de mediador nesse processo de troca de informações na sala de aula. Destaca, ainda, que essas informações podem e devem ultrapassar as barreiras impostas por um ensino que prioriza a estrutura da língua, substituindo por outros assuntos que fazem parte do cotidiano do aluno, utilizando-se dos mais diversos gêneros discursivos, a exemplo de poemas, figuras, jogos, curtas-metragens e músicas, sendo o último utilizado para o desenvolvimento deste estudo.

Em nossa perspectiva, acreditamos que se no ato da comunicação oral com outro interlocutor, o aluno produzir um discurso oral com desvios na pronúncia, cabe ao professor fazer considerações para que ele compreenda as razões desses desvios e (re)pense possíveis formas de corrigi-los. Esta metodologia foi utilizada nas atividades de compreensão e expressão oral, desenvolvidas no Colégio Estadual Jornalista Armando Nogueira, a





partir do uso da canção latino-americana “*Cuando los ángeles lloran*”, como será apresentada mais adiante.

Para alcançar tais capacidades comunicativas, de modo significativo, dentro das atividades propostas utilizamos como estratégia a metodologia ativa sala de aula invertida, ação que será descrita em uma sequência didática (SD) pensada para o ensino de espanhol, para ser ministrada a estudantes do Ensino Fundamental e Médio da cidade de Rio Branco.

Como recurso essencial para o desenvolvimento das atividades, foi utilizada uma canção produzida no ano de 1995, cuja temática atravessou décadas tornando-se atemporal, e a narrativa presente em suas estrofes nos leva a observar, refletir e compreender como os posicionamentos políticos e ideológicos do compositor estavam marcados nos enunciados da canção, destacando a não neutralidade do discurso (Bakhtin, 2006).

Ao adotar uma abordagem qualitativa e descritiva, este estudo configura-se como uma pesquisa-ação, fundamentando-se em teorias propostas por Moita Lopes (2006), Vygotsky (1988), Moran (2018) e Carceller (2019). Os resultados revelam uma participação ativa dos alunos nas atividades em sala de aula, estabelecendo uma conexão afetiva com as canções, embora essa relação tenha se mostrado incerta no que tange ao tema abordado, pois, ainda que tenha estimulado debates e aprimorado habilidades orais, o processo evidenciou críticas em relação ao tema, algo que consideramos positivo, haja vista que, além do aprendizado dos conteúdos sistêmicos, tínhamos por intenção fomentar o debate, questionamentos e reflexões acerca de assuntos importantes que fazem parte de uma sociedade em constante processo de modernização, como é o caso da preservação do meio ambiente.

No que concerne à organização estrutural do texto, após a introdução, subdividimos em duas seções. Na primeira, intitulada *Metodologias ativas: uma abordagem para o desenvolvimento da oralidade*, projetamos uma discussão teórica sobre metodologias ativas e suas potencialidades para o ensino de LEM, e na segunda, denominada *Educação ambiental e ensino de oralidade na língua espanhola*, apresentamos uma sequência didática com o tema educação ambiental, trabalhado na educação básica da rede pública, tendo os gêneros discursivos canção e biografia como recursos





metodológicos para o ensino de oralidade e estrutura gramatical do idioma espanhol. E para finalizar, nossas considerações e referências.

### **Metodologias Ativas: uma abordagem para o desenvolvimento da oralidade**

Considerando que, para desenvolver a oralidade dos estudantes em sala de aula é necessário colocá-los em uma situação de aprendizagem que priorize a comunicação entre eles, tendo por base a sociointeração (Vygotsky, 1988), com o propósito de realizar tais ações adotamos algumas metodologias ativas como suporte didático na aula de língua estrangeira (LE). Segundo Almeida (2018), a metodologia ativa é caracterizada pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, “sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno, com a intenção de propiciar a aprendizagem” (Almeida, 2018, p.17).

Nesse pressuposto, evidencia-se que as metodologias ativas dão ênfase ao “papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (Moran, 2018, p. 41). Dentre os métodos ativos mais conhecidos e utilizados em sala de aula, segundo pesquisadores da área (Moran, 2018; Carceller, 2019), estão a aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, bem como aprendizagem baseada em investigação e aprendizagem por histórias e jogos, conhecida popularmente como gamificação.

Cabe ressaltar que também consiste em metodologia ativa o ato do professor priorizar a participação e interação do estudante em sala de aula, através de atividades que propiciem a oportunidade de interagir uns com os outros por meio de trabalhos em duplas, como por exemplo a revisão por pares, trabalhos em grupos, onde ademais de aprender sobre certas temáticas e conteúdos, também aprenderão sobre trabalho em equipe, responsabilidade, respeito à opinião alheia, etc., como apregoava Vygotsky (1988). Assim, evidencia-se que são muitos os caminhos que podem ser explorados para efetivar o ensino de LE, tendo como base uma abordagem que priorize um ensino ativo e dinâmico.





Neste estudo, utilizamos o gênero discursivo canção e biografia como recurso metodológico, refletindo a partir da música “*Cuando los ángeles lloran*” o tema *meio ambiente* e, a partir da biografia de Chico Mendes, o conteúdo sistêmico *pretérito perfecto simple* e *acento tónico*, além de vocabulários diversos presentes na canção. Assim, entendendo que as metodologias ativas são técnicas pedagógicas com foco no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem com o objetivo ensinar uma maior participação e interação do estudante, optamos por levar atividades em que os nossos estudantes ficassem em evidência, oportunizando que manifestassem seus conhecimentos prévios sobre a *Amazônia* e sua importância, bem como a compreensão leitora e pronúncia, tornando a aula proveitosa e relevante.

Considerando a sala de aula como um ambiente dinâmico e interativo, no primeiro momento da aula organizamos a turma em um grande círculo, para a exposição do conteúdo, com o intuito de melhorar a interação e diálogo entre os estudantes e o tema trabalhado. Nesse sentido, entendemos que organizar a turma de outras maneiras que não seja o modo tradicional, enfileirado, permite ao aluno experimentar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e ativo ao mesmo tempo que permite ao professor explorar novas formas de ensinar neste mesmo contexto, tendo a possibilidade de identificar o que pode ou não funcionar para determinadas classes. Outras formas de explorar o ambiente seria através de duplas, trios, grupos grandes, ou ocupando outros espaços da escola, a exemplo do pátio ou da quadra etc., a depender do que foi planejado para a aula.

Com essas estratégias metodológicas que levam os/as alunos/as a se tornarem ativos/as durante a execução da aula, o ensino de LE contribui de forma significativa para o aprendizado, sua formação escolar, além de contribuir com seu desenvolvimento pessoal, levando-os tornar-se protagonistas e responsáveis por suas decisões, isto é, ativos/as e participativo/as no ambiente em que convivem.

Como estratégia, pode-se unir diferentes reflexões para estimular o/a estudante a exercitar a mente com temas em diferentes contextos, como foi a forma de debate desafiando a resolução de problemas, reforçando Morán (2015, p. 17), quando afirma que “a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada”. Com essa combinação, podemos oferecer ao estudante uma série de estímulos,





os quais funcionarão de maneira eficaz na promoção de uma aprendizagem significativa e duradoura.

### **Educação Ambiental e Ensino de Oralidade na Língua Espanhola**

Como forma de destacar possibilidades para o ensino da oralidade, por meio de metodologias ativas e associado ao uso de canções latino-americanas, descreveremos uma sequência didática (SD) trabalhada em dois encontros de duas horas/aula, explorando a temática “meio ambiente”, utilizando como gênero discursivo a canção “*Quando los ángeles lloran*”, interpretada pela banda mexicana Maná.

#### **Aula 1:**

1º momento: Com a intenção de sondar os conhecimentos prévios dos estudantes, foram realizadas quatro perguntas iniciais, associadas a imagens demonstrativas da Amazônia Brasileira em destaque na figura 1:

Figura 1



Os discentes foram colaborativos, explicaram sobre quais eram os benefícios da floresta Amazônica, demonstraram um bom repertório, citando os países que compõem a floresta e o quão importante era para a população mundial. Esses comentários foram importantes para percebermos que, embora o nosso tema central ainda não tivesse sido explorado em aulas anteriores, eles

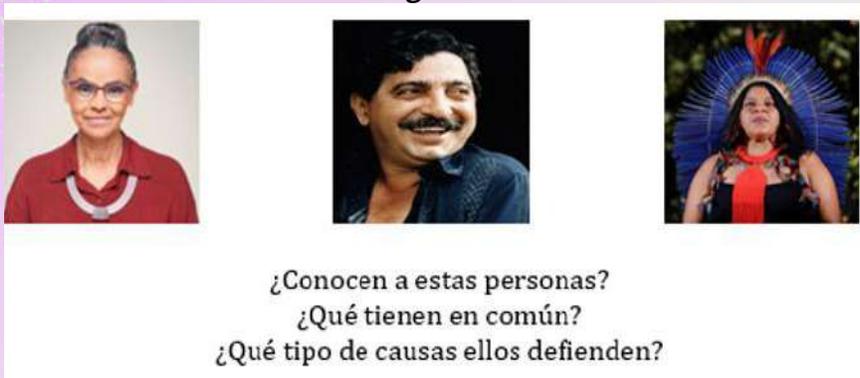




demonstraram conhecimentos que garantiram a participação na atividade proposta.

2º momento: Foi questionado se conheciam algumas personalidades importantes na luta contra o desmatamento, como Marina Silva, Chico Mendes e Sônia Guajajara, utilizando-se de três perguntas, presentes abaixo na figura 2:

**Figura 2**



**Fonte:** os autores

Em sua totalidade, os alunos reconheceram Marina Silva e Chico Mendes, duas notáveis personalidades da política brasileira que atuaram/atuem no combate ao desmatamento. Em contrapartida, Sônia Guajajara foi a menos citada por eles, isso porque, embora ela já tenha trabalhos consolidados em favor dos povos originários, ganhou maior visibilidade somente no ano de 2022, ao ser nomeada Ministra dos povos indígenas do Brasil. A dinâmica nos revelou que os discentes estavam bem atentos e eram conhecedores das figuras acreanas que lutaram/lutam pela Amazônia brasileira, e o quanto eram reconhecidos em cenário nacional e internacional.

3º Momento: Foram apresentados aspectos importantes sobre a vida de Chico Mendes, que foi uma das maiores autoridades na luta em favor da preservação do meio ambiente. E, em seguida, foi realizada uma breve exposição sobre a banda mexicana Maná, atualmente um dos grupos latino-americanos de grande sucesso no cenário mundial.







A prática oral dos alunos nos fez perceber a dificuldade que tinham com relação à pronúncia da sílaba tônica, e quando foi comentado sobre a importância da pronúncia, e como se articulavam alguns sons, os alunos perceberam que a canção fluía e a tornava mais apreciável aos ouvidos. No instante em que foi passado o vídeo da canção, os alunos se detiveram atentos com as imagens passadas, instigados pela sincronia em que a música fluía junto com as cenas, tornando aquele um momento de reflexão, pois permitiu que relacionassem letra, imagens e a própria mensagem emitida pelos enunciados da canção.

5º momento: Foi realizada uma aula expositiva sobre as sílabas tônicas no espanhol, indicando como e onde se deve acentuar, e como era feita a pronúncia no momento da prática oral. Além disso, para fixar tal conteúdo sistêmico, foi realizada uma dinâmica/atividade para que os alunos circulassem nas palavras onde estavam as sílabas tônicas. Parte do material utilizado encontra-se na figura 5:

Figura 5

Según la sílaba tónica las palabras pueden ser:

ESDRÚJULAS	LLANAS	AGUDAS
Antepenúltima sílaba	Penúltima sílaba	Última sílaba
		
Se acentúan todas.	Se acentúan si no acaban en n, s, vocal.	Se acentúan si acaban en n, s, vocal.
brújula bri-ju-la 	árbol á-rbol 	melón me-lón 

Identifique y escriba abajo las palabras de acentuación tónica, siendo ellas esdrújulas llanas/graves y agudas.

Fonte: os autores

Vale destacar que, inicialmente, no momento da explicação do conteúdo acentuação tônica, os alunos não foram muito participativos, entretanto, no decorrer da aula e com as atividades de compreensão gramatical, estes iam se tornando mais comunicativos, o que contribuiu para que a aula fosse fluindo dentro do que estava planejada.

6º momento: Encerrando a primeira aula, foi realizada uma atividade de reflexão para que os alunos expusessem oralmente suas





considerações acerca da importância da floresta amazônica na sociedade mundial, tendo como norteadoras as perguntas abaixo:

### Figura 6

- 1- ¿Qué acciones serían importantes para mantener la preservación de nuestra Amazonía?
- 2- Si la Amazonía dependiera solamente de ti ¿qué harías para preservarla?

Fonte: os autores

A partir das respostas dos questionamentos, foi percebida uma participação efetiva dos alunos, ao tecer suas considerações de forma espontânea e exercitando habilidades orais. Concomitante ao exercício da oralidade, foi trabalhado o tema educação ambiental, associado ao ensino de língua espanhola, atingindo de modo satisfatório o nosso objetivo para a primeira aula.

A seguir, faremos a descrição do segundo encontro, que teve como objetivo dar continuidade ao que foi trabalhado na aula 1.

### Aula 2

1º momento: Foram realizadas algumas perguntas de reflexão, com o intuito de retomar o que foi ensinado anteriormente. Na oportunidade, foi exibido um enunciado proferido pelo ativista Chico Mendes, e foi solicitado aos alunos que analisassem e comentassem oralmente suas compreensões sobre o que foi proferido na frase, utilizando-se de perguntas norteadoras, presentes na figura 7.

### Figura 7

“A VECES NO TE DARÁS CUENTA DEL VALOR DE UN RECUERDO HASTA QUE SE CONVIERTE EN MEMORIA”,

- ¿Qué piensa al respecto de la frase?
- ¿Cuál es la importancia de las memorias?
- ¿Qué piensa para su futuro?
- Luego de terminar tus estudios ¿A qué te vas a dedicar?
- ¿piensas trabajar o estudiar?
- ¿Te gustaría conocer otros países?

Fonte: os autores





Os alunos expuseram as suas opiniões, tendo por base suas perspectivas e vivências, desejos e sentimentos, abrindo espaço para que novas discussões fossem abordadas no momento da interação.

2º momento: Em consonância com o tema “educação ambiental”, tendo por pano de fundo a Amazônia, tratado a partir do subtema “memórias”, foi apresentada a biografia de Chico Mendes. No texto, foram destacadas palavras conjugadas no pretérito indefinido do idioma espanhol, para que, no momento da leitura compartilhada, os estudantes observassem atentamente as palavras em destaque. Durante a realização da dinâmica, foi solicitado que três alunos realizassem a leitura da biografia. Tal leitura atendia a algumas finalidades: a primeira era oportunizar o exercício da leitura, o segundo observar o nível de proficiência dos alunos, considerando a pronúncia no ato da leitura e a terceira fazer considerações que levassem aos alunos a perceber os desvios produzidos e conhecer a forma adequada de produzir determinados sons. E, em seguida, foram feitas algumas perguntas para todos os alunos da sala relacionadas ao texto como exercício de compreensão leitora.

Figura 8

“Chico Mendes **nació** en 1944 en un sitio llamado “Porto Rico” en el Estado brasileño de Acre. Era hijo de Francisco Mendes, descendiente de los migrantes nordestinos asentados desde hace un siglo en la Amazonia. Chico Mendes **comenzó** a trabajar a los nueve años y hasta los 14 no **aprendió** a leer. Fue recolector de caucho (llamados en Brasil siringueros), ambientalista y socialista. Era un luchador nato y desde joven **desarrolló** una infatigable labor en defensa de los siringueros. **Participó** en la creación de la Central Única de Trabajadores y del Partido de los Trabajadores. Chico Mendes fue el principal impulsor del “Conselho Nacional dos Siringueros”. Su oposición a la deforestación que afectaba a Acre y su defensa de los pueblos de la floresta (indígenas, recolectores de caucho y habitantes de las riberas de los ríos, entre otros), le dio una gran proyección internacional. De siringuero se **transformó** en sindicalista y de sindicalista en ecologista. **Consiguió** el apoyo internacional y en 1987 **recibió** el premio Global 500 por la ONU. Fue asesinado el 22 de diciembre de 1988.”

- ¿En qué país nació Chico Mendes?
- ¿A qué se dedicaba Chico Mendes?
- ¿Cuál es la causa que defendía Chico Mendes?
- ¿Cuál fue el premio que la ONU le dio?
- ¿A qué género discursivo pertenece el texto leído?

Fonte: os autores



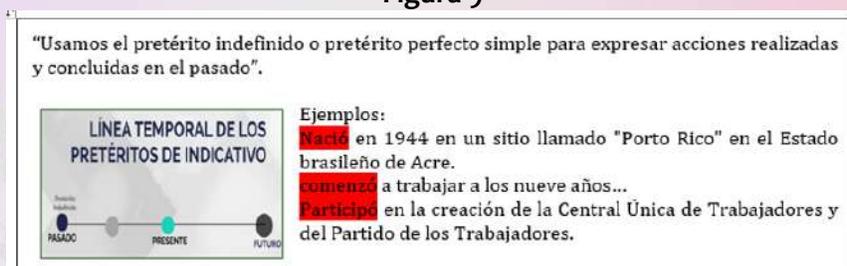


A partir da leitura dos discentes, realizamos a revisão fonética das palavras cujos desvios foram apresentados no ato da pronúncia, como da alveolar “LL” e da velar “J”. Após a revisão, foram feitas perguntas de compreensão leitora para que os/as estudantes respondessem oralmente, tornando o momento dinâmico e fomentando a participação, o que denota que a ação foi satisfatória.

Os questionamentos realizados oralmente permitiam que os estudantes interagissem e trocassem conhecimentos, pois quando um aluno específico não compreendia a resposta, o outro poderia entender e, com isto, complementar a resposta do colega. O fato de algum aluno tomar iniciativa para responder à pergunta pode incentivar os outros a querer participar da aula também, exatamente como ocorreu neste momento.

3º momento: Foi explicado aos estudantes o conteúdo sistêmico “*pretérito indefinido*”, orientados pela gramática normativa da língua espanhola. Na ocasião, os conteúdos foram expostos de uma maneira simples, contextualizando os exemplos com recortes do texto, assim os alunos poderiam compreender a relação do verbo no passado, suas características e em que tipos de textos são utilizados com mais frequência, conforme destacamos na biografia da figura 9.

Figura 9



Fonte: os autores

4º momento: Foi realizada uma atividade de produção textual muito produtiva para a aula, tendo como base os princípios da metodologia ativa. Durante a ação, foi solicitado aos estudantes que se organizassem em duplas, dialogassem sobre suas trajetórias e escrevessem a biografia um do outro, envolvendo gênero e conteúdos estudados. A atividade, descrita na figura 10, promoveu interação, contribuiu para que os estudantes conhecessem mais a respeito um do





outro e possibilitou a prática dos conteúdos aprendidos em sala de aula

**Figura 10**

Ahora en pareja...

- Ambos producirán la biografía de su compañero teniendo como base las preguntas 1, 2, 3 y 4.
  - Puedes consultar la biografía de Chico Mendes como ejemplo.
  - No te olvides de utilizar los verbos en Pretérito Indefinido.
- 1) ¿Dónde nació? 2) ¿Dónde estudió? 3) ¿Qué deportes practicabas? 4) ¿Qué lugares conoció?

**Fonte:** os autores

Durante a aplicação da SD, toda a atividade foi mediada pelos professores/autores do texto, que atuaram tirando as dúvidas à medida que iam surgindo. Ao final, cada estudante apresentou seu texto para os demais colegas da turma, promovendo um momento de autoconhecimento, socialização, descontração e aprendizagem.

5º momento: Foi reservado um tempo para o *feedback* com comentários sobre as produções, correção dos desvios gramaticais e de pronúncia. Ademais, foi destinado um momento para réplica, durante o qual os alunos expuseram opiniões sobre a aula, o que consideraram mais interessante, como se sentiram ao escrever a biografia do colega, suas dificuldades com a pronúncia e escrita de algumas palavras, além de comentários sobre o conteúdo de educação ambiental estudado desde a primeira aula. Estas reflexões foram realizadas a partir de questões norteadoras como as presentes na figura 11.

**Figura 11**

- ¿Qué les pareció la actividad final sobre la biografía de su compañero?
- ¿Tuviste algún tipo de dificultad?
- ¿Por qué es importante el género biografía?

**Fonte:** os autores

Enquanto professores que motivam a participação efetiva do/da aluno/a, acreditamos que possibilitar o momento de feedback ao final de cada aula é uma postura importante, pois demonstra o quanto o/a professor/a se preocupa com sua prática docente, pois, ao mesmo





tempo que dedica atenção e valida o que foi exposto pelo estudante, contribuindo positivamente para uma boa relação aluno-professor, também cumpre o papel de autoavaliação do fazer docente. Com isso, após reflexão sobre pontos positivos e negativos da aula, têm a possibilidade de, no futuro, refazer o planejamento com outras abordagens que garantam o aprendizado efetivo do alunado.

### **Algumas considerações**

Ao desenvolver este trabalho na escola da rede pública, fomos levados a perceber o quanto o ensino de espanhol pode contribuir de maneira positiva com a formação cidadã dos/das alunos/alunas, quando o/a docente se desafia e propõe uma SD que extrapola um ensino tradicional que se dedica exclusivamente às estruturas da língua, a exemplo da SD relatada neste texto, que contemplou o tema ‘Educação ambiental’ como forma de criar consciência sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Em contextos atuais, em que os alunos buscam interagir das mais diversas formas, desenvolver a oralidade se configura essencial, pois facilita o processo de comunicação, além de fazer sentido para a vida do alunado. Nessa direção, este estudo nos leva a refletir sobre a necessidade de despertar nos professores de LEM a consciência e as potencialidades de uma metodologia de ensino que se alinhe com a perspectiva sociointeracionista, que possibilite alunos/alunas a desenvolverem-se dentro dos preceitos da ética, autonomia, apropriação de saberes, despertando a capacidade de iniciativa e responsabilidade com a autoformação, além de respeito ao meio em que vive, utilizando-se de metodologias ativas que os colocam como protagonistas das ações.

Ao refletirmos sobre o ensino de línguas, faz-se necessário compreender como o conhecimento é construído dentro do espaço escolar. Nessa perspectiva, convidamos a professores/professoras de LEM a trabalhar com canções que desenvolvam o senso crítico dos/alunos, que colaborem com mudanças de posturas e olhares frente às questões sociais e ambientais, a exemplo da preservação do meio ambiente, dentre outras temáticas que discutam formas de mudar a sociedade em que vivem, especialmente por se tratar de





sujeitos em formação, muitas vezes predispostos a lutar por soluções de problemas que afetam o coletivo.

## Referências

- ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre**. Secretaria de Estado de Educação, 2018.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. p. 9
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica, 2017.
- GARGALLO, Santos Isabel. **Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Arco, 1999.
- GONÇALVES, Marta de Oliveira; SILVA, Valdir. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 59-76.
- MANÁTICOHDOFICIAL (Canal do Youtube). Cuando los ángeles lloran. YouTube, 06 de abril de 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rK4-UVb7Ysg>. Acesso em 01 de julho de 2024.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.
- VYGOTSKY, Lev Semionovith. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ed. Ícone, São Paulo, 1988.





## RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM PESSOAS QUE NÃO USAM A FALA

Fernanda Cristina Falkoski (UFSCar)<sup>1</sup>

Shirley Rodrigues Maia (UFSCar)<sup>2</sup>

### Introdução

Nem todas as pessoas se comunicam usando a fala, essa é a realidade principalmente para quem tem surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras, além de outras condições também. Porém, a comunicação é fundamental para se expressar e receber informações. Dessa forma, precisamos pensar em maneiras de favorecer que a comunicação aconteça para e com todas as pessoas. Pretendemos nesse texto apresentar alguns recursos e estratégias que podem ser implementados para favorecer o uso da Comunicação Alternativa com pessoas que não usam a fala.

### Entendendo quem é o público-alvo

Antes de começar propriamente a discussão sobre as pessoas que não usam a fala para se comunicar, precisamos conhecer um pouco mais sobre esse público. Entender brevemente as características da surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras.

A surdocegueira é uma deficiência com características peculiares, recentemente, os membros que constituem o Grupo Brasil, associação voltada a pessoas com surdocegueira, após vários estudos, elaboraram a seguinte definição:

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Especial (UFSCar); Coordenadora Pedagógica do Instituto Ahimsa e membro da Equipe de Formação do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. E-mail [fernandacfalkoski@gmail.com](mailto:fernandacfalkoski@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/432244477256456>.

<sup>2</sup> Pós - doutora em Psicologia (UFSCar); Diretora Educacional do Instituto Ahimsa e membro da Equipe de Formação do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. E-mail [dmu.shirley@gmail.com](mailto:dmu.shirley@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/1044890292653333>.





A surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perdas auditiva e visual concomitantemente, em diferentes graus, o que pode limitar a atividade da pessoa e restringir sua participação em situações do cotidiano, cabendo à sociedade garantir-lhe diferentes formas de comunicação e Tecnologia Assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade. (GRUPO BRASIL, 2017, s/p).

Podemos dizer que ela se divide em dois grupos: congênita e adquirida, sendo que pode ou não a pessoa apresentar a associação com outras deficiências McInnes (1982). A adquirida ocorre quando, antes do aparecimento da surdocegueira, a pessoa é usuária de uma língua, oral ou sinalizada, e vai perdendo os sentidos, totalmente ou em graus diferentes. (McInnes, 1982).

A respeito da deficiência múltipla sensorial destacamos que:

Considera-se uma criança com múltipla deficiência sensorial aquela que apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem. Quase sempre, os canais de visão e audição não são os únicos afetados, mas também outros sistemas, como os sistemas tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor) (Brasil, 2006, p. 11).

Mesmo que atualmente o Censo Escolar, principal meio de obter informações sobre a população de alunos no país, não utilize a nomenclatura deficiência múltipla sensorial, usando deficiência múltipla de maneira geral, faz-se necessário repensar sua inserção dentro das classificações. Pois o profissional que atua com essa população precisa se valer de conhecimentos específicos na área da deficiência auditiva ou visual, além dos outros conhecimentos necessários, visto que há uma grande diferença quanto a forma de receber e passar informações, por exemplo, uma criança com surdez e deficiência física precisará de todo um trabalho específico quanto a comunicação num primeiro momento paralelamente com suas demandas físicas. E nem sempre os professores com formação para trabalhar com crianças com deficiência múltipla têm esse domínio.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se apresenta como uma desordem do desenvolvimento que se manifesta desde o nascimento por toda a vida do sujeito. Sua prevalência é de aproximadamente 20





entre cada 10 mil nascidos, sendo quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas. O TEA é encontrado em qualquer parte do mundo, com qualquer configuração racial, étnica ou de classe social (Facion, 2007).

De acordo com o DSM-V, podemos entender as características do Transtorno do Espectro Autista – TEA como:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). (APA, 2014, p.53).

O TEA é um transtorno, o que quer dizer que não há apenas um sintoma, mas sim um conjunto deles. A avaliação é realizada a partir de observação clínica, ou seja, não há, até o momento, nenhum exame clínico que o detecte. As principais características do transtorno são um comportamento diferenciado em relação a estímulos visuais e/ou auditivos e linguagem inadequada, seja porque nunca foi desenvolvida fala autônoma, seja porque, em casos em que a fala é desenvolvida, se utiliza muito da ecolalia, que significa a repetição sem contexto de palavras.

Em relação às doenças raras “correspondem a um conjunto diverso de condições médicas que afetam um número relativamente pequeno de pessoas em comparação com doenças mais comuns” (BRASIL, 2024, s/p). Pode-se ter diferentes causas. Elas podem estar associadas a fatores genéticos, ambientais, infecciosos, imunológicos, entre tantas outras causas. Segundo o site do Ministério da Saúde, podemos ter como características gerais das doenças raras:

Doenças raras são enfermidades geralmente crônicas e de baixa frequência na população em geral.

Apresentam-se, geralmente, com quadros de adoecimento progressivos, degenerativos e incapacitantes.

Têm necessidades assistenciais complexas em termos de diagnóstico, tratamento ou acompanhamento.

Necessitam de cuidados contínuos e ações integradas, multidisciplinares e multiprofissionais.

Podem causar elevado sofrimento físico e psicossocial para os indivíduos e famílias.





Constituem um grupo numeroso e diverso de problemas de saúde. (Brasil, 2024, s/p).

Com base no exposto acima, conseguimos compreender quem é o público-alvo deste texto, ou seja, pessoas com surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras, mais precisamente pensando naquelas que não usam a fala para se comunicar.

## Comunicação

Todas as pessoas se comunicam e precisam se comunicar para dizer o que pensam, sentem, desejam ou querem. Para isso precisam de uma forma, um sistema que possibilite a comunicação. Porém, para algumas pessoas a comunicação não acontece de forma convencional e se faz necessário recorrer a área da Tecnologia Assistiva (T.A.). Não vamos nos atentar a esse conceito, pois não é objetivo deste texto, mas mencionamos ele para chegar à comunicação.

Dentro da T.A. podemos ter duas classificações que são os **recursos de baixo custo**: aqueles que podem ser construídos pelo professor e disponibilizados ao aluno para uso em diversos ambientes necessários; e, os **recursos de custo elevado**: quando é avaliado as necessidades do aluno, e solicitado a compra do equipamento.

A Comunicação Alternativa (CA) serve para apoiar o desenvolvimento de uma comunicação mais autônoma das pessoas que precisam. Conforme a *American Speech-Language-Hearing Association*, a Comunicação Alternativa é "o uso integrado de componentes, incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizados pelos indivíduos, a fim de complementar a comunicação" (ASHA, 1991, p. 10. Tradução da autora).

Para algumas pessoas, o uso da CA será por um determinado período, já para outras poderá ser pela vida inteira. Isso significa que as pessoas vão necessitar e utilizar da CA de acordo com as suas necessidades e pelo período que for necessário. Conforme afirmam Tetzchner e Martinsen (2000) existem pessoas, por exemplo, que conseguem receber as informações sem o uso da CA, mas precisam dela para se expressar. Também não podemos generalizar o tipo e a função da CA para cada deficiência, ou seja, pode ser necessário o uso





de vocalizadores, pranchas de comunicação, uso de objetos concretos, entre outros. Assim, a comunicação deve ser pensada individualmente e de acordo com as necessidades e especificidades de cada um (Fig. 1).

Figura 1 – Elementos da Comunicação Alternativa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A comunicação humana é essencial para o processo de interação social, por meio dela os sujeitos realizam trocas, propiciando a aquisição do conhecimento. A Comunicação Alternativa que é composta por quatro elementos: símbolos, recursos, técnicas e estratégias.

- a) Símbolos: representam os objetos, as ações e as relações que podem variar na forma de se apresentar conforme sua transparência quanto ao seu significado.
- b) Recursos: entende-se o recurso utilizado para transmitir e receber a mensagem do interlocutor e que pode ser de baixa, média ou alta tecnologia.
- c) Técnicas: refere-se às várias formas de modalidade utilizadas para se transmitir uma mensagem a partir de uma figura para a escrita e fala.
- d) Estratégias: refere-se ao modo com que os símbolos são utilizados para proporcionar uma comunicação rápida e efetiva (PIRES, 2013, p.354).

Também temos algumas diretrizes a serem observadas para a escolha e confecção da Tecnologia Assistiva: **Ideia**, necessidades primárias do aluno; **Propósito**, necessidade principal satisfeita;





**Benefícios**, indicam vantagens do produto; **Forma**, geometria e dimensões; **Função**, indica como o produto deve funcionar.

Segundo Falkoski (2017), para organizar a comunicação de pessoas que não usam a fala podemos utilizar diversos sistemas de comunicação, a escolha se dá individualmente. Em uma sala de aula, por exemplo, têm-se o uso de diferentes sistemas, assim como várias crianças podem usar o mesmo. Inicialmente, organizamos um material chamado de calendário, nele são colocados objetos de referência. “É importante desenvolver um programa com objetos que tenham significados para a criança. Esses objetos são os objetos de referência, usados para simbolizar uma ação ou atividade a ser realizada” (Falkoski, 2017, p.58).

O calendário serve para diferentes situações: presença, sequência de atividade, rotina do dia, rotina da semana, entre outros. No calendário podem ser usados: objeto de referência tridimensional ou placas com o objeto de referência bidimensional, imagens, fotos, escrita, pictogramas, entre outros. Também é usada a comunicação tátil texturizada que, de acordo com Falkoski, Mesquita e Maia (2024, p.132) “O símbolo texturizado é definido como a associação de texturas e um objeto ou uma atividade. Ele é permanente, tatilmente discriminável e instantaneamente entendido quando processado a partir de uma ampla exploração por meio do toque”.

## Metodologia

Como metodologia se tem a pesquisa participante, serão apresentados alguns casos de estudantes matriculados em um instituto de educação especial em São Paulo que não usam a fala e com quem foram utilizados alguns recursos e estratégias de Comunicação Alternativa.

De acordo com Marconi & Lakatos (2003, p. 194), a observação participante “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Trabalhamos no instituto, dessa forma, estamos em contato direto com os profissionais e estudantes que usam os recursos e estratégias.





Todas as salas de aula usam o calendário de presença com os estudantes, para isso, os professores organizam fichas individuais. A ficha é composta pelo nome do aluno escrito com letras móveis em E.V.A, a fotografia do estudante e o seu objeto de referência (Fig. 2).

**Figura 2** – Calendário de presença usando fichas com o nome, foto e objeto de referência



Fonte: arquivo pessoal.

No início da aula o professor pega a caixa com as fichas e leva até os estudantes, assim, eles podem tocar ou ver a ficha reconhecendo-se pelo objeto ou foto. Os estudantes com movimento de mãos e braços são orientados a pegar a ficha e colocar no quadro. Sempre buscamos trabalhar com eles a autonomia e protagonismo, fazendo com eles e não por eles (Fig. 3 e 4).

Nesta sala de aula temos estudantes com diferentes condições, porém, todos usam as fichas elas têm demonstrado bons resultados. Alguns deles já reconhecem a sua, seja pela escrita do nome, pela fotografia ou pelo objeto.





**Figura 3** – Calendário de presença usando fichas com o nome, foto e objeto de referência



Fonte: arquivo pessoal.

Neste cartaz também foi acrescentado o número representando a quantidade de estudantes presentes na aula (Fig. 3).

Outro tipo de calendário utilizado é um específico para a atividade, nesse caso ele é organizado antes da realização de cada atividade. No exemplo, temos organizado a sequência de uma receita, no caso um bolo. Para isso, são quatro caixas de sapato escapadas com papel preto; em cada caixa são colocados uma ficha e os ingredientes. Na ficha tem a palavra escrita em letras de E.V.A, o número representando uma quantidade e a embalagem do ingrediente (Fig. 4).

**Figura 4** – Calendário de atividade usando placa com objeto de referências



Fonte: arquivo pessoal.





A sequência da atividade é organizada pelo professor juntamente com os estudantes para que eles possam compreender como será feita a receita, como nesse exemplo. São usados diferentes recursos como a escrita, a visão e o tato. Esse recurso se mostrou eficiente, visto que os estudantes já reconhecem a sequência dos ingredientes a serem usados na receita.

Outro tipo de calendário é usado para organizar a rotina do dia, ou seja, assim que chegam na escola, professor e estudantes montam ele com os objetos de referência das atividades. São usados os objetos juntamente com a comunicação tátil texturizada (Fig.5).

Figura 5 – Calendário do dia usando a sequência de atividades com o objeto de referência e a comunicação tátil texturizada



Fonte: arquivo pessoal.

O uso dos calendários acontece em todas as salas de aula do instituto, independente do programa de atendimento ou da idade dos estudantes, pois se mostra eficaz na organização das rotinas e na chamada.

### Considerações

Como resultados iniciais, destaca-se que os estudantes obtiveram benefícios ao conseguir se comunicar, mesmo que de





maneira inicial com seus pares e principalmente com os adultos, professores e familiares. Faz-se necessário ampliar a quantidade de estudos e pesquisas na área, bem como um maior investimento por parte da sociedade de uma maneira geral para que todos tenham acesso e garantia dos seus direitos.

Usar recursos e estratégias que favoreçam a comunicação dos estudantes que não utilizam a fala é uma importante ferramenta. Muitas vezes os profissionais acreditam que seja difícil pensar essa diversidade, mas, na prática, percebe-se não ser.

## Referências

APA – American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em [https://www.alex.pro.br/DSM\\_V.pdf](https://www.alex.pro.br/DSM_V.pdf) Acesso em 07 jan. 2023.

ASHA – American Speech-Language-Hearing Association. **Introduction to Augmentative and Alternative Communication**. 1991. Disponível em: [www.asha.org/public/speech/disorders/Augmentative-and-Alternative.htm](http://www.asha.org/public/speech/disorders/Augmentative-and-Alternative.htm). Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **CADERNO 5 – EDUCAÇÃO INFANTIL, SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO/DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO – SURDOCEGUEIRA/MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA SENSORIAL**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>. Acesso: 24 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças Raras**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/doencas-raras> Acesso em: 04 jul. 2024.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FALKOSKI, Fernanda Cristina. **Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa**. 2017, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MESQUITA, Sandra Regina S. H.; MAIA, Shirley Rodrigues. **COMUNICAÇÃO TÁTIL TEXTURIZADA NOVOS DESAFIOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL E PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA**. SARAIVA, Luciano Mendes; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. [Orgs.] Educação e os múltiplos sentidos da linguagem. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 326p, p.126-137.





GRUPO BRASIL. **Ata da reunião de membros do grupo, realizada em 17/11/2020 e oficializada em 30/11/2019**, em São Paulo/ SP. São Paulo, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MCINNES, Jonh. **Deafblindness: A Unique Disability**. In: MCINNES, Jonh. A Guide to Planning and Support for Individuals Who Are Deafblind. Toronto: University of Toronto Press, 1982.

PIRES, Sandra Cristina Fonseca. **Comunicação Alternativa e Múltipla Deficiência**. In: Comunicar para Incluir. Ponto & Vírgula Editora, 2013.

TETZCHNER, Stephen von; MARTINSEN, Harald. **Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Editora Poro, Portugal, 2000.





## FEIRA DE OBJETOS HISTÓRICOS: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Jayne Maria Witchemichen (UNICENTRO)<sup>1</sup>

Há uma série de discussões dentro do meio acadêmico acerca relação da alfabetização. Os anos iniciais da escola, são destinados a esse fim: alfabetização e letramento. Desta forma, engolidos pela rotina de cumprir as metas estabelecidas por cada município, os professores optam por priorizar determinados conteúdos, nos quais a disciplina de História não é uma prioridade. A intenção com tal crítica não é deixar dos conteúdos de alfabetização para trabalhar a História, mas sim, relacioná-los. Para isso, esse artigo trata de um relato de experiência para trabalhar História sem deixar a alfabetização de lado. Conforme escreveu Katia Abud (Abud apud Bittencourt, 2005, p.29), “as dificuldades e obstáculos presentes nos cotidianos das escolas estão ausentes nos textos”. Portanto, trataremos, em partes, desse lapso nesse capítulo.

O historiador constrói suas pesquisas, sua visão, sua narrativa, a partir de fontes históricas. Entretanto, o ensino é tão firmemente enraizado na tradição, que poucos alunos realmente entendem como esse trabalho é realizado. Há um longo percurso em fazê-los entender que os conteúdos do livro didático são baseados em estudos com fontes, assim como fazê-los pensar naquilo como uma representação, do que uma verdade absoluta. Pensando nisso, a Feira de Objetos Históricos veio do intuito de que os alunos percebam que os objetos também são fontes, e cada um deles nos mostra algo sobre algum período, alguma cultura, alguma comunidade no tempo e espaço. Sobre os objetos, Lowenthal (1998, p.159) aponta que “ao olhar os objetos que as pessoas usavam e que mostram como elas viviam, pode-se ter uma ideia muito melhor do que teria com um mês de leitura”.

Além da importância de trabalharem com esse recurso material da história, se faz necessária essa discussão a partir da necessidade de entenderem questões do presente com base em experiências do

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste. Mestra em História pelo Programa de Pós Graduação em História da mesma universidade. E-mail: jayne\_wt@yahoo.com.br





passado. Cada vez mais isso tem sido deixado de lado, e como escreveu Hobsbawn (1995, p.13), “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que viveram.” Esse é um fenômeno recorrente, mesmo após o século XX como descrevia o autor. Por isso, “o perigo de ignorar o passado público pode também acarretar a perda da visão dialética da história e da vontade política que leva a crítica e a construção de projetos futuros.” (Bittencourt, 2006, p.43)

A partir dessa reflexão, fica evidente que “ensinar história passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História.” (Bittencourt, 2006, p.52) Nesse sentido, a elaboração da feira de produtos históricos visa essa construção do saber, onde os alunos constroem aquela aula de história com base em objetos e memórias que são significativas para ele.

### **Organização da Feira de Objetos Históricos**

A turma na qual foi trabalhado esse conteúdo, é uma turma de primeiro ano. A feira foi realizada no início mês de dezembro de 2023, quando os alunos já estavam familiarizados com a disciplina, e já haviam tido algumas aulas que discutissem essas fontes, obviamente, aulas e termos adaptados a sua faixa etária.

Quando idealizada, os objetos que seriam expostos, seriam exclusivamente do acervo pessoal da autora. Entretanto, há tempo, foi solicitado aos pais dos alunos que mandassem por eles objetos que pudessem enriquecer nosso espaço museológico temporário. Isso acabou deixando tudo mais interessante para eles, pois previamente os pais e avós haviam relatado a utilidade e a importância de cada objeto exposto na feira, então, os alunos ficavam empolgados em relatar a relevância do objeto que trouxeram de casa. Essa ação acaba despertando maior interesse, pois o aluno entende-se como sujeito que participa do percurso da história, e como apontou Ramos (2004, p.62), “falar dos objetos é falar necessariamente acerca de nossa própria historicidade.”

No dia em que ficou exposto, recebeu-se a visita das outras turmas da escola, que receberam uma explicação da professora regente/autora sobre cada coisa. Houve muita interação, onde os





alunos relatavam onde já haviam visto aquele objeto, se já o utilizaram, ou ficavam impactados com uso de coisas que não fazem parte de sua geração. Apesar dos objetos expostos caracterizarem uma época e cultura específica, foi de grande valia para os alunos conhecerem um pouco da história que fez parte da vida dos seus pais e avós.

Dos objetos expostos, havia um nicho específico para música, com CD, fita cassete, disco de vinil, rádio toca-discos (o qual foi colocado em funcionamento), e outro rádio, conhecido como “rádio de mesa”. Nessa categoria, uma das alunas trouxe um metalofone que era de seu avô, e outros alunos trouxeram outros discos de vinil e fitas cassete. Houve a exposição de uma máquina de escrever, de máquina fotográfica de filme, gravador de voz, walkman, disquete, assim como celulares das primeiras gerações. Outros objetos de utilidade doméstica também foram expostos: ferro de passar à brasa, escovão de ferro fundido, lampião, moedor de pimenta, louças, e também um apontador de mesa, utilizado em décadas passadas por professores, quando o material escolar não era individualizado como hoje em dia.

Entre os objetos, também foi exposto cartões telefônicos, que os fizeram entender o processo de comunicação no passado; fotos impressas antigas, em preto e branco; relógio, cartões postais, livros. Também tivemos na feira alguns documentos históricos de muita valia para análise: boletins que pertenciam a avó de uma das alunas, o qual nos dá informações sobre o que era aprendido e cobrado na escola. Nesse sentido, também, um livro de orações que foi utilizado em um seminário extinto da cidade de Irati, o qual o prédio hoje funciona a UNICENTRO. Completando o acervo, foi exposta uma bíblia datada de 1899 escrita em polonês, a qual pertenceu a avó da professora regente/autora do artigo.

Um dos nichos de maior sucesso entre os alunos foi o de moedas e cédulas antigas. Acredito que isso se deve ao fato de que o dinheiro é algo próximo da realidade deles, então gera um sentido de comparação com o que conhecem hoje, e com o que era utilizado no passado. Essa é uma ótima forma de desenvolver a consciência histórica em crianças: aproximando a sua realidade dos conteúdos trabalhados, pois, eles desenvolvem interesse naquilo que lhe causa reconhecimento.

Houveram outros objetos que poderiam ser considerados fora da temática, como urso de pelúcia e pulseira. Porém, os alunos





relataram que foram de pessoas da família já falecidas, mas que guardam o objeto por afetividade. Por conta disso, também foram expostos, pois as memórias e reminiscências podem ser, também, fontes.

Foi exposto também, alguns calendários, um de parede e outro de carteira. Essa atitude foi para instigá-los a refletir sobre como o celular substituiu tantas outras parafernálias. Ao apresentar os objetos, refletimos juntos em como o celular assumiu tantas funções: a do calendário, do relógio, do gravador de voz, do walkman, dos cd, fita e vinil, das fotos impressas, do cartão telefônico e até mesmo dos livros, dos documentos impressos etc. Foi uma viagem no tempo para que eles conhecessem a realidade das gerações passadas.

É interessante pensar no papel do objeto nesse sentido. “O objeto tem um papel dramático; [...] inutiliza a expectativa de uma simples funcionalidade” (Baudrillard apud Ramos, 2020, p. 11). Numa exposição, como a relatada, o objeto perde sua função original para transformar-se em uma representação do passado.

O que se pretende é que o objeto seja presença do tempo, materialidade que, pela sua própria presença no museu, pode gerar novas percepções. Por exemplo, um aparelho telefônico no cotidiano tem certos usos e sentidos, e o mesmo aparelho, quando instalado na exposição, não é apenas a representação desses usos e sentidos, mas sobretudo a presença de algo que desloca o ponto de observação, fertilizando outras sensações, outros sentidos em acasalamento com o ato reflexivo. (Ramos, 2004, p.149)

Entre o conteúdo da disciplina de História, pudemos intercalar com a alfabetização. Posteriormente, os alunos fizeram escrita espontânea do nome dos objetos, o desenharam, e o mais interessante: atribuíram novos sentidos aos objetos.

Isso quer dizer que a exposição deve tocar o visitante por meio de certos arranjos da memória, da afetividade que compõe o ato de lembrar aquilo que não vivemos, mas que de alguma forma mexe com nosso “estar no mundo” como diria Paulo Freire. (Ramos, 2004, p.83)

A experiência de ensino que essas ações podem desempenhar nesse processo é extremamente importante, pois, com a história aproximada a vivência do aluno, fica menos complexo de





compreender as relações do tempo, especialmente quando se desenvolve o senso crítico e a dúvida acerca dos conteúdos apresentados. Como propõe Ramos (2004, p. 35):

Quando há comparações entre objetos do passado e os do presente, a noção de historicidade começa a ser trabalhada de modo mais direto; entra em jogo a questão da história como campo de possibilidades, mudança que se expressa das mais variadas maneiras e que se torna visível na própria existência polivalente dos objetos – em seu nascimento, sua morte e transformação. Procedimentos dessa natureza desenvolvem o saber histórico através dos objetos, criam condições para a constituição de problemáticas históricas a partir do cotidiano vivido. Deste modo, vai se compondo uma pedagogia dos objetos como prática envolvida na pedagogia da pergunta e da indignação.

A fim de ilustrar e inspirar práticas nesse sentido, serão incluídas algumas fotos da organização. Nela poderemos perceber que há muita simplicidade na organização, mas o foco principal é enriquecê-los com conteúdo.

**Figura 1** – Feira de objetos históricos – Nicho de cédulas e moedas.



**Fonte:** Acervo da autora.





**Figura 2** – Feira de objetos históricos – Nicho musical



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 3** – Feira de objetos históricos – Nicho eletrônicos do passado



Fonte: acervo da autora.

**Figura 4** – Feira de objetos históricos – documentos, utensílios e dinheiro



Fonte: acervo da autora.





**Figura 5 – Feira de objetos – conhecendo o passado**



Fonte: acervo da autora.

**Figura 6 – Visão parcial do acervo**



Fonte: acervo da autora.

A conclusão após a realização da atividade, é que indiscutivelmente o interesse das crianças pela história é algo construído, especialmente por coisas que façam sentido a sua realidade. Como mencionado, o interesse maior veio em objetos que fazem parte de suas vivências, como o dinheiro, e também a música. Ao ser ligado o disco de vinil, houve muita curiosidade em como o processo da música é distinto do que eles conhecem e vivenciam no presente.

Certamente o trabalho com os objetos proporciona o desenvolvimento dos sentidos históricos, da consciência histórica,





como sujeito inserido em uma cultura, em uma sociedade. “Falar dos objetos é falar necessariamente acerca de nossa própria historicidade” (RAMOS, 2004, p.62)

### **Considerações Finais**

As concepções apresentadas são relatos de experiência de uma historiadora e pedagoga que buscou relacionar suas próprias áreas de formação para pensar em alternativas de trabalhar a consciência história no período da alfabetização. A contextualização dos objetos foi primordial para a excelência da experiência, pois para que desperte o interesse dos alunos, o objeto precisa ser vinculado a sua realidade.

Os objetos, sejam eles os expostos em museus, os que guardamos afetivamente em casa ou até os expostos em atividades semelhantes a relatada, não são criados para serem relíquias, eles se tornam, devido ao curso do tempo, seja o tempo natural ou o socialmente construído. A partir dos objetos, podemos ter a dimensão de muitas particularidades do período analisado. Como propôs Lowenthal (1998, p.159) “ao olhar objetos que as pessoas usavam e que mostram como elas viviam, pode-se ter uma ideia muito melhor do que teria com um mês de leitura.” Portanto, os objetos refletem também acerca das construções sociais.

Nenhum objeto ou vestígio físico são guias autônomos para épocas remotas; eles iluminam o passado apenas quando já sabemos que eles lhe pertencem. A memória e a história escolhem apenas determinadas coisas como relíquias; o restante que nos circunda parece refletir-se apenas ao presente, desvinculando do passado. E a convivência cotidiana despoja de sua condição de passado muitos artefatos anteriormente identificados como relíquias. (Lowenthal, 1998, p.149)

Ao estudar o objeto, o aluno perspectiva seus conhecimentos dentro de sua própria realidade, e isso faz parte da formação do sujeito histórico, para que ele também se sinta como parte da história que está sendo vivida por ele. Esse é um dos grandes sentidos da disciplina, fazê-los questionar-se e se compreender como sujeitos que tem relevância para a sociedade em que vive. Isso tem ganhado cada vez mais importância, pois, em uma sociedade onde somos massacrados pela força do presente, com a velocidade de informações e com o fato





de que o presente se torna passado muito mais rápido, precisamos que as futuras gerações se questionem sobre o papel que o passado ocupa em suas vivências. Esses questionamentos podem e devem ser evidenciados na educação básica, onde inicia-se a construção do aluno enquanto sujeito histórico, para que em sua formação posterior, as reflexões críticas acerca do presente e passado o permitam escolher, questionar e avaliar suas perspectivas futuras.

## Referências

- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- HOBBSAWM, Eric. **A Era dos extremos: O breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo, (17) nov. 1998.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, (10) dez 1993.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.





## UMA PROPOSTA DE MODELO DIDÁTICO PARA O TRABALHO COM A LEITURA DE REPORTAGENS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA REVISTA SUPERINTERESSANTE

Rosenice Guimarães Cordeiro (UFMG)<sup>1</sup>  
Jairo Venício Carvalhais Oliveira (UFMG)<sup>2</sup>

### Introdução

O índice de pesquisas sobre leitura cresceu significativamente nas últimas décadas. Considerada um fator primordial no processo educativo, uma boa capacidade leitora contribui para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento humano. Além desse caráter interdisciplinar, é incontestável o papel da leitura na formação integral e crítica do cidadão.

Sobre esse tema, é importante registrar o desempenho insatisfatório obtido por estudantes brasileiros em distintas avaliações de leitura, o que demonstra a ineficácia das práticas educativas vigentes no país em formar leitores competentes. De acordo com os dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”<sup>3</sup>, realizada em sua 5ª edição, em 11 de setembro de 2020, pelo Instituto Pró-Livro, abrangendo um total de 193 milhões de pessoas entrevistadas em 317 municípios do território nacional, o Brasil está longe ser um país de leitores. Nesse sentido, nota-se que a escola está falhando na tarefa de formar leitores que, além de dominar as habilidades de leitura, também gostem de ler e continuem a fazer isso depois que estiverem longe dela. Isso, naturalmente, quando consegue fazer com que lidem com essas habilidades, visto que continua abaixo da média o desempenho dos alunos brasileiros em compreensão leitora nas medições nacionais e internacionais.

Levando em consideração tais apontamentos sobre a leitura e seu ensino, é importante pensar em novas práticas pedagógicas que

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (Profletras/UFMG). É professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa da SEE/MG. E-mail: rosenicecordeiro@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Estudos Linguísticos e professor da Faculdade de Letras da UFMG, onde atua na graduação e no Programa de Mestrado Profissional em Letras. E-mail: jairovco.ufmg@gmail.com

<sup>3</sup> Para mais informações sobre a pesquisa, ver: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro/Itaú Cultural, 2020.





estejam diretamente relacionadas a uma melhoria desse quadro na escola pública brasileira. Na atualidade, essa questão tem sido respaldada por estudos que enxergam a leitura não apenas como prática de decodificação, mas como processo ativo de construção de sentidos entre autor e leitor – via texto. Além disso, o ensino da leitura também tem ganhado notoriedade no âmbito dos estudos sobre gêneros textuais e letramentos, o que abre um leque de possibilidades para se pensar práticas inovadoras que estejam assentadas sobre pesquisas relacionadas a esse tema.

Dessa forma, o presente trabalho busca apresentar os resultados de uma pesquisa documental, de natureza propositiva para a sala de aula, que teve como tema o trabalho com a leitura de reportagens de divulgação científica em aulas de Língua Portuguesa da educação básica. Para a realização da pesquisa, foram selecionadas e examinadas seis reportagens que tratam de temáticas relacionadas a descobertas e curiosidades científicas, veiculadas na revista *Superinteressante* (Editora Abril), no período de janeiro a julho de 2020. Por meio de uma análise ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), procuramos conhecer as especificidades sociocomunicativas, composicionais e linguísticas dessas reportagens, tendo em vista a elaboração de um modelo didático de gênero (MDG) para o trabalho com a leitura dessa prática discursiva em aulas de Língua Portuguesa da educação básica.

## **O Interacionismo sociodiscursivo: panorama geral**

O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) é uma corrente teórica criada em meados da década de 1980 por um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas, do Instituto de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra. Entre esses estudiosos, destacam-se Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, principalmente no que diz respeito ao estudo sobre os gêneros textuais<sup>4</sup> e à aplicação desse fenômeno no ensino-

---

4 O pesquisador Jean-Paul Bronckart e os demais representantes do Interacionismo Sociodiscursivo retomam, em seus trabalhos, o conceito de gênero do discurso cunhado por Mikhail Bakhtin. No entanto, esses pesquisadores denominam o fenômeno como “gêneros textuais”. Em razão disso, visando a uma coerência terminológica com os princípios do ISD, utilizaremos, ao longo do trabalho, a expressão “gêneros textuais”.





aprendizagem de línguas. Entre diferentes influências, o grupo tem como referência os trabalhos de Lev Vygotsky, no que concerne ao desenvolvimento humano, e de Mikhail Bakhtin, no campo da filosofia da linguagem.

O ISD baseia-se na interação social, tendo a linguagem como objeto, integra e desenvolve a teoria psicológica de Vygotsky, assumindo e defendendo cinco princípios básicos (Bronckart, 2005), que, resumidamente, são os seguintes: (i) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas; (ii) todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construídos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade; (iii) o desenvolvimento humano se efetuaria no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social; (iv) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano; (v) a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Os pressupostos teóricos do ISD (Bronckart, 2008; 2009) estão distribuídos em três grandes grupos temáticos, sendo o primeiro constituído pelo modo do agir humano, bem como as suas relações com a linguagem; o segundo, sobre a organização do trabalho na sociedade contemporânea, bem como a ideologia que o atravessa e influencia o trabalho educacional; e, finalmente, sobre o papel da linguagem nas situações de trabalho.

Os estudos do ISD tratam a linguagem do ponto de vista social como atividade de comunicação, uma vez que é por meio da dela que se observa a referência a uma atividade social determinada, bem como às ações que nela estão envolvidas. De acordo com essa teoria, o fenômeno da linguagem é indissociável da interação verbal, uma vez que a língua evolui e se (re)constrói nos momentos interacionais. Segundo Bronckart (2005), o ISD tem por objetivo analisar as





condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade de linguagem coletiva, organizada pelas formações sociais e visando adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais. Para o autor, todo texto pertence sempre a um gênero, apresentando propriedades genéricas, resultantes da escolha do gênero textual que parece adaptar-se à situação, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor, em função de sua situação de produção particular.

### **Gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**

Segundo Bronckart (2009, p. 69), os textos são “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes”. Por isso, levando em conta a situação de comunicação (contexto em que ocorre a interação), os agentes participantes, a formação discursiva ou campo, o texto, como um correspondente empírico, pode assumir diferentes formas, também chamadas de diferentes espécies de texto, os quais, na perspectiva do ISD, passam a receber a denominação de “gêneros textuais”. Guardadas as devidas especificidades teóricas, nota-se que a concepção de gêneros proposta por Bronckart (2009) foi, em larga medida, concebida à luz das teorias bakhtinianas sobre gênero do discurso.

Buscando uma sistematização operacional para tratar o fenômeno, Bronckart (2009) elaborou um método específico para análise de textos, cuja proposta é conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (Bronckart, 2009, p. 13). Para esse estudioso, os fatos linguageiros devem ser analisados em uma abordagem descendente, ou seja, para se analisar um texto, é preciso observar a dimensão ativa e a prática das condutas humanas e, depois, as condutas verbais. Conforme Bronckart (2008, p. 75), para Bakhtin/Volochinov, “os discursos apresentam sempre um caráter dialógico: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social”. Além disso, “a palavra” é produto da interação entre





indivíduos, os quais devem ser os primeiros a serem considerados em uma análise.

Para a elaboração desse método, Bronckart (2009), então, focou-se na forma de organização dos signos no interior de um gênero. Assim, a partir da coletânea de alguns exemplares de um determinado gênero, a proposta é a de que primeiro sejam analisadas as condições de produção de um texto, as quais se referem ao “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (Bronckart, 2009, p. 93) e, depois, a arquitetura interna, a qual abarca a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A vertente aplicada do ISD, aqui representada pelo trabalho de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), tem mostrado que a abordagem dos gêneros textuais como objetos de ensino exige, cada vez mais, a utilização de um procedimento analítico-descritivo capaz de explicitar as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula. Nessa perspectiva, o trabalho com sequências didáticas, por exemplo, exige do educador a realização de um planejamento sistemático na busca do domínio de diferentes capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva) por parte dos sujeitos aprendizes da língua e da linguagem. Além disso, para a construção de sequências didáticas é evidente a necessidade da construção prévia de um “modelo didático de gênero” (MDG), ou seja, por “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (De Pietro et al., 1996, p. 108).

A construção desse modelo de gênero permite a visualização das dimensões constitutivas do gênero e a seleção das dimensões desse gênero que podem ser ensinadas em um determinado nível de ensino. Conforme os mesmos autores, tendo objetivos explicitamente didáticos e sendo a transposição didática um processo com determinadas características que não podem ser evitadas, a construção desses “modelos” não precisa ser teoricamente perfeita e “pura”, abrindo-se a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas, de diferentes estudos sobre o gênero a ser ensinado, e de referências obtidas por meio da observação e da análise de práticas sociais que envolvem o gênero, junto a especialistas na sua produção.





Além de levar em conta todas essas referências, a construção do modelo didático exige a análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero, considerando-se, no mínimo, os seguintes elementos, como bem destacam Machado e Cristóvão (2006, p. 557-558), a saber: (i) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.); (ii) os conteúdos típicos do gênero; (iii) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; (iv) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; (v) as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; (vi) os mecanismos de textualização e (vii) os mecanismos enunciativos.

Devido ao grande número de saberes envolvidos na elaboração de um modelo didático, Schneuwly e Dolz (2004, p. 81-82) recomendam a teorização de um processo didático compreendido por três momentos interligados por uma forte interação e em constante movimento. Tais momentos compreendem os três movimentos do trabalho didático, sendo: o princípio de legitimidade, considerando os saberes teóricos dos especialistas; de pertinência, respeitando as capacidades dos alunos, finalidades, objetivos da escola; e de solidarização, isto é, a coerência entre os saberes a partir dos objetivos visados. Com isso, para que um modelo didático seja possível, ele deve apresentar duas grandes características: primeiramente, que o objetivo prático seja apresentado de forma clara, visando orientar as intervenções dos professores que o utilizarem; em segundo lugar, que indique as dimensões ensináveis, base necessária para a formulação de sequências didáticas.

A escolha do gênero como objeto de ensino, para Cristóvão (2007), deve levar em conta a possibilidade de progressão no desenvolvimento das capacidades dos alunos. A autora considera quatro dimensões que devem ser levadas em consideração, sendo: (i) dimensão psicológica, por considerar as motivações, afetividade e interesse dos alunos; (ii) dimensão cognitiva, por refletir a





complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos; (iii) dimensão social, por envolver aspectos sociais do tema; e 4) dimensão didática, por compreender algo que possa ser apreensível. A partir do modelo didático, o professor pode elencar os elementos a serem ensinados sobre um determinado gênero, para que sua apreensão por parte do aluno seja efetivada, a fim de que ele fale ou escreva de maneira mais eficiente em certa situação de comunicação. Para que isso seja possível, o professor elabora um conjunto de atividades com objetivos bem definidos, delineados em um procedimento chamado sequência didática.

Ao considerarmos a aprendizagem de uma ação de linguagem, seja ela a leitura ou a escrita, por exemplo, devemos considerar também a aprendizagem de capacidades de linguagem que são requeridas em uma determinada situação de interação. Para Schnewly e Dolz (2004), as capacidades de linguagem podem ser divididas em três tipos, sendo elas: as capacidades de ação, considerando o reconhecimento da situação de comunicação de um dado gênero; as capacidades discursivas, ao identificar a organização geral de um texto, sua infraestrutura; e as capacidades linguístico-discursivas, ao considerar as operações e os recursos languageiros que caracterizam as interações humanas por meio de textos concretos, pertencentes a um determinado gênero. Ensinar leitura e escrita na escola atualmente significa priorizar os letramentos múltiplos e as leituras múltiplas, é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos, é trabalhar com os conceitos de gêneros discursivos, textuais e suas esferas de circulação.

### **A construção de um modelo didático para a leitura de reportagens de divulgação científica em sala de aula**

Tendo como eixo norteador o método proposto pelo ISD, analisamos seis reportagens de divulgação científica publicadas eletronicamente na revista *Superinteressante*, durante o ano de 2020. Tomando como base o agrupamento de gêneros realizado por Schnewly e Dolz (2004), observa-se que as reportagens de divulgação científica se enquadram no domínio social de comunicação ao discutir problemas sociais controversos e se configuram no aspecto tipológico





da exposição. O quadro a seguir expõe uma síntese das reportagens analisadas.

**Quadro 01:** Reportagens da Revista Superinteressante

				
Título da reportagem	Publicação	Área	Jornalista	Temática abordada
A era da sobriedade	jan./2020	Sociedade	Guilherme Castellar	Queda do consumo de álcool no mundo e no Brasil
Os males ocultos da poluição	fev./2020	Saúde	Maria Clara Rossini	A poluição ambiental e suas consequências
A vida (e a morte) de um rato de laboratório	fev./2020	Ciência	Guilherme Eler	O uso de animais em pesquisas científicas
O mundo pós-coronavírus	mai./2020	Comportamento	Bruno Garattoni	Os impactos da pandemia de Covid-19 na vida das pessoas
A hora da telemedicina	jul./2020	Saúde	Alexandre Carvalho	Isolamento social e a liberação das consultas pelas internet
A verdadeira história dos irmãos Grimm	jul./2020	História	Bruno Vaiano	A origem dos contos mais populares do mundo

**Fonte:** elaboração dos autores

As reportagens de divulgação científica publicadas na Superinteressante tratam de temas e de curiosidades relacionados às descobertas da ciência, à saúde, ao meio ambiente, aos comportamentos humanos, à tecnologia e as demais áreas do conhecimento, sendo construídas por meio de uma linguagem atrativa e de um planejamento editorial que se ancora em uma diagramação multimodal. Tais características procuram não só a captar novos leitores que se interessam por temáticas do universo científico, como também buscam fidelizar os leitores/assinantes da publicação.

Para pensar o trabalho com a leitura em sala de aula a partir de reportagens veiculadas na Superinteressante, selecionamos seis exemplares do gênero e mapeamos as principais características dessa prática discursiva, tendo em vista a relação entre tais características e a possibilidade do desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem (com base nos postulados teóricos e metodológicos do ISD).

### **Características das reportagens relacionadas às capacidades de ação**

As reportagens analisadas pertencem à esfera social do jornalismo de informação. De modo geral, essa esfera contempla





diferentes áreas (jornalismo político, cultural, econômico, esportivo, cotidiano, científico etc). O jornalismo científico, por sua vez, abarca diferentes gêneros textuais para divulgar assuntos relacionados à ciência. Nas reportagens de DC, foi possível observar uma interseção dos discursos científico, jornalístico e didático, como assinala Charaudeau (2016) ao tratar dos processos de midiatização da ciência. No que diz respeito ao veículo de circulação dos textos, optamos por reportagens veiculadas na revista Superinteressante, a qual, na atualidade, figura entre as principais revistas comerciais especializadas no campo da divulgação científica. A instância de produção dos textos é constituída de forma compósita, contemplando jornalistas, ilustradores, diagramadores e editores que, na situação comunicativa das reportagens, exercem o papel enunciativo de divulgadores do conhecimento científico, cumprindo a missão de informar, captar consumidores de informação e fidelizar clientes. Do outro lado, a instância de recepção dos textos é formada por leitores jovens e adultos assinantes da revista ou que tenham acesso às informações por meio da compra de uma edição específica. Esses leitores, vale acrescentar, apresentam interesses em temáticas relacionadas a assuntos e curiosidades do universo científico e podem ser vistos, portanto, como os sujeitos que caracterizam o público-alvo da revista.

No que diz respeito ao conteúdo temático, foi possível observar, nas reportagens analisadas, a predominância de assuntos relacionados às áreas de ciência, tecnologia, saúde, psicologia, história, geopolítica, filosofia, comportamento, cultura popular e curiosidades em geral. Em termos de propósitos comunicativos, os textos das reportagens buscam: (i) informar, por meio de linguagem atrativa e simples, assuntos, pesquisas e curiosidades relacionados ao universo científico; (ii) contribuir para a captação de um número cada vez maior de leitores da revista, tanto no formato impresso quanto no digital; (iii) fidelizar os leitores por meio de um tratamento atrativo e sedutor dispensado ao conteúdo e à edição multissemiótica das reportagens. Sobre o local e o período de publicação dos textos, infere-se, a partir da análise, que as reportagens foram produzidas na sede da redação da revista Superinteressante, situada na avenida Otaviano Alves de Lima, 4.400, bairro Freguesia do Ó, em Paulo, SP, no período de janeiro a julho de 2020. Do ponto de vista histórico, é importante destacar que o período de produção e de veiculação dos textos foi marcado, entre outros





acontecimentos relevantes, pela disseminação da pandemia de COVID-19. Tal fato provocou mudanças radicais no mundo e na vida dos brasileiros, como o isolamento social, a suspensão de aulas, o funcionamento reduzido do comércio e o aumento substancial de uso da internet e das novas tecnologias de comunicação.

### **Características das reportagens relacionadas às capacidades discursivas**

A arquitetura composicional das reportagens de DC da revista *Superinteressante*, no que tange à planificação textual, segue basicamente este padrão: presença de imagem, de título, de subtítulo, de assinatura, de lide e de desenvolvimento. Após o lide, nota-se uma divisão da reportagem em blocos temáticos, organizados a partir de parágrafos informacionais, nos quais são apresentados dados de pesquisas, dados estatísticos, depoimentos de especialistas, além de imagens, gráficos e infográficos complementares. Sobre os tipos de discurso predominantes nas reportagens, observamos a presença do discurso teórico, caracterizado pela ausência de marcas linguísticas que fazem referência às instâncias de produção e de recepção do texto. Além disso, notamos também a fusão de diferentes tipos discursivos, com destaque para a mesclagem do discurso teórico com o discurso interativo, formando o tipo misto “interativo-teórico”, conforme propõe Bronckart (2009).

A organização textual, tanto no que se refere às sequências textuais quanto a outras formas de planificação, revela predomínio de sequências explicativas, caracterizadas por: fase de constatação inicial, problematização, resolução e conclusão (esta última, em geral, seguida de avaliações por parte dos próprios jornalistas responsáveis pela produção dos textos e/ou por meio da convocação de outras vozes que, na materialidade discursiva, colocam em cena apreciações e juízos de valor associados ao tema científica da reportagem). Vale registrar, contudo, o emprego de sequências narrativas e descritivas que, em larga medida, trabalham a serviço da sequência explicativa dominante. Ainda sobre as características relacionadas ao desenvolvimento de capacidades discursivas, vale sinalizar a forte presença de recursos de natureza extralinguística, tais como o uso de imagens ilustrativas, a presença de cores variadas e o emprego





recorrente de gráficos e infográficos que, na totalidade da reportagem, atuam como elementos de primeira importância na diagramação atrativa fabricada pela revista para a distribuição das informações na arquitetura dos textos.

### **Características das reportagens relacionadas às capacidades linguísticas**

Os recursos linguísticos utilizados na construção das reportagens estão a serviço de um processo de retextualização e de recontextualização de fatos científicos, tornando-os mais próximos do público-alvo da revista. Nessa empreitada, a instância de produção dos textos faz uso recorrente de definições de termos científicos, de analogias e de metáforas. Notou-se também, no plano dos mecanismos de textualização, um uso acentuado de conectores na materialidade dos textos, com destaque para a articulação de informações indicativas de explicação, de causa, de temporalidade, de condição, de adversidade, de alternância e de finalidade. Essas relações de sentido operam no estabelecimento de diferentes operações semânticas e/ou pragmáticas entre orações, períodos e parágrafos.

Em relação aos mecanismos de coesão nominal, a análise revelou que termos, expressões e/ou conceitos de caráter científico são retomados por processos anafóricos constituídos por meio de substantivos, adjetivos, pronomes e artigos que atuam na construção de expressões nominais anafóricas utilizadas para a retomada e para a recategorização de referentes específicos ou de ideias apresentadas em segmentos anteriores do texto, o que contribui para a progressão temática nesse gênero.

A construção das reportagens é marcada pelo emprego de diferentes vozes enunciativas. Destacam-se as vozes de cientistas, de estudiosos dos assuntos tratados, de autoridades governamentais e de renomadas organizações, materializadas nos textos por meio do discurso direto e do discurso indireto. Esse recurso garante credibilidade ao gênero dentro da esfera jornalística. Além disso, é nítido nas reportagens de divulgação científica o uso expressivo das vozes dos autores empíricos das reportagens, ou seja, dos jornalistas que comentam e avaliam o conteúdo temático dos textos produzidos.





Há, ainda na esteira dos mecanismos enunciativos, uso expressivo de modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas nas reportagens analisadas. No tocante à linguagem, predomina nas reportagens uma variedade linguística de cunho formal (com traços de coloquialidade para estabelecer interlocução com os leitores), além do emprego de diferentes figuras de linguagem, como já afirmado, utilizadas na recontextualização dos temas tratados, com vistas a uma simplificação da linguagem científica.

### Considerações finais

No presente trabalho, buscamos apresentar contribuições relativas ao processo de leitura de reportagens de divulgação científica veiculadas na revista *Superinteressante*. Para tanto, exemplares desse gênero textual foram analisados, tendo em vista o mapeamento de seus aspectos sociais, discursivos e linguísticos e a intrínseca relação entre esses aspectos e as capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) que o sujeito leitor precisa mobilizar para a exploração, compreensão e apreciação crítica de exemplares desse gênero no território da midiatização científica.

A elaboração de um modelo didático, a partir das características apresentadas, mostra-se como uma ferramenta de primeira importância para o trabalho com esse gênero textual em sala de aula, uma vez que possibilita pensar a planificação gradativa de atividades voltadas para o seu domínio por parte dos alunos, levando-os, dessa forma, a compreender criticamente as múltiplas estratégias de que se serve a mídia, aqui representada pela revista *Superinteressante*, para relatar fatos e curiosidades do universo científico e social.

### Referências

- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2009.





CHARAUDEAU, Patrick. Sobre o discurso científico e sua midiatização. **Calidoscópio**, v. 14, n. 3, p. 550-556, set./dez. 2016.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gêneros**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: EDUEL, 2007.

DE PIETRO, Jean-François et al. **Un modèle didactique du “débat”**: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 1996. 39/40, 100-129.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro/Itaú Cultural, 2020.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso** – LemD. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.





## ENTRE A RETÓRICA CONSERVADORA E A LIBERDADE PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DISCURSIVO FOUCAULTIANO DA LEI MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA N.º 14.004/2023

Ígor Campos de Andrade (UFU)<sup>1</sup>

### Introdução

A promulgação da Lei Municipal de Uberlândia n.º 14.004/2023 (Uberlândia, 2023), que proíbe a “ideologia de gênero” nas escolas municipais, estaduais e privadas, emergiu em razão do discurso conservador e moralista que ganhou força na sociedade brasileira contemporânea. O presente trabalho visa analisar, por meio do estudo discursivo foucaultiano e da perspectiva da Teoria Queer, o contexto histórico e social que culminou na aprovação dessa lei, assim como as discussões relevantes sobre o tema.

A análise da construção do discurso da “ideologia de gênero” e sua propagação no campo legislativo revela aspectos fundamentais sobre as relações de poder subjacentes na sociedade contemporânea. Examinar como esse discurso é moldado e adotado como ferramenta política possibilita compreender os efeitos de verdade que são produzidos e reproduzidos socialmente.

O intuito deste estudo não é narrar toda a trajetória das discussões e dos momentos históricos envolvidos, mas sim compreender, de maneira introdutória, as condições que levaram à produção dos discursos políticos, conservadores e religiosos que promoveram a adoção do termo “ideologia de gênero” no contexto contemporâneo. Essa narrativa, normalmente promovida por áreas conservadoras, não só influencia as políticas educacionais, como também instaura um ambiente de hostilidade e desinformação em relação às questões de gênero e sexualidade.

É importante destacar o papel do pesquisador na delimitação do objeto e na escolha das questões da presente pesquisa, que influenciam os recortes e as problematizações dentro do contexto histórico-social. As escolhas metodológicas e teóricas refletem suas

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Linguísticos. Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: igorandrade@ufu.br. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.





perspectivas e posicionamentos, o que evidencia a ausência de neutralidade e a presença de múltiplas vozes (FOUCAULT, 2004), mesmo que o texto seja redigido na primeira pessoa do singular.

No tocante à história, Quinalha (2022, p. 17) elucida que:

A escrita de uma história das pessoas LGBTI+ é um desafio por diversas perspectivas. A despeito da existência de experiências homoeróticas e de questionamentos sobre papéis de gênero desde tempos remotos, há muitas dificuldades para esse registro. Primeiro, por causa do desafio de agrupar eventos e personagens em categorias formuladas somente na modernidade. Impor uma formulação a diferentes momentos e territórios sempre traz o risco de anacronismo e colonialismo nas formas de saber.

Nesse sentido, conforme ensina Courtine (2009, p. 106), a memória discursiva refere-se ao conjunto de conhecimentos sedimentados em práticas discursivas do passado, que influenciam a produção e interpretação dos discursos na contemporaneidade. Em outras palavras, os discursos são moldados e reinterpretados ao longo da história, de modo que as práticas discursivas anteriores são fundamentais para o processo de formação dos significados e das interpretações, o que demonstra que os discursos não são isolados, mas sim impactados pela memória coletiva.

Ao refletir sobre a história, conforme os ensinamentos de Certeau (1982, p. 82-83), torna-se essencial considerar tanto as continuidades quanto as discontinuidades e adotar uma perspectiva histórica que contemple diversos olhares. O objeto é dar visibilidade aos grupos marginalizados ao longo do tempo, como no caso de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários, entre outras orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIAPN+). Trata-se, portanto, de possibilitar que outras vozes sejam ouvidas e reconhecidas, em contraposição àquelas dominantes marcadas pelos grupos políticos, econômicos e sociais privilegiados (BURKE, 1992, p. 36-37).

Esse discurso da legislação materializa, enquanto memória, o passado em que pessoas LGBTQIAPN+ não tinham direitos, sua existência era colocada em discussão e o silêncio era a saída imposta. Historicamente, o movimento LGBTQIAPN+ precisou reivindicar os





seus espaços de direito e lutar pela promoção do respeito à diversidade. Nesse contexto, os lugares de memória servem também como locais de resistência (Nora, 1993, p. 12-13), como ocorre com as Paradas do Orgulho LGBTQIAPN+ em todo o mundo.

A função enunciativa abrange o papel desempenhado pelo sujeito na articulação de um discurso dentro de um contexto histórico-social (Navarro, 2008, p. 66). Isso reflete como o poder se exerce por meio dos discursos e estabelece regimes de saber e de verdade na sociedade. Assim, é importante considerar que a posição-sujeito é moldada pela historicidade, visto que diferentes indivíduos a ocupam dentro das dinâmicas das relações de poder, embora nem todos tenham permissão para falar e produzir certos enunciados.

Dessa forma, depreende-se que as relações de poder implicam na constituição dos saberes, os quais, por sua vez, influenciam a emergência de enunciados. Assim, torna-se relevante analisar as condições históricas de possibilidade para um determinado discurso emergir, como é o caso da Lei Municipal de Uberlândia n.º 14.004/2023, à luz do contexto social e político que a sustentou, inclusive com a produção de um efeito de memória e, por outro lado, de silenciamento de grupos minoritários. É fundamental refletir sobre como as memórias e os enunciados se articulam entre si, assim como impactam os discursos e as interpretações dentro da sociedade (Courtine, 2009, p. 104).

No contexto brasileiro, chamou atenção o uso de narrativas falsas sobre "ideologia de gênero" em campanhas eleitorais, que buscavam impor um discurso moralista conservador voltado à manutenção do poder hegemônico heteronormativo (Junqueira, 2022, p. 165-169).

## **Teoria Queer**

Em diálogo com a abordagem foucaultiana (Louro, 2018, p. 83-85), a Teoria Queer emergiu nos Estados Unidos no final da década de 1980 e início de 1990. Destaca-se a figura da filósofa Judith Butler (2016), que concebe a sexualidade como uma construção social e histórica permeada pelas relações de poder e pelos discursos que circulam na sociedade.





Originalmente utilizado como insulto para aqueles que não se conformavam com os padrões de identidades sexuais e de gênero (Louro, 2018, p. 83), o termo "queer" foi ressignificado pelo movimento queer como uma prática de empoderamento das minorias, que reforça a pluralidade e desafia os padrões ditados. Parte-se da premissa de que não há na sociedade uma identidade comum que seja compartilhada entre todos os homens ou mulheres (Butler, 2016).

A Teoria Queer questiona os conceitos tradicionais e rígidos de gênero e sexualidade, a fim de superar o binarismo cisgênero (homem e mulher) e a heteronormatividade (Butler, 2016). Butler introduz o conceito de performatividade de gênero para destacar que a identidade de gênero não é uma categoria estável, mas sim uma construção cultural e histórica (Louro, 2018, p. 88-89).

Por conseguinte, questiona-se o discurso conservador que alega a destruição da família tradicional e dos valores femininos, aqui atrelados à capacidade reprodutiva da mulher (Louro, 2018, p. 81). As redes de poder buscam normatizar e limitar o conceito de família, na tentativa de negar a existência de quem não segue a imposição da heteronormatividade (Louro, 2018, p. 81-82).

Butler (2016) reflete sobre as normas sociais que são impostas a fim de moldar como homem e mulher devem se portar. Assim, depreende-se que há uma permanente tensão entre as determinações sociais, a liberdade do indivíduo e as formas de resistência.

### **Educação Inclusiva e a Liberdade Pedagógica**

No âmbito da educação, os posicionamentos conservadores e religiosos entendem que o ensino à diversidade seria uma espécie de doutrinação da “ideologia de gênero”, como se fosse possível desviar o gênero e a sexualidade de crianças e adolescentes. No entanto, o propósito real da educação para a diversidade é preparar as escolas para ensinar o respeito às diferenças e promover um convívio harmonioso entre todos os membros da comunidade escolar, sejam docentes ou discentes (Louro, 2018, p. 26-28).

Debater questões sobre sexualidade e gênero em ambiente escolar é cada vez mais necessário no contexto de uma sociedade contemporânea plural e heterogênea, sendo essencial que a diversidade esteja presente no processo de ensino e aprendizagem.





Nesse sentido, Vezzani (2021, p. 5) ensina o seguinte:

A busca por equidade e igualdade deve ser uma constante, e a educação é uma poderosa forma de fomentar os direitos diante da diversidade, por meio de práticas de ensino que induzem o alunado a atuar como transformador social, crítico e engajado, permitindo desconstruir preconceitos estruturais e construídos ao longo da história da humanidade.

Dessa forma, não se pode olvidar que a Lei Municipal de Uberlândia n.º 14.004/2023 afeta diretamente a liberdade pedagógica nas escolas, pois impõe limitações à abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidade. Além disso, ao impor tais limites, acaba por perpetuar o discurso hegemônico vigente da heteronormatividade compulsória, o que impede a promoção de uma educação inclusiva e protetora da diversidade.

Por sua vez, Constantina Xavier Filha (2018, p. 16) posiciona-se da seguinte forma:

[...] discutir essas questões, sem a pretensão de esgotá-las, ressaltando as possibilidades, as dificuldades, os conflitos, os avanços, os ganhos, os desafios, os propósitos e os despropósitos... decorrentes da prática da educação para a(s) sexualidade(s) na educação de educadoras e educadores em cursos de formação inicial e continuada. Não se almeja chegar a conclusões, a respostas com tom de verdade ou definitivas. Importa, sobretudo, refletir, palpitar, questionar, problematizar, discutir, pensar sobre esses e outros assuntos, bem como tencionar discursos e provocar inquietações, [...] de práticas de desacomodação na discussão da interface entre sexualidade(s), gênero(s) e educação.

Nesse contexto, as escolas precisam exercer o seu papel na promoção da diversidade para além de apenas dois gêneros fixos e orientações sexuais imutáveis, a fim de construir um ambiente saudável e respeitoso que não sirva apenas para reproduzir normas tradicionais. Nesse sentido, Louro (2018, p. 43-44) indaga o seguinte:

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode se articular com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode 'falar' a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão





e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica?

Ao desafiar os discursos vigentes sobre as normas estabelecidas de gênero e sexualidade, a Teoria Queer estabelece uma crítica às práticas sociais que reproduzem a exclusão e o silenciamento de pessoas que não se submetem às referidas normas. No contexto das escolas, cabe a reflexão sobre repensar o currículo educacional e as práticas pedagógicas que historicamente perpetuam uma visão binária e normativa das identidades de gênero e das orientações sexuais (Louro, 2018, p. 45).

Nesse diapasão, Vezzani (2021, p. 49) complementa que:

Não considerar as discussões sobre as relações de gênero no ambiente escolar implica a manutenção social da desigualdade e da violência de gênero que atingem mulheres e LGBTQTs. Debater a inclusão, aceitação e o respeito à diferença e à diversidade não significa a imposição de uma "ideologia" de gênero, mas sim a possibilidade de construir um novo olhar sobre o que, na prática, significa a equidade de direitos.

Imperioso também refletir sobre a relação pedagógica entre educador e educando, de modo a pensar numa educação pautada no diálogo e aprendizado mútuo, para que seja superada a educação tradicional notadamente autoritária (FREIRE, 2013, p. 40). Em prol de uma educação emancipadora, discentes não devem ser meros receptores passivos de conhecimento, pois é necessário construir um espaço em prol da igualdade, do respeito às diferenças e da participação ativa de educandos no processo educativo.

Vezzani (2021, p. 57) acrescenta o seguinte:

A configuração da escola é reflexo do que produz e vive a sociedade, ou seja, nela se fazem presentes as consequências da discriminação de gênero e da homofobia no cotidiano da sala de aula, por isso é fundamental que as práticas didáticas prevejam e saibam lidar diretamente com esses cenários, desconstruindo padrões estabelecidos com base em preconceitos que na convivência social se traduzem nos índices de violência a serem combatidos em nome do respeito e da equidade de direitos.





A discriminação e violência no ambiente escolar ferem os direitos de cidadania e acarretam dificuldades de permanência na escola (Vezzani, 2021, p. 62), uma vez que resultam na exclusão de estudantes que não se identificam com o padrão heteronormativo. Portanto, a escola desempenha um importante papel na transformação social, sendo essencial a criação de um ambiente inclusivo, que promova a consciência crítica e a conscientização social.

### **Estudo Discursivo Foucaultiano da Lei Municipal de Uberlândia N.º 14.004/2023**

O objetivo deste estudo é analisar o discurso presente na Lei Municipal de Uberlândia n.º 14.004/2023 para revelar os efeitos de sentidos estabelecidos, compreender as relações de poder na sua elaboração e apontar as práticas de resistência envolvidas. Busca-se, assim, a compreensão do contexto histórico-social que cercou sua emergência enquanto discurso e os efeitos de verdade resultantes (Navarro, 2008).

Foucault (2004, p. 193) leciona que:

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. [...]

As regras que governam a produção de verdade se articulam com as práticas de poder. Segundo Foucault (2004), o poder permeia as mais diversas relações sociais, não sendo exclusivo a um único sujeito. No contexto educacional, torna-se fundamental refletir sobre como as relações de poder-saber influenciam a constituição dos sujeitos.

As lições de Foucault indicam que é possível analisar o discurso na sociedade através das regras de produção e circulação situadas no tempo e no espaço. Observa-se que o discurso conservador atravessa a política, a religião, a educação, as instituições públicas e familiares, o





que lhe confere contornos específicos e emblemáticos como uma construção social.

É necessário compreender o contexto do crescente movimento de pensamentos conservadores, frequentemente entrelaçados com questões religiosas, que culminaram na elaboração desta lei específica. Nesse sentido, Junqueira (2022, p. 165) assim elucida:

As reações ultraconservadoras às propostas de inclusão das temáticas de gênero nos planos de educação costumam ser apontadas como o início das grandes mobilizações antigênero no Brasil. A partir desse momento, a ofensiva se espalhou de forma ruidosa e virulenta pelo país, angariando apoios, sobretudo, de lideranças neopentecostais, com grande visibilidade, além da adesão orgânica ou oportunista de atores políticos de diferentes orientações ideológicas.

Para entender o próprio processo de elaboração de uma lei, é essencial questionar o que pode ser dito, as circunstâncias envolvidas e quem tem voz. A partir da premissa de que o poder não é único e individualizado, mas composto por relações de poder, observa-se que o processo legislativo envolve diversas dinâmicas, como os representantes eleitos pelo povo, as comissões internas de análise e o acompanhamento da própria sociedade durante as deliberações para aprovação.

É primordial olhar não apenas para o que consta expressamente no texto legal, mas também para o que não é dito, bem como as relações de poder e as práticas de resistência emaranhadas em um jogo de forças. Em resposta às imposições normativas, surgem as resistências na sociedade contemporânea, como os movimentos sociais e coletivos que lutam pelo reconhecimento da diversidade nas questões de gênero e sexualidade.

Nessa perspectiva, percebe-se que a continuidade está presente na discussão e na publicação da lei, ora em estudo, que versa sobre questões de gênero e sexualidade. As discursividades entram no jogo das relações de poder e, nesse sentido, importante lembrar que no passado os homossexuais eram estigmatizados como doentes e aberrações. Logo, é crucial entender que a memória e a formação discursiva moldam as práticas do discurso.

Da análise de diferentes enunciados que versam sobre questões de gênero e sexualidade, observa-se que há uma regularidade





discursiva que exclui e silencia indivíduos considerados desviantes. Tais discursos se materializam como memória na narrativa da "ideologia de gênero", permeados por diferentes discursos que atravessam o que é positivado e, por conseguinte, legitimam os efeitos de verdade produzidos socialmente.

Dessa forma, a proibição da "ideologia de gênero" nas escolas gera um efeito de verdade que sugere que educadores possam utilizar práticas pedagógicas para impor, influenciar ou desviar discussões sobre gênero e sexualidade. Apesar de não possuir embasamento científico, essa narrativa repercute socialmente através de práticas discursivas que determinam o que é considerado verdadeiro ou falso.

Nesse sentido, Junqueira (2022, p. 62) observa que:

Mencionadas com frequência pelos ativistas antigênero, a “ciência” e a “biologia” (ou outra área do saber científico) geralmente assumem, nesses discursos, os contornos de um conjunto nocional inconsistente, acionado com o principal intuito de persuadir e legitimar posições morais ou religiosas ultraconservadoras. Muitas vezes sem considerar a complexidade do método científico, trechos e elementos de teorias e estudos científicos são selecionados (de maneira descontextualizada) para respaldar representações naturalizantes da realidade social e histórica. [...]

Não se pode olvidar que, para Foucault, sujeito é um lugar vazio que pode ser ocupado por diferentes indivíduos (Foucault, 2007), assim como o discurso em si é uma forma de exercício de poder (Foucault, 2004). Nesse sentido, em aplicação para a análise da lei, questiona-se: quem fala no texto da lei e de qual lugar? Quais relações de poder são construídas e reproduzidas pelo discurso da lei?

Com base nos conceitos foucaultianos de referencial, domínio associado, posição-sujeito e materialidade (Navarro, 2008, p. 66), e sem a pretensão de esgotar o assunto no presente estudo, observa-se que o referencial histórico-social que contextualiza a referida lei abrange influências conservadoras, religiosas e políticas, as quais procuram preservar visões tradicionais sobre o gênero e sexualidade. Nota-se a imposição de uma grade interpretativa em regimes de saberes e significados.

No domínio associado, percebe-se que o enunciado legislativo está associado a diferentes discursos conservadores, políticos e religiosos, assim como a outras leis que versam sobre o mesmo tema,





a práticas sociais que defendem apenas o binarismo homem e mulher, às instituições familiares tradicionais e a outros tantos campos de conhecimento, como o educacional, o científico e o cultural.

Quanto à posição-sujeito, é relevante apontar aqueles que ocupam posições de exercício de poder na elaboração, condução e aprovação dessa lei, como os representantes políticos eleitos pelo povo e as instituições públicas envolvidas. Existe a delimitação de quem pode ou não falar, o que resulta no silenciamento de grupos marginalizados.

A materialidade está presente no documento legislativo positivado, desde os momentos anteriores ao seu debate e aprovação até os mecanismos de sua divulgação e circulação social. Destaca-se que os enunciados são semelhantes a outras legislações elaboradas em outras localidades, o que aponta para uma dada regularidade discursiva.

A Lei Municipal de Uberlândia n.º 14.004/2023 (Uberlândia, 2023) assim dispõe:

[...] Art. 1º Fica vedado, na rede pública de ensino de âmbito municipal e nas entidades privadas no Município de Uberlândia, por parte dos orientadores, diretores, coordenadores e qualquer funcionário subordinado a rede pública ou particular do Município, a institucionalização acerca de conteúdo curricular e orientação pedagógica, que dissemine:

I - a utilização da ideologia e doutrinação de gêneros, dentro ou fora, da sala de aula;

II - orientação sexual de cunho ideológico e seus respectivos derivados;

III - a propagação de conteúdo pedagógico que contenha orientação sexual, ou que cause ambiguidade na interpretação, que possa comprometer, direcionar ou desviar a personalidade natural biológica e a respectiva identidade sexual da criança e do adolescente;

IV - veicular qualquer tipo de acesso à conteúdo de gêneros, que possa constranger os alunos, ou faça qualquer menção a atividade que venha intervir na direção sexual da criança e do adolescente. [...]

Vislumbra-se que o discurso gira em torno da questão educacional e da manutenção de um ensino antigênero, numa prática de invisibilizar e silenciar grupos marginalizados historicamente. Na análise do texto legal, percebe-se que as discussões apontam o papel da escola na formação de crianças e adolescentes e, por sua vez, ainda que seja o espaço adequado para formação humanística, igualitária e





justa, critica-se o debate sobre temas que envolvam gênero e sexualidade, com base na retórica falsa de corromper os preceitos da família.

Para a devida compreensão na análise do discurso pela perspectiva foucaultiana, importante entender o discurso como um acontecimento discursivo, referente ao que foi dito em determinado contexto histórico-social. Por conseguinte, é importante refletir sobre como o discurso presente na lei produz efeitos de verdade na sociedade, sendo que não se trata de definir o que é certo ou errado, mas sim compreender como foi construído o regime de verdade e, grosso modo, como se instalou socialmente.

No tocante aos efeitos de verdade, cabe analisar o processo de construção do discurso e as relações de poder envolvidas, especialmente diante da variedade de grupos sociais presentes nas escolas, incluindo as famílias de discentes e seu contato com a equipe pedagógica. Destaca-se o fato de o texto legal ser marcado por proibições, que coincidem, por sua vez, com os enunciados proferidos pelos grupos conservadores da sociedade brasileira, o que suscita o questionamento da estrutura do poder legislativo ser utilizado como estratégia para manter discursos discriminatórios.

Não se pode olvidar do atravessamento de outros discursos políticos e religiosos, os quais também provocam o surgimento de práticas de resistência. Exemplos disso são os coletivos e grupos que se organizam socialmente em prol da diversidade e da ocupação de seu lugar na sociedade.

Portanto, é possível visualizar como o poder se manifesta e opera através do discurso, assim como as relações de poder e de resistência que permeiam a elaboração dessa legislação, com o silenciamento de vozes que pensam diferente da heteronormatividade compulsória. O discurso legislativo visa não só regular práticas educacionais, como também reforça normas sociais dominantes, que impactam na subjetividade de crianças e adolescentes em momento de formação.

### **Considerações Finais**

O estudo da Lei Municipal de Uberlândia n.º 14.004/2023 revelou não apenas uma visão conservadora e heteronormativa sobre gênero





e sexualidade, mas também evidenciou como discursos legislativos podem ser utilizados como estratégias de poder por setores conservadores da sociedade. A atuação do Poder Legislativo ocorre através da produção de leis que norteiam a coletividade, influenciam condutas e podem moldar o convívio social, de modo que, ao representar o povo brasileiro, as suas ações fomentam debates e são carregadas de significados sociais e históricos.

A disseminação da falsa narrativa da “ideologia de gênero” por parte de setores conservadores da sociedade, incluindo grupos religiosos e políticos, ilustra como argumentos fantasiosos e sensacionalistas podem promover um "pânico moral" (Junqueira, 2022, p. 57-60). Essa manipulação discursiva busca impor restrições e aplicar rótulos infundados às minorias, o que dificulta o avanço em direção à educação inclusiva.

Por outro lado, a crescente visibilidade de pessoas LGBTQIAPN+ desafia a normatividade dominante e representa um avanço na ocupação de lugares de dizibilidade na sociedade. Entretanto, a memória não apenas preserva, mas também perpetua os conhecimentos estabelecidos, o que muitas vezes silencia narrativas de sujeitos marginalizados. Apesar de progressos nas discussões sobre gênero e sexualidade, esses temas ainda reverberam regimes de saber a partir de uma dada grade de leitura e interpretação.

Assim, é importante refletir sobre os impactos de uma lei que interfere na liberdade pedagógica em sala de aula e incentiva o preconceito em relação à diversidade, sobretudo em escolas de Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). É indispensável o debate sobre a educação e o papel estratégico das escolas na desconstrução dos estereótipos, a fim de promover a diversidade e garantir maior inclusão.

Portanto, a liberdade pedagógica de docentes é fundamental no ambiente escolar e deve ser protegida, pois não se pode permitir que discursos autoritários e conservadores restrinjam a educação e a interação aberta entre docentes e discentes. Além de ser um direito, a liberdade pedagógica também representa uma responsabilidade em abordar a diversidades de gênero e sexualidade, em prol de um ambiente educacional inclusivo e justo.





## Referências

- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: EDUNESP, 1992, p.7-37.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- FILHA, Constantina Xavier. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 16–39, 2018. DOI: 10.14295/de.v5i2.7865. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7865>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: um projeto reacionário de poder. Brasília: Letras Livres, 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- NAVARRO, Pedro. Discurso, História e Memória: contribuições de Michel Foucault ao estudo da mídia. In: TASSO, Ismara (Org.). **Estudos do texto e do discurso**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 59-74.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Proj. História, São Paulo, v. 10, p. 7-28.
- QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: uma breve história o século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- UBERLÂNDIA. **Lei Municipal n.º 14.004, de 2023**. Dispõe sobre não a doutrina de ideologia de gênero nas escolas municipais, estaduais e privadas em todo o município de Uberlândia. Uberlândia, 2023.
- VEZZANI, Renata de Macedo. **Educação para a diversidade no ensino de ciências e biologia**. São Paulo: Platos Soluções Educacionais S.A., 2021.





## O NEGRO E O MOVIMENTO OPERÁRIO: LIVROS DIDÁTICOS E SUJEITOS AUSENTES NA HISTÓRIA DA REPÚBLICA

Sérgio de Jesus Siqueira Filho (UFRRJ) <sup>1</sup>

### Introdução

O movimento operário na Primeira República brasileira (1889-1930) constitui um tema central na historiografia do país, frequentemente abordado sob uma lente de conflitos, continuidades e transformações. A pesquisa histórica, especialmente após os avanços da história social do trabalho, tem desafiado a tradicional separação entre os estudos do mundo do trabalho e da escravidão (Nascimento, 2016). Novas abordagens revelam a formação de uma classe trabalhadora cujos interesses eram unificados por uma ampla gama de sujeitos históricos (Mattos, 2008). Nessa perspectiva, as experiências comuns de trabalhadores escravizados e livres ganham importância, com o “longo século XIX” (Castellucci, 2010) sendo um período crítico para a consolidação dessa classe, processo que continua a se desenvolver na Primeira República.

Entretanto, a representação do trabalho no início do século XX nos livros didáticos tende a perpetuar a visão de uma classe operária composta majoritariamente por imigrantes europeus. Esse enfoque, influenciado pelas “grandes sínteses sociológicas” dos anos 1960 (Batalha, 2007, p. 148), frequentemente negligencia a presença e o papel dos negros no mundo do trabalho e nas lutas políticas pós-abolição. A visão reducionista prevalente nos materiais educativos ignora as contribuições dos trabalhadores negros, o que é problemático, pois esses livros são fundamentais na formação da identidade e da percepção histórica dos estudantes.

Análises de livros didáticos de História do ensino médio entre 2011 e 2016 mostram uma tendência ao “embranquecimento” da classe trabalhadora. No livro “História em Movimento” (2011) de Gislaíne Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, os capítulos sobre a chegada do Brasil ao século XX e a organização do movimento operário destacam os imigrantes europeus como os principais agentes de

---

<sup>1</sup> Doutorando em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e professor da rede privada de ensino. Email: 9.sergiodejesus@gmail.com





mudança, relegando os negros a uma posição marginal (p. 53, p. 141). Da mesma forma, a coletânea *História* (2016) organizada por professores da Universidade Federal Fluminense, destaca a diversidade dos trabalhadores nacionais e estrangeiros, mas limita-se a mencionar os europeus e, ocasionalmente, asiáticos, sem integrar plenamente os negros na narrativa operária (p. 24).

Esses livros foram produzidos após a promulgação das leis 10639/03 e 11645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, ao abordar o movimento operário, esses materiais ainda falham ao não retratarem o negro como um agente ativo na formação e composição da classe trabalhadora. A exclusão do negro na narrativa do trabalho durante o início do período republicano perpetua estereótipos racistas, associando o trabalho negro exclusivamente ao período escravocrata e omitindo sua participação crucial nas lutas operárias subsequentes (Moraes & Campos, 2018, p. 21).

A consideração do papel dos negros no movimento operário através dos livros didáticos é fundamental, pois esses materiais não apenas refletem a cultura escolar, mas também moldam a compreensão histórica fora do ambiente educacional (Munakata, 2016, p. 122). Portanto, é imperativo que esses recursos educacionais evitem a perpetuação de padrões excludentes, dada sua importância na formação cidadã dos alunos.

Sendo assim, este estudo objetiva analisar a representação do negro no movimento operário nos livros didáticos de História, considerando não apenas o texto, mas os links "alternativos" e outros aspectos desses materiais. Busca-se entender o que os autores desses livros consideram importante ao tratar do movimento operário na Primeira República e como essas narrativas reforçam ou desafiam a historiografia tradicional que associa predominantemente o trabalho negro à escravidão. Para tanto, a análise se concentrará nos livros didáticos produzidos entre 2005 e 2016, período que abrange a primeira década de obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, em correlação com as diretrizes pedagógicas estabelecidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), reconhecido como um "padrão de qualidade" (Monteiro, 2009).





## O Negro e o Movimento Operário da Primeira República nos Livros Didáticos

A seleção dos manuais analisados neste estudo baseou-se em três critérios principais: a reputação acadêmica dos autores, a popularidade dos livros em seis escolas da zona oeste do Rio de Janeiro e a aprovação pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que desde 2007 serve como referência de qualidade para materiais didáticos no ensino médio (Monteiro, 2009, p. 192). Esta abordagem visa capturar possíveis mudanças nas edições dos livros ao longo dos anos, observando aspectos como conteúdo, metodologia e materialidade, conforme recomendação do PNLD.

Um dos exemplares analisados, o livro *História em Movimento* de Gislaine Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, dedica-se à Primeira República a partir da perspectiva do progresso econômico, com foco inicial na Belle Époque e na expansão capitalista. O capítulo que aborda o movimento operário, no entanto, coloca uma ênfase desproporcional na contribuição dos imigrantes europeus, atribuindo a eles quase que exclusivamente a organização e as greves operárias do período. Imagens e dados apresentados reforçam a visão de São Paulo como epicentro do desenvolvimento industrial e da atividade sindical, marginalizando a presença e a participação dos trabalhadores negros (Azevedo & Seriacopi, 2008, p. 38-44).

A seção dedicada à vida dos negros na República aborda principalmente as discriminações e as tentativas de resistência cultural, mas falha em destacar sua participação no mundo do trabalho. Esse tratamento limitado perpetua a ideia de que os negros foram substituídos pelos imigrantes europeus nas atividades produtivas e reforça estereótipos racistas ao associar os negros a empregos "indignos" e à vadiagem (Nascimento, 2016, p. 613). Essa perspectiva eurocêntrica ignora as contribuições contínuas dos negros na formação da classe trabalhadora e nas ações sindicais, desde a escravidão até a Primeira República.

No encerramento do capítulo, os autores continuam a enfatizar a urbanização e a exclusão social, culminando na Revolta da Vacina, sem discutir de maneira significativa os trabalhadores do setor cafeeiro ou outras áreas cruciais da economia (Azevedo & Seriacopi, 2008, p. 48). Ao analisar o movimento operário por meio da lente da





substituição da mão de obra escravizada pelos imigrantes europeus, os autores perpetuam a noção de uma superioridade cultural europeia, ignorando que práticas de resistência e greve já eram comuns entre trabalhadores negros antes mesmo da chegada dos imigrantes (Gomes, 2013, p. 56). Essa visão distorcida subestima a complexidade e a diversidade da classe trabalhadora brasileira na Primeira República, contribuindo para uma narrativa histórica incompleta e excludente.

Já a análise da coleção *História*, elaborada pelos historiadores Jorge Ferreira, Georgina dos Santos, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro, destaca a abordagem sobre a classe trabalhadora na Primeira República. Publicada em sua terceira edição em 2016, a coleção é destinada ao terceiro ano do ensino médio e inicia a discussão sobre os trabalhadores logo no primeiro capítulo, "Brasil: a Primeira República". Este capítulo foca inicialmente na Proclamação da República, seu simbolismo e as transformações políticas subsequentes (p.18). Quando aborda as "riquezas do Brasil", enfatiza a economia cafeeira como um motor de mudanças, especialmente em São Paulo, associando o crescimento do estado à chegada de imigrantes (p.19).

No segmento "O trabalhador e suas lutas", os autores descrevem a formação da classe operária no início do século XX, enfatizando as diversas formas de resistência contra a exploração no ambiente fabril e a importância do trabalho no contexto pós-abolição. Apesar de reconhecerem a heterogeneidade da classe trabalhadora em termos culturais, religiosos e linguísticos, os trabalhadores nacionais são mencionados de forma vaga, enquanto os imigrantes são detalhadamente categorizados por nacionalidade, incluindo alemães, italianos, portugueses, espanhóis e japoneses. A narrativa sugere que a ação política dos operários estava centrada nos imigrantes, particularmente na tentativa de eleger representantes para cargos legislativos, um desafio agravado pela ausência de direitos de voto para muitos deles (p.25).

A ausência da presença negra é notável no texto, mesmo que apresente uma imagem de trabalhadores majoritariamente negros na Praça Mauá, no Rio de Janeiro. A edição de 2016 incluiu um hiperlink recomendando o livro "Trabalhadores Negros" de Flavio Gomes (p.28), mas a presença negra na narrativa é minimamente abordada, sendo relegada a pequenos trechos visuais e textuais. Essa escolha dos autores reflete uma narrativa que, apesar de afirmar a





heterogeneidade, enfatiza predominantemente o protagonismo dos imigrantes na formação da classe trabalhadora na Primeira República.

Além disso, os trabalhadores do setor cafeeiro, principal produto de exportação do Brasil no início do século XX, não são mencionados no contexto do trabalho. Os carregadores de trapiche e os estivadores, muitos dos quais eram negros, tiveram papel crucial na capital federal, organizando greves e movimentos que transcendiam questões meramente laborais, abordando também identidades étnicas (Cruz, 2000, p.288). Ao tratar do modernismo, a coleção menciona brevemente a cultura afrodescendente, especialmente no Rio de Janeiro, destacando sua interação com outras culturas formadoras da sociedade brasileira (p.28). No entanto, após a Semana de Arte Moderna, a narrativa retorna rapidamente aos eventos políticos e globais, deixando as questões trabalhistas em segundo plano.

Por fim, mas não menos importante, a coleção *História Global* de Gilberto Cotrim, em sua terceira edição, voltada para o terceiro ano do ensino médio, inicia com um enfoque nas histórias europeia e norte-americana. A primeira unidade do livro aborda eventos como as duas guerras mundiais, a crise do capitalismo liberal e a ascensão do nazifascismo. Somente na segunda unidade, intitulada "República e Sociedade", o Brasil é introduzido. Nessa seção, o capítulo 5 cobre os primeiros momentos da República sob o comando militar, enquanto o capítulo 6, "República Oligárquica", discute a formação da classe trabalhadora. No subtópico "Vida social: imigração, industrialização e mudanças sociais", Cotrim menciona a importância do café como um motor de demanda por imigrantes europeus no Brasil, principalmente em São Paulo. As imagens associadas a este tema (p.90-91) destacam a presença de trabalhadores negros na produção e exportação do café, revelando uma contradição entre a narrativa textual e a visual.

Cotrim faz uma conexão direta entre imigração, industrialização e o movimento operário. Ele sublinha como a chegada dos imigrantes europeus influenciou as técnicas de trabalho e a cultura, tanto nas lavouras quanto nas indústrias, com um foco particular em São Paulo e nos italianos (p.94). Na análise do avanço industrial, Cotrim adota uma linha similar à de outros autores como Azevedo e Seriacopi, mencionando que alguns cafeicultores investiram seus lucros em fábricas. Ele detalha como a migração de ex-escravos e seus





descendentes do campo para os centros urbanos industriais contribuiu para a formação da classe trabalhadora paulista. A tela "Os Operários" de Tarsila do Amaral, embora ilustrando a diversidade dos trabalhadores brasileiros, é apresentada de maneira sutil (p.97), o que reflete a maneira como a narrativa textual continua a dar mais ênfase aos imigrantes.

Quando o livro discute as grandes greves de 1917, a narrativa se concentra nos comitês anarquistas, predominantemente compostos por imigrantes, e na morte do sapateiro espanhol José Martinez (p.100). No capítulo seguinte, ao abordar os movimentos sociais na Primeira República, Cotrim destaca a Revolta da Chibata liderada por João Cândido, relacionando as punições impostas pela Marinha ao contexto escravista dos séculos XVIII e XIX (p.112). No entanto, essas punições não são interpretadas como parte do ambiente de trabalho. O capítulo termina com uma análise do movimento tenentista e suas ações, enfatizando cada um dos levantes como uma resposta à estrutura oligárquica vigente (p.115). Já o capítulo que trata da "Era Vargas" explora conceitos de trabalhismo e populismo e menciona a Consolidação das Leis do Trabalho, mas falha em integrar a questão racial no contexto da classe trabalhadora (p.136-137).

A representação dos trabalhadores negros na narrativa de Cotrim é feita de forma tímida. Embora ele reconheça a presença de ex-escravos e seus descendentes na classe operária paulista, ainda persiste a tendência de associar automaticamente imigração e industrialização ao movimento operário, com uma ênfase desproporcional nos trabalhadores europeus. Essa abordagem perpetua a visão de que os negros, supostamente mal adaptados ao trabalho livre e assalariado, são relegados a uma posição secundária na narrativa histórica da classe trabalhadora brasileira.

A análise dos livros didáticos revela uma persistente omissão da participação ativa dos negros no mundo do trabalho e nos movimentos políticos da Primeira República. Como apontado por teóricos como Roger Chartier e Ana Maria Monteiro, essa visão limitada e desatualizada privilegia a imigração europeia e subestima a complexidade do operariado brasileiro. A insistência na tese da substituição da mão de obra escravizada pela migrante, criticada por Silvia Lara na década de 1990, reforça estereótipos de que os negros eram incapazes de se adaptar ao trabalho assalariado livre, ignorando





sua significativa contribuição para a economia e para os movimentos trabalhistas.

Na mesma linha, anos mais tarde, Álvaro Nascimento (2016) destaca a necessidade de reavaliar as narrativas históricas para reconhecer plenamente o papel crucial dos africanos e afrodescendentes na formação do Brasil. Revisar os materiais didáticos é fundamental para que eles reflitam uma identidade positiva dos trabalhadores negros, desafiando a visão simplista de que o período pós-abolição deixou a população negra marginalizada. A história do trabalho não pode ser restrita a uma definição estreita que abrange apenas o trabalho formal, urbano e fabril, negligenciando a diversidade das experiências laborais que incluem tanto o trabalho rural quanto o informal.

Para construir uma visão mais inclusiva e representativa da classe trabalhadora, é essencial considerar as experiências sociais e as interações cotidianas dos trabalhadores em seus contextos específicos. Isso implica em valorizar as contribuições dos afrodescendentes em todas as esferas da vida social, reconhecendo a riqueza e a diversidade da classe trabalhadora brasileira. É crucial que os materiais didáticos evoluam para serem instrumentos que promovam uma identidade positiva do trabalho entre a população negra, superando narrativas que perpetuam o mito de que o pós-abolição foi um período de abandono e desesperança para os negros. Revisar essas abordagens contribuirá para uma compreensão mais ampla e inclusiva da história brasileira, onde a população negra se reconheça e se veja representada de maneira justa e significativa.

### **Considerações Finais**

A análise da representação do negro e do movimento operário nos livros didáticos de História evidencia um descompasso significativo entre a historiografia contemporânea e a narrativa ainda prevalente nesses materiais. Enquanto os estudos acadêmicos recentes têm desafiado a separação tradicional entre o trabalho e a escravidão, e enfatizado a importância das experiências comuns entre trabalhadores livres e escravizados (Nascimento, 2016; Mattos, 2008), os livros didáticos muitas vezes perpetuam uma visão reducionista da





classe trabalhadora da Primeira República, dominada por imigrantes europeus e marginalizando a contribuição dos trabalhadores negros.

Este desajuste não é meramente uma questão acadêmica. Como apontam Monteiro (2011) e outros estudiosos, a função dos livros didáticos não é formar historiadores, mas sim oferecer uma visão integrada e inclusiva da história, que respeite a diversidade do povo brasileiro e contribua para a formação cidadã dos alunos. Ignorar a presença e a importância dos trabalhadores negros na narrativa do movimento operário, ou tratá-los com essencialismos que os reduzem a estereótipos, é um erro que tem implicações profundas para a percepção histórica e a identidade cultural dos estudantes (Kaly, 2013; Chalhoub, 2009).

O "Muro de Berlim historiográfico" descrito por Chalhoub (2009) continua a separar os estudos sobre trabalhadores livres e escravizados, reforçando uma narrativa excludente que ignora a contribuição significativa dos afrodescendentes no movimento operário e na formação da classe trabalhadora. Essa divisão historiográfica reflete-se nos livros didáticos, que muitas vezes apresentam uma classe trabalhadora "embranquecida" e desconsideram as experiências e as lutas dos negros pós-abolição.

A importância de superar essa narrativa excludente é sublinhada pelo contexto legislativo recente. As leis 10639/03 e 11645/08, que exigem o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, visam promover uma educação que valorize a diversidade e reconheça o papel central dos afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira. No entanto, a análise dos livros didáticos mostra que, apesar dessas diretrizes, a representação dos negros no contexto da Primeira República ainda é insuficiente, perpetuando uma visão limitada e estereotipada do passado (Moraes, 2015).

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), especialmente em suas versões mais recentes, estabelece critérios que proíbem a veiculação de estereótipos e exigem a adequada representação da diversidade étnica e cultural do Brasil (Brasil, 2011; 2014). No entanto, os livros didáticos frequentemente falham em cumprir essas diretrizes de forma completa, evidenciando uma desconexão entre a política curricular e a prática editorial. A não inclusão plena dos negros nas narrativas sobre a classe trabalhadora da Primeira República, particularmente nos livros destinados ao ensino médio, compromete





a capacidade desses materiais de atender às expectativas educacionais de diversidade e inclusão.

Além disso, ao abordar a "cultura juvenil", é fundamental reconhecer a diversidade dentro das escolas públicas brasileiras, onde a presença de jovens negros é significativa. Uma narrativa histórica que não reconhece adequadamente o papel dos afrodescendentes no movimento operário pode minar o sentimento de pertencimento à identidade cultural desses estudantes. Dado que os livros didáticos desempenham um papel integrador, servindo como pontes entre a política curricular e a prática educacional, é crucial que eles incluam narrativas que refletem a pluralidade do Brasil e permitem que todos os alunos se vejam representados como trabalhadores e cidadãos plenos de direitos (Brasil, 2007).

Em suma, para que os livros didáticos cumpram seu papel de apoio ao desenvolvimento educacional e à formação cidadã, é necessário que eles incorporem uma visão mais inclusiva e precisa da história. Isso inclui reconhecer a participação dos afrodescendentes na formação da classe trabalhadora da Primeira República e superar as narrativas excludentes que ainda prevalecem. Apenas assim será possível construir uma educação verdadeiramente representativa e democrática, que valorize a diversidade e prepare todos os alunos para serem cidadãos plenos e ativos na sociedade brasileira.

### **Livros Didáticos Analisados**

AZEVEDO, Gislaine Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História**. Volume Único. **Editora Ática**. 2005. Manual do professor.

AZEVEDO, Gislaine Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento: Do século XIX até os dias atuais**. **Editora Ática**. 2011. Manual do professor.

AZEVEDO, Gislaine Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento: Do século XIX até os dias atuais**. Segunda edição. **Editora Ática**, 2013.

CASTRO, Sheila de; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos; VAINFAS, Ronaldo. **História**. **Editora Saraiva**, 2010

CASTRO, Sheila de; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos; VAINFAS, Ronaldo **História**. Segunda edição. **Editora Saraiva**, 2013.

CASTRO, Sheila de; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos; VAINFAS, Ronaldo **História**. Terceira Edição. **Editora Saraiva**, 2016.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e geral**. Volume 3. **Editora Saraiva**, 2010





COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e geral**. Volume 3. Editora Saraiva, 2012

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e geral**. Volume 3. Editora Saraiva, 2016.

### Referências bibliográficas:

BATALHA, Cláudio. Identidade da classe operária no Brasil (1880-1920): Atipicidade ou legitimidade? **Revista Brasileira de História**, v.12, número23/24, pp.111-124, set. 91/ago. 92.

BATALHA, Cláudio. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2000.

BATALHA, Cláudio. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetórias e tendências. (in.) **Historiografia Brasileira em perspectiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

CASTELLUCCI, Aldrin. CASTELLUCCI, Aldrin A. S. “Classe e cor na formação do Centro Operário da Bahia (1890-1930)”. **Afro- Ásia**. 2010.

CHALHOUB, Sidney. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cad. AEL**, V.14, n.26, 2009.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. In: A beira da falácia: A história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre. Ed da UFRGS.2002.

LARA, Sílvia. **Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil**. Proj. História, São Paulo, (16), fev., 1998.

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil.(mimeo). Publicado em: **cadernos PENESB** n.5. Niterói: EdUFF, 2004.

KALY, Alain Pascoal. O ensino de história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação nacional? (in) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. LEPEH UFRJ/Pallas. 2013

MATTOS, Marcelo Badaró. **Escravidão e livros**. Experiências comuns na formação da classe trabalhadora Carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: REZNIK, Luiz (org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. “Ensino de história: saberes em lugar de fronteira”. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>.

MORAES, Renata Figueiredo. O ensino de cultura e história afro brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. **História e perspectivas**, Uberlândia (53): 239-263), jan/jun, 2015.





- MORAES, Renata Figueiredo; CAMPOS, Sabrina Machado. O ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. In **REVISTA TRANSVERSOS**. “Dossiê: Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas - 10 anos da Lei 11.645/08”. Rio de Janeiro, n°. 13, MAI-AGO,2018, pp. 11-34,
- MUNAKATA, Kazumi. O Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.** Porto Alegre. V.20. n.50. Set./dez.2016. p.119-138.
- NASCIMENTO, Álvaro. “Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência””: Contribuições a História Social do Trabalho”. **Revista Estudos Históricos**: Rio de Janeiro, v.29, Número 59, p.607-626, setembro-dezembro 2016.





## A IDENTIDADE DISCURSIVA DA MULHER MARAVILHA: UM CONTRASTE ENTRE A HQ E SUA ADAPTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA

Alex caldas Simões (UNIFESP)<sup>1</sup>



### Introdução

Hoje, podemos dizer, sem grande surpresa, que os quadrinhos – e seus personagens – ganharam o grande público e a academia<sup>2</sup>. Eles já não são considerados leitura imprópria para os adolescentes e jovens (Vergueiro, 2009) ou vistos como uma literatura menor, com desenhos ruins, baratos e descartáveis (Mccloud, 1995), portanto, sem qualquer significação digna de ser analisada pelas ciências humanas e sociais. Os quadrinhos, sem qualquer espanto, já figuram os estudos sobre a multimodalidade e o ensino de língua portuguesa (Ramos, 2009) e outras disciplinas curriculares do Ensino Básico (Ramos& Vergueiro, 2009; Vergueiro & Ramos, 2009).

A partir dos anos 2000, e em especial a partir de 2010, com a consolidação da área em eventos internacionais e associações, estudos mais particulares sobre os quadrinhos têm sido desenvolvidos pela ciência linguística. Aqui destacamos o nosso esforço em

---

<sup>1</sup> Pós-doutor (UNIFESP) e Doutor em Letras (UERJ). Professor EBTT do Ifes, campus Venda Nova do Imigrante. Professor permanente do programa de pós-graduação em Linguística (UFES).

<sup>2</sup> Hoje já contamos com a 7ª edição das Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos, a caminho da 8ª edição em 2024. O evento apresenta uma grande variedade de trabalhos sobre Histórias em Quadrinhos, configurando-se como um *locus* nacional e internacional de investigações sobre a matéria.





identificar a identidade discursiva dos heróis e vilões do universo dos quadrinhos. Temos nos dedicado a analisar, a princípio em forma de ensaios abertos, a identidade discursiva – ou nos termos de Maingueneau (2005; 2008) o ethos discursivo – de alguns icônicos personagens das Hqs, tais como os vilões Lex Luthor (Simões, 2010) e Coringa (Simões, 2011); e os heróis dos X-men Homem de Gelo (Simões, 2014) e Kurt Wagner (2015). Os ensaios têm se mostrado promissores e revelam que a identidade discursiva central dos personagens tende a se repetir em sagas, adaptações e demais transposições semióticas das HQs para outros meios de significação. Como entendemos, a cena enunciativa é pouco aplicada aos personagens de HQ e, por esse motivo, tem se mostrado promissora para as ciências das linguagens, revelando contrastes que até então não foram realizados.

Em nossa exposição, motivados por essa determinação de construir uma nova linha de investigação sobre os quadrinhos baseada na Análise do Discurso (AD) francesa, analisamos a identidade discursiva de Diana, a Mulher-Maravilha da DC comics. Os estudos sobre a personagem têm sido impulsionados pelo feminismo e pelo novo papel social das mulheres, o que tem originado pesquisas instigantes (Greenberger, 2017; Lepore, 2017; Pérez, 2017), revelando a importância da Mulher-Maravilha para os estudos acadêmico-científicos.

Para analisarmos a Mulher-Maravilha, utilizaremos como aporte teórico-metodológico as noções de cena enunciativa e de ethos discursivo (Maingueneau, 2005, 2008). Em nosso estudo, tomamos como *corpus* de investigação a HQ *Mulher-Maravilha: Deuses e Mortais*, edição republicada pela editora Panini em 2005, e o filme de maior bilheteria da personagem, *Mulher Maravilha* (DC, 2017)<sup>3</sup>. Realizamos a comparação dos dois objetos a fim de identificar, por contraste, o ethos discursivo da personagem. Nos detemos nas primeiras cenas da HQ e do filme, aquelas que apresentam a história da personagem e dizem quem é Diana. Dessa forma, dividiremos a nossa exposição em quatro partes: (a) sobre as noções de cena enunciativa e ethos discursivo (Maingueneau, 2005, 2008); (b) sobre a Mulher-Maravilha e suas representações na HQ e no cinema. Ao final da investigação teceremos nossas considerações finais sobre o assunto.

---

<sup>3</sup> *Mulher-Maravilha II*: 1984, estreou em 2020.





## Referencial Teórico-Metodológico

O conceito de *ethos* é uma noção teórica que remonta a Grécia antiga. Naquela época o *ethos* era visto como uma das provas retórica de Aristóteles. O *ethos*, então, era uma imagem discursiva que colaborava na legitimação argumentativa de um discurso.

Das provas retóricas de Aristóteles, temos as figuras do: (a) *ethos*, que consiste no “caráter do orador ou imagens de si que este apresenta no seu discurso para obter a adesão do outro” (Menezes, 2006, p. 90-91); (b) *pathos*, que consiste na “adesão do outro, as paixões e os sentimentos que propiciam a felicidade do ato discursivo” (Menezes, 2006, p. 90-91); e (c) *logos*, que Representa a racionalidade persuasiva de um discurso (Menezes, 2006).

A noção de *ethos* também foi vista no campo de estudos da Análise do Discurso (AD). Segundo Maingueneau (2005, p. 70), Oswald Ducrot reformulou a noção de *ethos* em seu quadro pragmático de linguagem:

“[e]m termos mais pragmáticos, dir-se-ia que o *ethos* se desdobra no registro do ‘mostrado’ e, eventualmente, no do ‘dito’. Sua eficácia decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado.”

Assim a figura do *ethos*, que antes era visto apenas como uma unidade, é dividida em duas unidades de análise: (a) o *ethos dito*, aquele que é efetivamente dito no discurso, ou seja, está no plano da sentença linguística; e (b) o *ethos mostrado*, aquele que não é dito no discurso, mas surge no plano do entendimento, por pressuposições<sup>4</sup>, subentendidos<sup>5</sup>, ou outro processo linguístico de processamento da linguagem.

Para Maingueneau (Ducrot, 1984, *apud* Maingueneau, 2005, 2008) o *ethos* está ligado a figura do “locutor L”<sup>6</sup>. Esse locutor é

4 Podemos entender pressuposição como umas das formas que se apresenta o implícito. A pressuposição está na significação do enunciado e não da sentença. A construção da pressuposição se dá por meio de apoios linguísticos (Cf. Cabral, 2011).

5 “O subentendido não está inscrito no enunciado; ele depende de um raciocínio do interlocutor em torno do enunciado” (Cabral, 2011, p. 62).

6 Locutor, segundo Ducrot (1984), citado por Eduardo Guimarães, representa o ‘eu’. É responsável pela enunciação que vai estar no enunciado. Se divide em “Locutor L” e “Locutor I”.





aquele que é a fonte da enunciação e que possui uma série de características que tornam esta enunciação aceitável ou recusável. Ao retomar os estudos pragmáticos de ethos, o autor (2005, 2008) afirma que o ethos se mostra, ele não é dito.

Após esta reformulação, o próprio Maingueneau, no início dos anos 1980, propõem uma análise do ethos inserida em uma teoria de análise do discurso. Maingueneau em sua postulação defende que todo discurso, seja ele oral ou escrito, possui um ethos formado por uma vocalidade específica. Essa vocalidade específica do discurso evidência uma fonte enunciativa, “[...] por meio de um tom que indica quem o disse [...]” (2005, p. 72). Existindo uma vocalidade também existe um corpo do enunciador (Maingueneau, 2005)<sup>7</sup>. Com isso queremos dizer que um orador qualquer ao enunciar constrói um corpo de enunciador que por um tom específico evidência uma vocalidade também específica. Dessa forma, o ethos recobre não só a dimensão vocal, mas também “um conjunto de determinações físicas e psíquicas atribuídas pelas representações coletivas à personagem do orador” (Maingueneau, 2005, p. 72).

O corpo do enunciador, o fiador<sup>8</sup> é composto: (a) por um “caráter”, que corresponde “a um feixe de traços psicológicos” (Maingueneau, 2005, p. 72); (b) e por uma “corporalidade”, que corresponde a um estado de compleição corporal, ou seja, a uma maneira de vestir-se e de mover-se no espaço social (Maingueneau, 2005) que se constrói com base em estereótipos sociais.

Ao considerarmos que todo discurso provém de uma cena de enunciação<sup>9</sup> temos que a figura do ethos não é somente um meio de persuasão, mas também é parte de uma cena enunciativa (Maingueneau, 2005). Dessa forma, podemos dizer que

---

O primeiro, “é o que se representa como fonte do dizer” (Guimarães, 1995, p. 60); o segundo, é o locutor-enquanto-pessoa-no-mundo” (Guimarães, 1995, p. 60).

<sup>7</sup> Aqui o corpo do enunciador não é o corpo do autor de real (de carne e osso), mas uma construção discursiva.

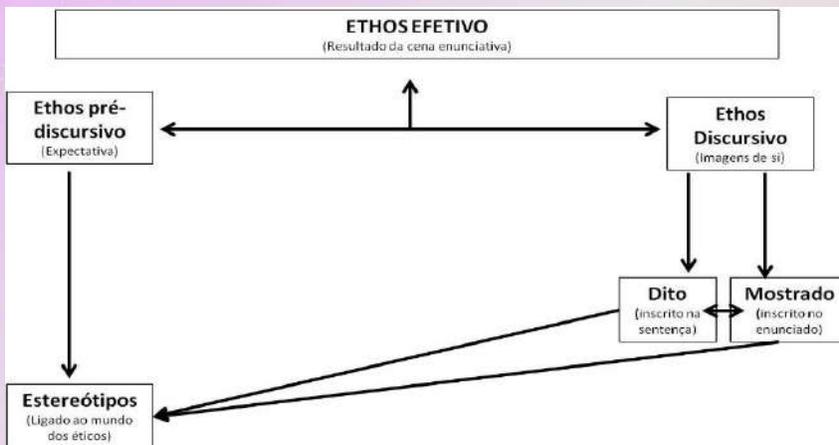
<sup>8</sup> O fiador, segundo Maingueneau (2005, p. 72) é uma figura que o leitor “deve construir com base em indícios textuais de diversas ordens.”

<sup>9</sup> A cena de enunciação é composta por 3 cenas:(i) a cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso (ex: político, religioso) (Maingueneau, 2005); (ii) a cena genérica, que corresponde a um contrato associado a um gênero discursivo (Maingueneau, 2005); e (iii) a cenografia, que corresponde a uma construção própria daquele texto (Maingueneau, 2005).



“como o enunciador se dá pelo tom de um fiador associado a uma dinâmica corporal, o leitor não decodifica seu sentido, ele participa ‘fisicamente’ do mesmo mundo do fiador. O co-enunciador captado pelo *ethos*, envolvente e invisível, de um discurso, faz mais do que decifrar conteúdo. Ele é implicado em sua cenografia, participa de uma esfera na qual pode reencontrar um enunciado que, pela vocalidade de sua fala, é construído como fiador do mundo representado” (Maingueneau, 2005, p. 90).

Com isso, o leitor é incorporado definitivamente na cena enunciativa, e, através de uma percepção complexa advindas do material lingüístico e do ambiente, este formula o *ethos discursivo efetivo* (Figura 1).



(Diagrama 1 – *Ethos discursivo efetivo*. In: Maingueneau, 2008, p. 19 – adaptado)

Esse ethos (Diagrama 1), portanto, é o resultado de uma interação complexa entre vários elementos: o *ethos pré-discursivo*, o *ethos discursivo mostrado* e *ethos discursivo dito*<sup>10</sup>, todos ancorados em algum estereótipo.

Feitas as nossas considerações teóricas sobre o ethos discursivo, passaremos, na seção seguinte, a exposição de nosso *corpus* de estudo: a HQ e o filme da Mulher-Maravilha.

10 A diferença entre o “ethos dito” e o “ethos mostrado”, segundo Maingueneau (2008) é muito tênue e muitas vezes é impossível distingui-los; o mesmo vale para o “ethos pré-discursivo” e o “ethos discursivo”.



## A Mulher-Maravilha e Suas Representações na HQ e no Cinema

A Mulher-Maravilha é uma personagem icônica do universo DC Comics. O contexto de seu surgimento remonta a data de 07 de dezembro de 1941, onde os Estados Unidos declararam guerra com o Japão, no ataque de Pearl Harbor. Ela foi criada pelo psicólogo William Moulton em 1941, que tinha como ideal a igualdade de gênero e a liberdade sexual. Sua estreia ocorreu na edição número 8 da revista *All-Star Comics*, o que resultou na criação de “um ícone inovador” (Greenberguer, 2017, p. 18). A personagem teve inúmeras sagas de aventuras. As mudanças na personagem, quando realizadas, seguiram as mudanças sociopolíticas ocorridas nos Estados Unidos (Lepore, 2017). A DC comics considerava Diana um “ícone feminino da editora” (Pérez, 2017, p.4), o que perdura até hoje.

Em maio de 2005 a editora Panini reorganiza a edição que fundou uma das versões da Mulher-Maravilha, *Deuses e Mortais* de George Perez (desenho e roteiro), que redefiniu a personagem após a saga *Crise nas infinitas terras*. Essa, portanto, é a versão da personagem mais conhecida. Nela, Diana é vinculada à mitologia greco-romana. Ela, a exemplo de Adão, não nasce, mas é modelada do barro (Chacon, 2010). As amazonas – uma nova raça de fêmeas – criam Diana, elas que foram concebidas pela atuação de várias Deusas, dentre elas Afrodite, Artemis, Athenas, Hermes, entre outros. Diana passa a viver em Themyscira, terra das amazonas.

### Mulher-Maravilha: sua Representação na HQ *Deuses e Mortais*

Logo no início da HQ, observamos a cena genérica, na qual o nascimento de Diana e de todas as amazonas é dado. Por meio da observação da linguagem dos quadrinhos (Ramos, 2009; Vergueiro, 2009), percebemos que, por meio do plano aberto, estamos no monte Olimpo (1.200 ac.), a morada dos Deuses. Nesse recinto, os Deuses discutem sobre como fazerem os homens acreditarem novamente nos deuses. Ártemis, deusa da caça, – em cores vermelhas de ação e tom de ordem, em especial ao dizer as palavras em negrito – propõe a criação de uma nova raça de mortais, “uma nova raça de fêmeas” (Mulher-Maravilha, 2005, p. 8). O adjetivo modificador “nova” atua sobre o substantivo “raça” e indica que as mulheres criadas não serão



como as que existem, o artigo indefinido “uma” também nos leva a crer que Ártemis ainda não sabe (indetermina) o que será criado, mas julga algo glorioso. Entretanto, ela ressalta as características marcantes das novas mulheres: “fortes... corajosas... determinadas!”



(Fig. 3 – As características da nova raça de fêmeas)  
(Fonte: Mulher-Maravilha: Deuses e Mortais, p. 8)

O uso das reticências indica a pauta usada pela Deusa e a sua característica mais forte, “determinadas”, marcado com sinal de exclamação. A inexistência da conjunção coordenativa “e” nos indica que as amazonas terão mais características do que as indicadas por Ártemis. Tais características não são compartilhadas por todos, como não só o close em Áries (de azul) revela, como também o conteúdo de seu balão-fala que indica um contraponto entre o que diz Ártemis (de vermelho), “elas serão a glória”; e o que ele diz, elas “serão uma vergonha.” O contraponto entre vermelho e azul dos personagens evidencia a diferença e tensão de opiniões e dos deuses. O discurso de Áries, como está em negrito, dá mais ênfase à vergonha do que o discurso de Glória de Ártemis.

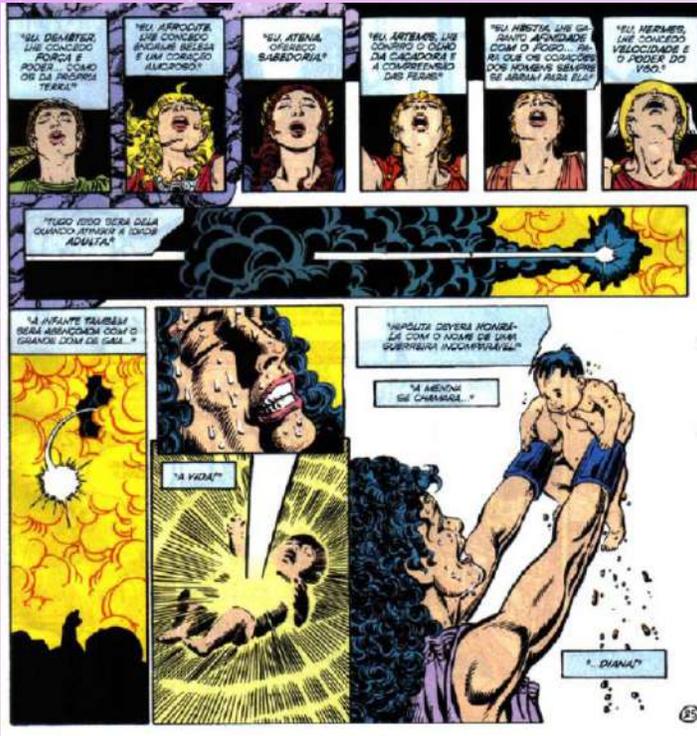


As amazonas são figuras importantes na construção da identidade discursiva da Mulher-Maravilha, afinal elas correspondem ao ethos pré-discursivo de Diana. Esse ethos-pré-discursivo se apoia no estereótipo, em nosso imaginário, sobre as mulheres guerreiras. Elas são “uma raça escolhida... nascidas para mostrar à humanidade a trilha da virtude...” (Mulher-Maravilha, 2005, p. 14). As amazonas possuem o dom da sabedoria, dada por Atenas; e o dom da caça, dada por Ártemis. O conjunto das Amazonas forma uma “irmandade sagrada” (Mulher-Maravilha, 2005, p. 14). Da mesma forma, como leitores, acionamos os conhecimentos de mundo sobre as amazonas:

- “Povo de mulheres descendentes de Ares e de Harmonia, que se governavam a si mesmas sem a ajuda dos homens (Hom. Il. 6, 186; Apollod. Bibl. 2, 3, 2; 5, 9, *apud Dicionário de Mitologia*, p.16);
- “que vivem por si mesmas”, rechaçando os homens (Tichit, "Rev. de Phil". III série, fasc. 1, 1983, p. 229-242, *apud Dicionário de Mitologia*, p. 16).
- “o nome, provavelmente, é uma formação grega sobre um apelativo estrangeiro, talvez o de uma tribo iraniana \*ha - mazán, “guerreiro” (Pokorny, Indog. Etym. Wört., p. 697, *apud Dicionário de Mitologia*, p. 17).

A identidade de Diana, apoia-se nesse estereótipo. Dessa forma, esperamos encontrar nela as características das amazonas. Entretanto, Diana ainda difere de suas irmãs. É a única moldada do barro por Hipólita, a rainha das amazonas (Apollon. Rhod. Argon. 2, 966, *apud Dicionário de Mitologia*, p. 182)., o que faz dela *uma princesa* (Ethos pré-discursivo). Diana, portanto, é a última alma renascida (cf. Mulher-Maravilha, 2005, [p. 29]) e, por isso, adquire poderes especiais (Fig. 3).





(Fig. 3 – Nasce Diana e suas características especiais são dadas)  
(Fonte: Mulher-Maravilha: Deuses e Mortais, p.29)

Como podemos observar, por meio de um ethos dito, nas feições de poder dos seis deuses em close, Diana recebe dos Deuses muitos presentes: de Deméter, força e poder; de Afrodite, “enorme beleza e um coração amoroso”; de Atenas, sabedoria; de Ártemis, o “olho da caça e a compreensão das feras”; de Héstia, afinidade com o fogo, para encantar os homens; e de Hermes, velocidade e o poder do voo. Os presentes, luminosos como um feixe de luz, como vemos nas transições de quadros ação-para-ação (McCloud, 1995), viajam no tempo-espaço rapidamente e chegam ao bebê de Hipólita, que recebe o nome de uma “guerreira incomparável” (ethos dito), Diana, o nome romano de Ártemis, deusa da caça. Logo, um ethos pré-discursivo da Deusa da Caça é acionado pela personagem. E este ethos se apoia no estereótipo de deusa da caça, a melhor entre os deuses e os mortais; deusa da lua, em oposição ao Sol (regido pelo irmão gêmeo de

Àrtemis, Apolo); deusa da virgindade, o que lhe aproxima dos homens, que a cobiçam; e protetora das meninas.

Como se vê, a princípio, as características de Diana são inscritas na personagem durante o seu nascimento e por meio de um ethos dito. É mais a frente na história que esses ethos ditos passam também a serem mostrado, reforçando a identidade discursiva de Diana (Fig. 4).



(Fig. 3 – Diana e seu ethos discursivo dito e mostrado)

(Fonte: Mulher-Maravilha: Deuses e Mortais, p.30)

Na figura 4, observamos em vinhetas sem requadros a rápida passagem do tempo. Diana de criança passa a “esta mulher”, a princesa do paraíso. Como ethos dito temos a inocência, o que surge como mostrado no trato com os animais na cena. Ela mostra-se estudiosa (dito e mostrado) e linda<sup>11</sup> (dito, “fica mais linda a cada dia”; e mostrado, jovem atlética e de cabelo longo, negro, sedoso e

11 Hermes quando encontra Diana para levá-la ao olimpo, diz “você é incrivelmente bela” (Mulher-Maravilha, 2005, p. 44).

encaracolado). Apresenta um porte atlético, agilidade (com grandes saltos) e destreza em combate. Ela se veste de cores claras, o que mostra leveza, da mesma forma evidencia beleza e graça ao se mover, sendo admirada por todas as demais amazonas, inclusive a sua mãe que a observa ao final da cena.

Como ethos pré-discursivo temos que Diana é a “princesa do paraíso”, que se apoia no estereótipo de herdeira de bens e responsável por um reinado, o de Themyscira (Paraíso das amazonas).

A inocência também é apresentada como ethos mostrado na cena abaixo:



(Fig. 4 – Diana e seu ethos discursivo de inocência e agilidade)

(Fonte: Mulher-Maravilha: Deuses e Mortais, p. 35)

A fim de testarem Diana para averiguarem se ela é a campeã, as amazonas fazem Diana passar pela *prova do trovão*. Ela passa no teste, o que mostra um ethos mostrado de campeã. Nesse episódio, observamos um ethos de agilidade e velocidade nas transições de quadros ação-pra-ação, pois ela desvia das balas de um revólver e, ao mesmo tempo, de inocência, pois não conhece um revólver ou a cultura dos homens. Os conteúdos do Balão-fala (em grito) evidenciam a surpresa dela diante dos tiros, o que é reforçado pela feição de espanto de seus olhos e boca.

A partir dessas imagens discursivas, passemos, na próxima subseção, à apresentação da identidade discursiva de Diana no filme Mulher-Maravilha, ressaltando no filme as imagens discursivas já encontradas e outras geradas no processo de adaptação.



## Mulher-Maravilha: sua representação no cinema

O filme começa com a narração de Diana, muitos anos depois de sair de Themyscira. Ela expressa: “Eu já quis salvar o mundo. Este lugar tão lindo, mas eu era inocente naquela época.” (Mulher-Maravilha, 2017). A inocência (ethos dito) fez parte, portanto, da identidade de Diana, mas hoje não faz mais parte. A cena avança e vemos Diana trabalhando em um museu em Paris. Ela acaba de receber uma foto e um bilhete escrito por Bruce Wayne: “Encontrei a original, quem sabe um dia você não me conta a sua história.” (Mulher-Maravilha, 2017). A foto retrata um episódio da vida da heroína. Em seguida, estamos nas recordações de Diana (Fig. 5).



(Fig. 5 – Diana em sua infância em Themyscira)  
(Fonte: Mulher-Maravilha: 2min50s)

Ela evidencia um ethos mostrado de agilidade e doçura/inocência. Corre por Themyscira e é observada por todas as amazonas, que a cumprimentam com muito afeto. Ela se detém em frente aos treinos de Antíope, a general das amazonas. Na verdade, Diana, apesar a doçura, evidencia um ethos mostrado de rebeldia, pois foge da sua tutora (ou babá) e quer treinar<sup>12</sup> quando ainda não tem idade para isso. Diana ainda pula de uma grande altura e é pega por

---

12 Na verdade, ela, ainda criança, treina com Antíope escondida de sua mãe Hipólita.





Hipólita: “Oi mamãe, como está o seu dia?” O ethos mostrado de agilidade permanece, bem como o de doçura/inocência.

Assim como a HQ, o filme conta a história da origem das amazonas, que continua sendo um ethos pré-discursivo para Diana. “Áries envenenou o coração dos homens com inveja e desconfiança. Colocou uns contra os outros. E a guerra devastou a Terra. Então, os deuses nos criaram, as amazonas, para influenciarem os corações dos homens com amor e restabelecer a paz na Terra.” (Mulher-Maravilha, 2017, 6min18s). A cena é narrada sobre uma série de desenhos e gravuras do livro de histórias que está sendo lido para a criança Diana. No texto verbal, percebemos a missão das amazonas: transmitir amor e restabelecer a paz entre os homens – o que evidencia o estereótipo de uma amazona, que pelo nosso conhecimento de mundo refletem mulheres guerreiras e independentes. Diferentemente da HQ, não é possível identificar outros atributos e características pontuais das amazonas, como sabedoria ou o dom da caça.

Os anos passam e Diana cresce e descobre a sua força (Fig. 6). Ela é forte, ágil, rápida e tem destreza com armas. É bastante bela, atlética e feminina.



(Fig. 6 – Diana e um ethos de grande poder)  
(Fonte: Mulher-Maravilha: 14min15)

Já adulta, em um treinamento Diana é acuada por Antíope e se defende causando uma grande liberação de energia – evidenciando um ethos mostrado de força e poder. Ela fica surpresa com o tamanho de sua força e após a explosão de energia pede desculpas e vai pensar sobre o que aconteceu. Nesse interim, Diana vê o avião de Stephen Trevor cair na Baía de Themyscira. Ela vai ao seu resgate e fica intrigada com o homem, raça que nunca havia visto: “Você é um





homem”, diz ela. E ele, ainda arrebatado por sua beleza (ethos mostrado), responde “Sou. Mas por quê? Eu não pareço um homem?” O ethos de inocência ainda permanece. Por desconhecer essa nova raça de homens, Diana se comporta com a ingenuidade de uma criança. Outras cenas do filme evidenciam, até com humor, a mesma imagem, como o trecho abaixo quando Diana vê Trevor saindo do banho de fonte (Fig. 7).

Após o interrogatório de Trevor, Diana sente que precisa ajudá-lo e pede a Hipólita que mande tropas de amazonas com ela para a Terra dos homens. Entretanto, a rainha das amazonas nega o pedido.



(Fig. 7 – Diana conversa com Trevor após o banho)  
(Fonte: Mulher-Maravilha: 31min10s)

*Diana: “Você diria que é um típico exemplo do seu sexo?*

*Trevor: Eu diria que... eu estou bem... acima da média.*

*Diana: O que é isso?*

*Trevor: ?... ah... é um relógio.”*

*Diana: Um relógio?*

*Trevor: É um relógio. Ele marca hora. Foi o meu pai que deu pra mim. Passaram por poucas e boas juntos. E agora ele está comigo. E o bom é que ainda funciona.*

*Diana: Para que serve?*

*Trevor: Serve para dizer a hora... de comer, dormir, acordar, trabalhar...*

*Diana: [risos] Você deixa essas coisa pequena te dizer o que fazer.*

*Trevor: É... [silencio] Posso fazer umas perguntas? Onde nós estamos?*

*Diana: Themyscira.*

*Trevor: Não, isso eu já sei. Eu quero saber onde nós estamos? Que lugar é esse? Porque a água faz aquilo (aponta)... como não sabem o que é um relógio e falam tão bem o meu idioma.*





*Diana: Falamos centenas de idiomas. Somos um caminho para um melhor entendimento entre todos os homens.*

*Trevor: sei...*

*Diana: [sorri]*

*Trevor: Olha, eu não tive a chance de dizer isso, mas muito obrigado por... ter me resgatado da água.*

*Diana: E obrigada, pelo que você fez lá na praia.*

*Trevor: [silêncio] Você, veio pra me deixar ir embora?*

*Diana: Eu tentei, mas não depende de mim. Eu até pedi que me mandassem com você... ou qualquer outra, uma amazona... as amazonas.*

*Trevor: As amazonas.*

*Diana: É nosso dever sagrado defender o mundo. E eu queria ir... Mas a minha mãe jamais permitiria.*

*Trevor: É... Eu nem posso culpá-la. Do jeito que está guerra está eu não ia querer que alguém que eu amo chegasse perto.*

*Diana: E por que você quer voltar?*

*Trevor: Eu acho que a palavra não é querer. Eu acho que eu tenho que tentar. Meu pai me disse um dia que quando vemos alguma coisa errada acontecendo no mundo podemos não fazer nada ou fazer alguma coisa. E eu já tendei o nada. (Mulher-Maravilha, 2017, 30min37s)*

Como observarmos, o diálogo e a cena são bem claros quando mostram a ingenuidade de Diana diante das coisas dos homens. Ela não sabe o que é um relógio e para que serve e ainda acha graça de ver Trevor sendo “orientado” por seu relógio. Ainda podemos perceber um ethos (mostrado e dito) de justiça quando Diana tenta argumentar com Hipólita sobre a necessidade de ir lutar na Guerra. Afinal, esse é o dever das amazonas: “defender o mundo.” Observamos um ethos dito de conhecimento de línguas e estudo, “falamos centenas de idiomas.” (Mulher-Maravilha, 2017).

Em outra cena, já em um barco a cominho da Inglaterra, Diana e Trevor conversam. Ela conta sobre a sua história, que nasceu do barro e que sabe tudo sobre a reprodução biológica e sobre os prazeres da carne: “Eu li os 12 volumes das pesquisas dos prazeres do corpo de Clio” (Mulher-Maravilha, 2017, 43min20s). “Eles concluem que os homens são essências para a procriação, mas em relação ao prazer... são desnecessários.” (Mulher-Maravilha, 2017, 43min45s). Ele evidencia um ethos dito de ser uma pessoa estudiosa, pois leu 12 volumes de um assunto denso. Da mesma forma, há um ethos mostrado de grande sabedoria, pois chega a conclusões sobre a leitura de obras complexas e extensas, como as de Clio.

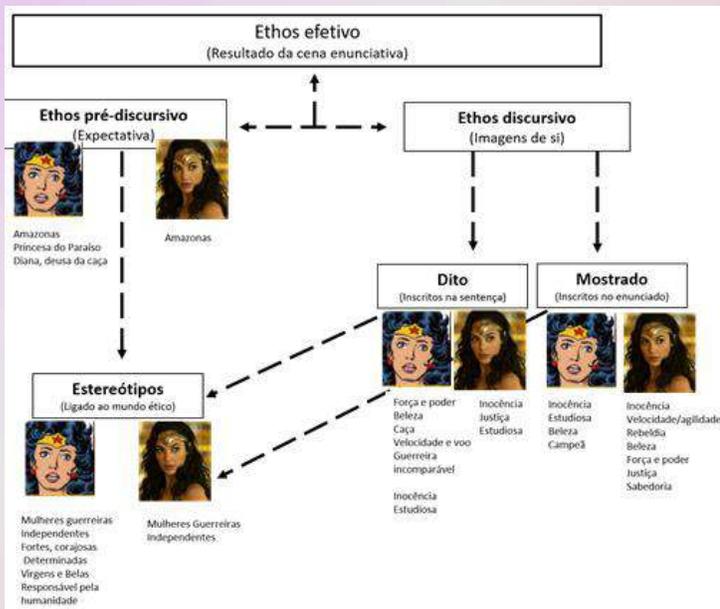




Feitas as nossas análises, passemos as nossas considerações finais sobre o assunto.

## Considerações Finais

Em nossa exposição, buscamos analisar, ainda que em tom de ensaio acadêmico, a identidade discursiva de Diana, a mulher Maravilha da DC comics. Para cumprir esse objetivo, tomamos como aporte teórico os conceitos de ethos discursivo e cena enunciativa elaborados por Maingueneau (2005; 2008). Aplicamos tais conceitos na HQ *Mulher-Maravilha: Deuses e Mortais* e no filme *Mulher-Maravilha* (2017). Comparamos os dois objetos a fim de identificar a identidade discursiva da heroína por meio do contraste. Chegamos a seguinte conclusão, desenhada por meio do diagrama abaixo:



(Diagrama 2 – Ethos efetivo da Mulher-Maravilha nas HQ e no Cinema)

Diante do diagrama acima, concluímos, observando as similaridades, que a Mulher-Maravilha possui como ethos pré-discursivo as amazonas, que se ancoram nos estereótipos de mulheres guerreiras e independentes. A partir dessas disso, surgem os ethos





ditos de inocência e estudo; e os ethos mostrados de inocência e Beleza. De forma a distinguir a HQ do filme, observamos que poucos ethos específicos surgem. Na HQ, Diana se vincula mais à mitologia, onde se representam as figuras de outros deuses com seus atributos e peculiaridades. Já no filme, Diana não se vincula tanto às figuras mitológicas, mas ao ethos de justiça e sabedoria.

Acreditamos que as identidades discursivas que se repetem, tendem a se repetir em outras sagas de aventura e demais adaptações, pois, como observamos, elas definem a personagem. Já as identidades discursivas que surgem de forma específica parecem surgir de forma auxiliar a narrativa na qual estão inseridas. No caso do filme o ethos de justiça de fez necessário, assim como o ethos de Guerreira incomparável se mostrou relevante para a HQ.

Por fim, cabe-nos ressaltar que a pesquisa empreendida se mostra relevante aos estudiosos de quadrinhos, autores e fãs da personagem que visam entender personagens e sagas de aventuras que se seguem de forma contínua e ininterrupta. Entender uma identidade discursiva, portanto, é saber identificar ou prever movimentos ou ações de personagens, de modo a torná-las coerentes dentro de sua concepção inicial e história pessoal. Ao analisarmos a Mulher-Maravilha, descobrimos uma jovem inocente, forte e poderosa, bela e sábia.

## Referências

- CABRAL, A. L. T. **A força das palavras: dizer e argumentar**. 1ed. 1reimp. São Paulo: Contexto, 2011.
- CHACON, B. da C. P. **A mulher e a mulher-maravilha: uma questão de história, discurso e poder (1941 a 2002)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2010.
- GREENBERGER, R. **Mulher-Maravilha: amazona, heroína, ícone**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do Sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995. p. 45-61.
- LEPORE, J. **A História Secreta da Mulher-Maravilha**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.
- MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R; SALGADO, L. (orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.





- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-91.
- MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução Hécio de Carvalho; Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.
- MENEZES, W. A. Estratégias discursivas e argumentação. In: LARA, G. M. P. (org.). **Lingua(gem), texto, discurso v1: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006. p. 87-105.
- MULHER-MARAVILHA. **Filme DC**, 2017.
- MULHER-MARAVILHA. **Mulher-Maravilha: Deuses e mortais**. São Paulo: Panini, 2005.
- PÉREZ, G. **Lendas do Universo DC: Mulher-Maravilha, v.1**. Barueri: Panini Comics, 2017.
- RAMA, A; Vergueiro, W. (Orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3º Ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SIMÕES, A. C. **A Identidade discursiva do homem de gelo em X-men Ícones: relações entre quadrinhos e identidade**. Palimpsesto, v.13, n.19, p. 427-443, 2014.
- SIMÕES, A. C. AD E HQ: Lex Luthor sob a luz das teorias linguísticas. **Icarahy**, v. 4, p. 1, 2010.
- SIMÕES, A. C. Entre a religião e os quadrinhos: a identidade discursiva de Kurt Wagner dos X-Men. In: BRAGA, A. (Org.); REBLIN, I. A. (Org.). **Religiosidades nas histórias em quadrinhos**. 1. ed. Leopoldina/MG: ASPAS, 2015, pp. 95-108.
- SIMÕES, A. C. O ethos discursivo do coringa em Batman a piada mortal. **Revista Saberes Letras**, v. 3, nº1. Vitória: Instituto de ensino Ltda., 2011.
- VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A; Vergueiro, W. (Orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3º Ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-64.
- VERGUEIRO, W; RAMOS, P. (Orgs). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.





## DEPRESSÃO NA INFÂNCIA: CONHECER, LIDAR E SUPERAR! SOBRETUDO EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS...

Patrícia Lorena Quitério (UERJ)<sup>1</sup>  
Luciana Brooking Dias (PUC-Rio)<sup>2</sup>  
Beatriz dos Reis Ferreira (UERJ)<sup>3</sup>

### Introdução

A investigação sobre a depressão na infância ainda é um movimento muito recente e com pouca visibilidade, por mais que seja considerada um transtorno que afeta uma grande porcentagem de pessoas no mundo. À vista disso, o presente estudo possui como objetivo apresentar as características, critérios diagnósticos e tratamento psicológico da depressão no período da infância em comparação com a depressão em adultos, usando como um recorte de tempo o período pós-pandêmico.

Na atualidade, segundo os dados divulgados por meio do relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS) referentes a 2015, a depressão afeta 322 milhões de pessoas no mundo, representando um aumento de 18,4% entre 2005 e 2015. As novas estimativas alertam que a depressão está entre as principais causas de problemas de saúde e incapacidade em todo o mundo. Ademais, o relatório da OMS destaca que em 2015, 788 mil pessoas morreram por suicídio, destacando que o suicídio foi a segunda maior causa de morte em 2015 entre os jovens de 15 a 29 anos.

A Organização Pan Americana da Saúde (OPAS) estima que cerca de 50 milhões de pessoas viveram com depressão em 2015, ou seja, cerca de 5% da população. A OPAS sinaliza que a depressão afeta a toda a população independente da faixa etária, etnia, raça ou história

---

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

2 Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora da Universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) <http://lattes.cnpq.br/8197910555308623>

3 Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); E-mail: [bea.dosreis88@gmail.com](mailto:bea.dosreis88@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/6666752488346683>





pessoal e consequentemente afeta os relacionamentos interpessoais, a formação e atuação profissional e o senso de autoestima. No caso da América Latina, o Brasil é o país com maior prevalência de depressão, cerca de 11,5 milhões de brasileiros (5,8% da população) têm o diagnóstico. Nas Américas, é segundo com maior prevalência, ficando atrás somente dos Estados Unidos, que têm 5,9% de depressivos (OMS, 2017).

Quando se aborda depressão infantil em um contexto pós-pandêmico, pode-se observar modificações abruptas que a pandemia de COVID-19 trouxe no cotidiano e na saúde mental de crianças e adolescentes. Amaral et al. (2023) em seu estudo destaca um aumento significativo de sintomas depressivos em jovens ao longo e após a pandemia. Estes dados constituem um sinal de alerta para o diálogo, a intervenção e o tratamento adequado, bem como o desafio para que toda a sociedade repense as abordagens de saúde mental e invista na promoção da saúde e do bem-estar. A estimativa da OMS juntamente com a prática clínica e acadêmica ressalta a importância deste tema para reflexão, discussão e ação.

### **Depressão infantil: características e diagnóstico**

“Criança não fica deprimida porque não tem problemas”

Pelo contrário, a depressão infantil tem aumentado consideravelmente em todo o mundo. O relatório da OMS (2017) revelou que o transtorno depressivo é a principal causa de incapacidade de realização das tarefas cotidianas entre jovens de 10 a 19 anos. No Brasil, embora não haja dados estatísticos, estima-se que a incidência do transtorno seja em torno de 1 a 3% da população entre 0 a 17 anos, equivalente a 8 milhões de jovens.

Inicialmente, não se acreditava que crianças e adolescentes pudessem desenvolver depressão. Até a década de 70, segundo Bahls (2002) e Fraga (2015), entendia-se que a depressão nessa faixa etária fosse rara ou até inexistente. A ocorrência da depressão infantil foi oficialmente reconhecida em 1975 e, desde então, tem despertado e atraído o interesse científico de modo crescente.

Estudos destacados por Bahls (2002) inferem que o fenômeno da depressão infantil está ocorrendo com maior frequência e cada vez mais cedo. Outro aspecto importante abordado nos estudos de





depressão com adultos revela que os primeiros episódios depressivos ocorreram na infância, ou seja, a “depressão maior na infância e na adolescência apresenta natureza duradoura e pervasiva” (BAHLS, 2002, p. 360). O estudo de Crowe (2006) indica que quando uma manifestação depressiva se faz presente na infância há uma tendência de 61% de recaída na fase adulta.

Atualmente, em decorrência de vários estudos, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR (APA, 2023) inseriu e alterou diagnósticos no capítulo dos Transtornos Depressivos em decorrência dos dados e das discussões atuais sobre o tema, abrangendo cinco categorias de diagnóstico: Transtorno Disruptivo da Desregulação do Humor (TDDH), Transtorno Depressivo Maior, Transtorno Depressivo Persistente (Distímia), Transtorno Disfórico Pré-menstrual e Transtorno Depressivo induzido por substância.

Neste capítulo, destacam-se as mudanças ocorridas nos critérios diagnósticos dos Transtornos Depressivos, especialmente as referentes à inclusão de um novo diagnóstico, bem como a manutenção do Transtorno Depressivo Maior, conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Critérios diagnósticos do Transtorno Disruptivo da Desregulação do Humor e do Transtorno Depressivo Maior.

(continua)

---

### Transtorno Disruptivo da Desregulação do Humor

- A. Explosões de raiva recorrentes e graves manifestadas pela linguagem (p. ex., violência verbal) e/ou pelo comportamento que são consideravelmente desproporcionais em intensidade ou duração à situação ou provocação.
  - B. As explosões de raiva são inconsistentes com o nível de desenvolvimento.
  - C. As explosões de raiva ocorrem, em média, três ou mais vezes por semana.
  - D. O humor entre as explosões de raiva é persistentemente irritável ou zangado na maior parte do dia, quase todos os dias, e é observável por outras pessoas (p. ex., pais, professores, pares).
- 





E. Os Critérios A-D estão presentes por 12 meses ou mais. Durante esse tempo, o indivíduo não teve um período que durou três ou mais meses consecutivos sem todos os sintomas dos Critérios A-D.

F. Os Critérios A e D estão presentes em pelo menos dois ou três ambientes (p. ex., em casa, na escola, com os pares) e são graves em pelo menos um deles.

G. O diagnóstico não deve ser feito pela primeira vez antes dos 6 anos ou após os 18 anos de idade.

H. Por relato ou observação, a idade de início dos Critérios A-E é antes dos 10 anos.

I. Nunca houve um período distinto durando mais de um dia durante o qual foram satisfeitos todos os critérios de sintomas, exceto a duração, para um episódio maníaco ou hipomaníaco.

J. Os comportamentos não ocorrem exclusivamente durante um episódio de transtorno depressivo maior e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (p. ex: transtorno do espectro autista, transtorno de estresse pós-traumático, transtorno de ansiedade de separação, transtorno depressivo persistente (distímia).

K. Os sintomas não são consequência dos efeitos fisiológicos de uma substância ou de outra condição médica ou neurológica.

**Tabela 1** - Critérios diagnósticos do Transtorno Disruptivo da Desregulação do Humor e do Transtorno Depressivo Maior.  
(continua)

---

A. Cinco (ou mais) dos seguintes sintomas estiveram presentes durante o mesmo período de duas semanas e representam uma mudança em relação ao funcionamento anterior; pelo menos um dos sintomas é (1) humor deprimido ou (2) perda de interesse ou prazer.

1. Humor deprimido na maior parte do dia, quase todos os dias, conforme indicado por relato subjetivo (p. ex., sente-se triste, vazio, sem esperança) ou por observação feita por outras pessoas (p. ex., parece choroso).

2. Acentuada diminuição do interesse ou prazer em todas ou quase todas as atividades na maior parte do dia, quase todos os dias (indicada por relato subjetivo ou observação feita por outras pessoas).

---





3. Perda ou ganho significativo de peso sem estar fazendo dieta (p. ex., uma alteração de mais de 5% do peso corporal em um mês), ou redução ou aumento do apetite quase todos os dias.
  4. Insônia ou hipersonia quase todos os dias.
  5. Agitação ou retardo psicomotor quase todos os dias (observáveis por outras pessoas; não meramente sensações subjetivas de inquietação ou de estar mais lento).
  6. Fadiga ou perda de energia quase todos os dias.
  7. Sentimentos de inutilidade ou culpa excessiva ou inapropriada (que podem ser delirantes) quase todos os dias (não meramente autorreprovação ou culpa por estar doente).
  8. Capacidade diminuída para pensar ou se concentrar, ou indecisão, quase todos os dias (por relato subjetivo ou observação feita por outras pessoas).
  9. Pensamentos recorrentes de morte (não somente medo de morrer) ideiação suicida recorrente, sem um plano específico, um plano específico de suicídio ou tentativa de suicídio.
- B. Os Sintomas causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.
- C. O episódio não é atribuível aos efeitos fisiológicos de uma substância ou a outra condição médica.
- D. A ocorrência do episódio depressivo maior não é mais bem explicada por outro transtorno.

**Nunca houve um episódio maníaco ou um episódio hipomaníaco**

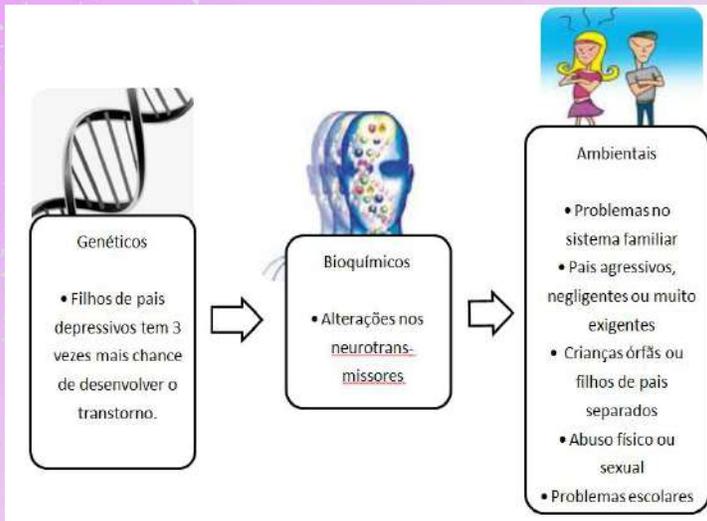
---

**Fonte:** AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, 2023).

Destaca-se que, apesar dos critérios diagnósticos serem os mesmos para crianças e adultos, a expressão sintomatológica pode variar de acordo com a fase de desenvolvimento (Azevedo; Caminha M. G.; Caminha R. M., 2007). A etiologia da depressão infantil não apresenta dados conclusivos, mas acredita-se que fatores genéticos, associados a fatores bioquímicos e ambientais estariam relacionados ao transtorno, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Etiologia da depressão (APA, 2023) (imagem do arquivo pessoal).





**Fonte:** “A prática clínica de Terapia Cognitiva com crianças e adolescentes” de Friedberg e McClure, (2004); “Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes” de Bahls (2002); “Depressão na Infância: Uma revisão da literatura” de Fraga (2015).

A busca de conhecimentos sobre a variada sintomatologia da depressão, o estudo para intervenções adequadas, bem como a relação com os aspectos familiares e educacionais torna o campo conceitual-prático da depressão em um desafio para profissionais de diferentes áreas. Faz-se crucial atentar-se aos sinais a fim de tomar as medidas adequadas em sua conduta.

### Depressão infantil: sintomatologia

Muitas crianças encaminhadas para o acompanhamento psicológico por problemas de comportamento, como discutir, brigar ou responder a adultos estão experimentando um distúrbio de humor. Por isso, crianças em depressão podem aparecer no consultório com queixas diferentes e variadas.

A depressão infantil é composta por uma variada gama de sintomas que podem levar a uma condição clínica, geralmente salientada por uma vivência de sofrimento (Huttel *et al.*, 2011; Fraga, 2015). A Tabela 2 apresenta uma síntese para auxiliar os profissionais

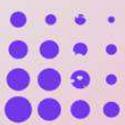




de saúde e de educação na identificação dos sintomas de depressão infantil (até cerca de 12 anos).

**Tabela 2** - Sintomatologia da depressão infantil.  
(continua)

Sintomas	Características
Geral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) sentimentos de inferioridade</li> <li>2) baixa autoestima</li> </ol>
Sintomas fisiológicos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) dores (de cabeça e abdominais)</li> <li>2) diminuição do apetite</li> <li>3) alterações de sono</li> <li>4) fadiga</li> </ol>
Sintomas afetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) crianças deprimidas constantemente apresentam mais humor irritável do que humor triste, por isso são descritas por seus professores ou pais como rabugentas, aborrecidas, facilmente irritáveis.</li> <li>2) algumas crianças apresentam tristeza e/ou tédio.</li> <li>3) estas crianças apresentam sentimento de inutilidade relacionado, em alguns casos, a pensamentos suicidas.</li> </ol>
Sintomas cognitivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) essas crianças têm uma perspectiva geralmente pessimista, acreditando que “tudo o que pode dar errado dará”.</li> <li>2) normalmente são crianças autocríticas e seus pensamentos a levam a sentir-se culpada por tudo o que acontece.</li> <li>3) podem apresentar desenvolvimento da linguagem atrasado.</li> </ol> <p><u>Crianças ou adolescentes suicidas</u> É importante trabalhar de forma que o cliente entenda que a ideação suicida está sendo uma estratégia de resolução de problemas mal adaptativa. Seria bom desenvolver cartões de enfrentamento que incluam telefones de crises, pessoas para conversar e as razões para não se prejudicar - devem estar incluídas neste plano.</p>





**Tabela 2** - Sintomatologia da depressão infantil.  
(conclusão)

Sintomas	Características
Sintomas comportamentais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) as crianças apresentam interpretações negativas do comportamento dos outros, do ambiente ou de suas próprias experiências que servem para reforçar suas crenças em relação a um baixo valor próprio.</li> <li>2) algumas crianças também apresentam uma agitação psicomotora e outras apresentam o oposto.</li> <li>3) algumas crianças apresentam choro fácil e uma aparência triste.</li> </ol>
Sintomas sociais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) previsões que as atividades não serão agradáveis, o que faz com que elas apresentem retraimento social.</li> <li>2) o interesse e prazer diminuído na atividade (anedonia) pode servir para perpetuar sentimentos de isolamento e de depressão.</li> <li>3) consideradas muito tímidas, mas na verdade estão sofrendo e isolando-se socialmente. Por vezes, acaba-se sendo alvo de deboche e rejeição por parte de seus colegas.</li> <li>4) Falta de habilidade social na interação com pares</li> <li>5) Dificuldade em se divertir</li> </ol>
Desempenho acadêmico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) diminuição do desempenho escolar</li> <li>2) baixa motivação</li> <li>3) medo de fracasso</li> <li>4) alteração no comportamento em sala de aula</li> <li>5) diminuição da atenção e da concentração.</li> </ol>

**Fonte.** Adaptado de “Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes” de Bahls (2002); “A prática clínica de Terapia Cognitiva com crianças e adolescentes” de Friedberg e McClure (2004).

A depressão infantil pode ser desencadeada por situações vivenciadas tanto no contexto familiar quanto escolar. Fatores como: padrões de relacionamentos interpessoais disfuncionais, afastamento de um familiar do convívio, humilhação, constrangimento, *bullying*, violência física e/ou sexual, maus tratos, falhas educacionais, baixo





desempenho acadêmico pode funcionar como preditivos da depressão infantil (Abaid; Dell’aglio; Koller, 2010).

Num contexto pós-pandêmico, já há informações de aumento de sintomas depressivos. As crianças que já tinham algum diagnóstico anteriormente têm maior probabilidade de aumentar os sintomas psiquiátricos, como os depressivos, conforme apresenta a revisão sistemática com metanálise de Panda et al. (2020). Por isso, tornou-se evidente a importância da orientação para as famílias e as escolas no intuito de auxiliar na identificação dos sintomas e encaminhamento adequado aos profissionais, tanto para o tratamento medicamentoso, caso seja necessário, como para a intervenção psicológica e orientação familiar e escolar.

### **Depressão infantil: tratamento psicoeducativo**

Estudos clínicos, controlados e randomizados, comprovam que a Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) é a abordagem mais eficaz no tratamento da depressão, inclusive na prevenção à recaída (Bahls S. C.; Bahls F. R., 2003). A TCC deriva de um modelo cognitivo que apresenta três fundamentações básicas: (i) a atividade cognitiva influencia o comportamento; (ii) a atividade cognitiva pode ser monitorada e alterada e, (iii) o comportamento desejado pode ser influenciado mediante a mudança cognitiva (Knapp, 2004) e, as vertentes biológicas, sociais e emocionais desempenham um papel fundamental sobre as emoções (Azevedo; Caminha M. G.; Caminha R. M., 2007).

Beck (1977, 1979, *apud* Barbosa; Lucena, 1995), visando explicar a etiologia do transtorno, desenvolve uma nova compreensão da depressão infantil, em que avalia o processo de experiência afetiva infantil por meio de alterações em três aspectos: visão de si, visão de mundo e visão do futuro. Neste sentido, as crenças que a criança elabora sobre si mesma, os outros e o mundo mostram-se errôneas e rígidas.

Além disso, as estratégias terapêuticas utilizadas na TCC incluem diálogos, atividades, vivências, dinâmicas, registros, biblioterapia baseadas na combinação de elementos, como: emoções, cognições, comportamentos e habilidades sociais. Na prática clínica e educacional com crianças e adolescentes, a autora utiliza o plano de





tratamento, o qual é composto pelo uso de medicamentos antidepressivos inibidores seletivos de recaptação de serotonina (ISRS) e a Psicoterapia com enfoque na TCC e Psicoeducação, em parceria com outros profissionais da saúde, da educação e, especialmente, com os familiares.

A Tabela 3 apresenta uma síntese das intervenções terapêuticas utilizadas na TCC. Destaca-se que a redução do pensamento negativo constitui um dos elementos primários de intervenção na depressão infantil (Azevedo; Caminha M. G.; Caminha R. M., 2007).

Tabela 3 - Intervenções terapêuticas para depressão infantil.

(continua)

Atividades	Descrição
Programa de atividade prazerosa	<p>Linha de ataque contra a anedonia, o retraimento social e a fadiga.</p> <p>“O que você fazia para divertir-se antes de ficar deprimido?”</p> <p>Objetivo: refletir sobre a crença de que “nada é divertido” para que a criança tente realizar alguma atividade do tipo andar de bicicleta, ir ao cinema...</p>
Cestas de Pensamento e Sentimento	<p>Compartilhar seus pensamentos e sentimentos antes e depois do arremesso; oportunidade para explorar medos de avaliação negativa e ansiedade generalizada; oportunidade de trabalhar o medo de se arriscar, trabalhando a tolerância à frustração.</p>
Pizza da responsabilidade	<p>Esta técnica sugere que a criança faça uma lista de todos os fatores que influenciam um acontecimento. É uma atividade para atacar a crença: “tudo acontece por minha culpa”. A pizza pode ser construída, tornando a tarefa mais lúdica, pode usar cartolina, guache, pincel, tesoura, hidrocor... Exemplo de</p>





evento: briga dos pais por minha causa; O que mais pode ter acontecido?



Fonte: Adaptado “A prática clínica de Terapia Cognitiva com crianças e adolescentes” de Friedberg e McClure (2004).

### Depressão infantil: considerações

A prevenção por meio de programas escolares que promovam um modelo de pensamento positivo entre crianças e intervenções direcionadas à orientação familiar podem reduzir os sintomas depressivos dos pais e melhorar a qualidade de vida dos filhos. Diante do contexto pós-pandêmico, é possível identificar os desafios trazidos pela pandemia, com novas demandas dos alunos e readaptação ao ambiente escolar.

Podem aparecer dificuldades diante de um quadro depressivo e erros podem surgir. É possível que algum conhecimento adquirido anteriormente e não muito consolidado, perca-se. Talvez estejam mais suscetíveis a distrações ambientais, tanto internas quanto externas, dificultando a concentração e atenção nas tarefas. De qualquer forma, a criança precisa errar, precisa vivenciar frustrações, mas precisa saber como explicar seus erros e falhas, e os pais / professores têm grande participação no aprendizado que os erros são temporários, específicos e mutáveis.

Quando uma criança faz algo errado e um adulto lhe diz: “Você não é capaz de fazer nada correto”, “Você sempre se comporta mal”,





ensina-lhe a pensar dessa forma. É preciso atentar para a forma de cuidar e educar as crianças. Neste sentido, é preciso orientar em como fazer, focando na situação, sem culpar a personalidade da criança. Sobretudo para não haver piora do seu quadro na depressão.

O conhecimento dos sinais presentes e a educação socioemocional como forma de prevenção e intervenção são alternativas eficientes capazes de lidar com essas demandas e transformar o mundo. Dessa forma, iniciativas de programas ou ações que valorizem esses quesitos humanos devem fazer parte da formação e preparo com programas de prevenção e de saúde mental, incluindo as crianças, familiares e profissionais da área de educação e saúde.

## Referências

- WATHER-ABAID, Josiane Lieberknecht; DELL'AGLIO, Debora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena. Preditores De Sintomas Depressivos Em Crianças E Adolescentes Institucionalizados. **Universitas Psychologica**, V. 9, N. 1, P.199-212, 2010.
- AMARAL, Marcela Morais; AGOSTINI, Júlia Maria Giroto; FREITAS, Lucas Cordeiro. Sintomatologia Depressiva, Habilidades Sociais E Competência Acadêmica Em Crianças No Contexto De Retomada Das Aulas Presenciais. **Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva**, V. 25, N. 1, 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico E Estatístico Dos Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- AZEVEDO, Tatiana; CAMINHA, Marina Gusmão; CAMINHA, Renato Maiato. Terapia Cognitiva Na Depressão Infantil. In: CAMINHA, Renato Maiato; CAMINHA, Marina Gusmão (Orgs.). **A Prática Cognitiva Na Infância**. São Paulo: Roca, 2007, P. 77-88.
- BAHLS, Saint-Clair. Aspectos Clínicos Da Depressão Em Crianças E Adolescentes. **Jornal De Pediatria**, V. 78, N.5, P. 359-366, 2002.
- BAHLS, Saint-Clair; BAHLS, Flávia Rocha. Psicoterapias Da Depressão Na Infância E Na Adolescência. **Estudos De Psicologia**, V. 20, N.2, P. 25-34, 2003.
- BARBOSA, Genário Alves; LUCENA, Aline. Depressão Infantil. **Infanto**, V. 2, P. 23-30, 1995.
- BIGNARDI, Giacomo Et Al. Longitudinal Increases In Childhood Depression Symptoms During The COVID-19 Lockdown. **Archives Of Disease In Childhood**, V.106, N. 8, P. 791-797, 2021.





- CROWE, Marie; WARD, Nic; DUNNACHIE, Bronwyn; ROBERTS, Morian. Characteristics Of Adolescent Depression. **International Journal Of Mental Health Nurs**, V. 15, N. 1, P. 10-18, 2006.
- FRAGA, Bibiana Pereira De. **Depressão Na Infância: Uma Revisão Da Literatura**. Monografia (Pós-Graduação) - Instituto De Psicologia, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2015.
- FRIEDBERG, Robert D; MCCLURE, Jessica M. **A Prática Clínica De Terapia Cognitiva Com Crianças E Adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, P. 312, 2004.
- HUTTEL, Joseane; KISXINER, Karina Alzira; BONETTI, Rodrigo Alexandre; ROSA, Miriam L. A Depressão Infantil E Suas Formas De Manifestação. *Psicol. Argum.*, V. 29, N. 64, P. 11-22, 2011.
- KNAPP, Paulo. Princípios Fundamentais Da Terapia Cognitiva. In: KNAPP, Paulo (Orgs.). **Terapia Cognitivo-Comportamental Na Prática Psiquiátrica**. Porto Alegre: Artmed, 2004, P. 19-41.
- PANDA, Prateek Kumar Et Al. Psychological And Behavioral Impact Of Lockdown And Quarantine Measures For COVID-19 Pandemic On Children, Adolescents And Caregivers: A Systematic Review And Meta-Analysis. **Journal Of Tropical Pediatrics**, P. 1-13, 2020.
- ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DA SAÚDE. **Relatório Técnico Do Termo De Cooperação N° 94** - Fortalecimento E Aperfeiçoamento Da Capacidade De Gestão Do Sistema Único De Saúde Do Estado Do Tocantins. Tocantins: OPAS, 2017.
- WORD HEALTH ORGANIZATION. Depression And Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates. **Geneva: World Health Organization**, P. 24, 2017.





## VOCABULÁRIO TERMINOGRÁFICO BILÍNGUE E BIDIRECIONAL DAS SUBESPECIALIDADES DO MARKETING DIGITAL GUIADO POR CORPUS

Lucas Amâncio Mateus (Fapemig/UFU)<sup>1</sup>

### Introdução

Neste trabalho, chamamos a atenção para a importância do Marketing (MKT) como subdomínio da Administração (ADM) e, principalmente, para sua especialidade virtual, o Marketing Digital (MD), visto que o meio digital tem alcançado destaque no crescimento e na geração de lucro empresarial, tem prestado serviços aos consumidores e possibilitado transações econômicas em contexto remoto. De acordo com Brandão (2016), o MD é um processo de comunicação empresarial que utiliza a internet e outras tecnologias da informação e comunicação, como as redes sociais, para promover e divulgar produtos e serviços com o objetivo de comercializá-los através dessas mídias. Outro aspecto do MD é a melhoria do relacionamento entre o empreendimento e o consumidor, proporcionando interações mais rápidas, personalizadas e eficientes, melhorando a rede de relacionamentos com os potenciais consumidores.

A relação recíproca entre MKT e MD e a importância dessa especialidade estão no fato de que, embora o MD, por si só, gere excelentes resultados, seu efeito pode ser maximizado quando combinado com táticas do MKT tradicional. Por exemplo, é possível utilizar estratégias do MKT tradicional para promover atividades nas mídias sociais e vice-versa.

Entendemos que esses três campos do saber estão inter-relacionados, de modo que a ADM, campo mais extensivo, necessita da subárea de MKT para estabelecer sua comunicação e relação com o público ou com os consumidores, e o MD faz parte desse processo, alcançando o mercado por meio da internet.

É considerando o contexto descrito que propomos um vocabulário terminográfico bilíngue e bidirecional (português-inglês)

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia; E-mail: lucasamanciomateus@gmail.com.





para o MD, baseado em um *corpus*. Nosso trabalho é parte de um campo de pesquisa consolidado e plural. Assim, relembramos que as pesquisas terminológicas baseadas em *corpus* passaram a ter um grande desenvolvimento nas últimas décadas em função dos novos paradigmas teóricos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), que passam a considerar o termo em seu contexto de uso, da consolidação da Linguística de *Corpus* (LC) e do desenvolvimento de ferramentas computacionais (Almeida; Correia, 2008).

Tendo em vista o objetivo delineado, a proposta de vocabulário terminográfico, baseamo-nos em pressupostos teóricos da TCT (Cabré, 1993, 1999), da confluência entre LC e Terminografia e em materiais sobre a produção de obras terminográficas. Ademais, este trabalho foi realizado a partir dos pressupostos e procedimentos metodológicos da LC.

### **Fundamentação Teórica**

O tratamento polissêmico do termo como unidade pragmática-comunicacional começou com os estudos de Maria Teresa Cabré a partir de 1990, com uma abordagem descritiva e denominativa. Sua teoria foi desenvolvida a partir de críticas à Teoria Geral da Terminologia (TGT), que se baseavam no fato dela não indicar uma clara separação entre conhecimento geral e especializado; e por seu caráter normativo e prescritivo. A TCT propõe que a padronização não favorece a comunicação especializada se não considerar seu caráter polissêmico e multifacetado, bem como defende uma prática terminológica tridimensional e multifuncional.

No contexto da Linguística, a delimitação epistemológica sobre a linguagem natural redefine o conceito de Unidade Terminológica (UT) como uma entidade dinâmica de conhecimento, linguagem e comunicação. Os termos são definidos pelo seu contexto de uso, variando conforme a situação específica (Cabré, 2005), o que destaca a importância do contexto temático e estrutural na definição dos conceitos.

Enquanto a TGT buscava uma abordagem padronizada e livre de ambiguidades, a TCT aceita a variação conceitual e denominativa, ligando a terminologia a funções comunicativas, linguísticas e cognitivas. Assim, a TCT permite abordagens mais flexíveis, sejam





onomasiológicas ou semasiológicas, conforme os objetivos do estudo terminológico. A TCT, portanto, oferece uma visão mais integrada e adaptável das terminologias, adequada para analisar termos em *corpora*, termos esses que se inserem tanto em áreas técnicas quanto no sistema geral da língua, conforme evidenciado nos dados desta pesquisa.

O fazer terminográfico, com o qual procedemos para a elaboração da proposta de vocabulário bilíngue, tem sua parte metodológica ancorada na ciência da Terminografia. Conforme explicitam Krieger e Finatto (2004, p. 50),

Tendo em vista que a Terminologia compreende uma face aplicada, voltada à produção de glossários, dicionários técnicos ou terminológicos e bancos de dados, a atividade relacionada a essas aplicações é chamada de Lexicografia Especializada ou Terminografia.

Para a definição do tipo de produto almejado, respaldamo-nos em Barbosa (2001), para quem o vocabulário situa-se no nível da norma, que recobre o universo das linguagens de especialidade, e tem no termo sua unidade linguística padronizada.

Para a execução de um trabalho terminográfico contemporâneo fundamentado na TCT, é indispensável o uso de *corpora* textuais e de ferramentas computacionais para extração de informação linguística, uma vez que os termos “devem ser identificados e descritos *in vivo*, ou seja, em seus contextos de uso, os textos especializados” (Bevilacqua, 2013, p. 11). Consequentemente, isso gerou a necessidade de análises textuais assistidas por computador, consideradas uma garantia de segurança e confiabilidade científica.

## Metodologia

Em relação aos procedimentos metodológicos da pesquisa, podemos organizá-los em: (i) construção de taxonomias em português e inglês para ADM, MKT e MD; (ii) compilação de um *corpus* bilíngue comparável com textos acadêmicos e instrucionais; (iii) organização e tratamento do *corpus*; (iv) processamento do *corpus* por meio do software WordSmith Tools 7.0; (v) utilização das ferramentas WordList, KeyWords e Concord para análise; e (vi) preenchimento de





fichas terminográficas e disponibilização *online* através do ambiente VoTec (Fromm, 2007).

Considerando as limitações espaciais do artigo, focalizamos, principalmente, o resultado final de nossa pesquisa de mestrado, que é o vocabulário disponível *online*. Para um detalhamento da etapa de construção das taxonomias em português e inglês da ADM, MKT e MD, sugerimos consultar Mateus (2022).

Uma pesquisa em LC requer a compilação de um *corpus*, que pode ser definido como uma coletânea de textos em formato eletrônico, construída com objetivos específicos e desenhada e delimitada com rigor (Berber Sardinha, 2004). Isso é corroborado por Almeida e Correia (2008), que afirmam que, após escolher o subdomínio a ser trabalhado, é necessário coletar informações para compreendê-lo melhor e, a partir disso, identificar fontes confiáveis para a formação do *corpus*. Para isso, é necessário realizar pesquisas, que podem ser facilmente feitas pela internet, utilizando motores de busca como o Google, por exemplo, para identificar as instituições com tradição no referido domínio.

Para a elaboração do vocabulário, foi necessário montar um *corpus* composto por dois *subcorpora*, sendo um em língua portuguesa, intitulado **Comdipe**, e o outro em língua inglesa, denominado **Comdiin**. As designações desses *subcorpora* são acrônimos, respectivamente, de SubCorpus do MD em Português e SubCorpus do MD em Inglês. Cada um deles é composto por textos de fontes autênticas, obedecendo, no contexto da LC, ao critério de legitimidade dos dados.

De modo geral, para o gênero acadêmico, coletamos textos disponíveis na internet em formato PDF (Portable Document Format), incluindo artigos científicos de periódicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso (TCCs). Para compilar esses tipos textuais, utilizamos palavras-chave (nomes das subespecialidades do MD) em sites que oferecem bibliografia acadêmica gratuita, bem como em portais e repositórios *online* de universidades nacionais e internacionais. Para a compilação de textos do gênero instrucional, também utilizamos palavras-chave relacionadas aos nomes das subespecialidades, visando obter *links* de acesso a *blogs* dos quais extraímos os textos desse gênero.





Organizamos os dois principais gêneros, científico (textos acadêmicos) e instrucional (blogs), de forma a atender minimamente o critério de balanceamento. Na etapa de compilação dos dados, consideramos o tamanho, o balanceamento e a representatividade dos *subcorpora*. Além disso, buscamos compilar o maior número possível de dados dentro dos limites temporais da pesquisa e realizamos triagens para representar adequadamente as subespecialidades em foco. Assim, procuramos alcançar um balanceamento adequado quanto ao número de *tokens*<sup>2</sup> e à distribuição entre os dois gêneros textuais, como podemos ver no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1** - Tamanho e balanceamento dos *subcorpora* de estudo.

<b>DIMENSIONAMENTO E BALANCEAMENTO DOS SUBCORPORA DE ESTUDO</b>	
<b>Nome do <i>subcorpus</i>:</b> Comdipe (SubCorpus do Marketing Digital em Português)	<b>Nome do <i>subcorpus</i>:</b> Comdiin (SubCorpus do Marketing Digital em Inglês)
<b>Número de arquivos:</b> 23	<b>Número de arquivos:</b> 21
<b>Tamanho em MB:</b> Tamanho bruto: 2,72 MB Tamanho em disco: 2,76 MB	<b>Tamanho em MB:</b> Tamanho bruto: 2,55 MB Tamanho em disco: 2,59 MB
<b>Tamanho em <i>tokens</i>:</b> 447.322	<b>Tamanho em <i>tokens</i>:</b> 430.147
<b>Tamanho em <i>types</i>:</b> 23.383	<b>Tamanho em <i>types</i>:</b> 14.528
<b>Tipo e quantidade de textos:</b> 3 artigos científicos, 7 dissertações, 4 trabalhos de conclusão de curso, 1 tese, 8 textos instrucionais de <i>blogs</i> .	<b>Tipo e quantidade de textos:</b> 2 artigos científicos, 6 dissertações, 2 trabalhos de conclusão de curso, 3 teses, 8 textos instrucionais de <i>blogs</i> .

**Fonte:** Adaptado de Mateus (2022, p. 89-90).

O software WordSmith Tools 7.0 (Scott, 2016) oferece diversas ferramentas para a análise eletrônica de dados de *corpora*. Utilizamos esses recursos nos procedimentos de análise para identificar candidatos a termos por meio de critérios objetivos e científicos. As funções utilizadas foram: WordList, para gerar listas de palavras de ambos os *subcorpora*; KeyWords, para visualização e extração de

<sup>2</sup> Tokens referem-se ao total de itens (palavras) em um corpus, incluindo os repetidos. Por sua vez, os *types* são cada forma única em um corpus, sem contabilizar as repetições.





palavras-chave; e Concord, para verificar os contextos por meio de linhas de concordância. Para gerar as listas de palavras, aplicamos *stoplists*<sup>3</sup> para visualizar apenas os dados relevantes para esta pesquisa (itens lexicais).

Na função KeyWords, usamos listas de palavras de *corpora* de referência para gerar listas de palavras-chave a partir de nossos *subcorpora* de estudo e, por meio do índice de chavicidade<sup>4</sup>, identificar candidatos a termos observando as estatísticas calculadas pelo WST. Como *corpora* de referência, utilizamos o COCA (Davies, 2008) para o inglês e Banco de Português (Berber Sardinha, 2010) para o português. Além disso, a função Clusters foi fundamental na detecção de colocações especializadas (CEs) que compuseram o vocabulário proposto neste trabalho, enquanto a função Resort nos auxiliou a ordenar as linhas de concordância para melhor observar os contextos presentes nelas, contextos esses que possibilitaram a extração de conceitos para as definições da nossa obra terminográfica bilíngue.

## Vocabulário Terminográfico de MD

No processo de identificação dos candidatos a termos, primeiro geramos listas de palavras que apresentaram a ordenação das palavras mais frequentes nos *subcorpora*. A eficiência do procedimento de gerar listas de palavras utilizando *stoplists* foi comprovada, pois, logo nas primeiras posições da lista, já conseguimos detectar um candidato a termo em cada *subcorpus*: **Marketing de Conteúdo** e **Content Marketing**, identificados devido à alta frequência das palavras **Marketing** e **Conteúdo** em português e **Content** e **Marketing** em inglês, como é possível observar na Figura 1, a seguir. Por serem prováveis CEs, utilizamos a função Clusters para confirmar a frequência desses candidatos a termos.

---

<sup>3</sup> São listas de exclusão de números e palavras gramaticais, como artigos, preposições, conjunções e pronomes, que são eliminados das listas de palavras, restando apenas itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios) encontrados no corpus.

<sup>4</sup> De acordo com Gonçalves (2008, p. 390), a chavicidade “Dá a medida em que uma palavra é original e característica do Corpus de Estudo, em relação ao Corpus de Referência”. Ainda, para Ourique (2018, p. 59), “se a frequência da palavra for muito alta no corpus de estudo e muito baixa no corpus de referência, significa que o índice de chavicidade é alto, indicando que a palavra ou expressão tem ocorrência estatisticamente relevante, configurando em candidato a termo”.





Uma visão parcial das listas está apresentada na Figura 1, sendo a lista em português localizada à esquerda e a lista em inglês, à direita:

**Figura 1** – Recorte das listas de palavras após aplicação de stoplists

File Edit View Compute Settings Windows Help					File Edit View Compute Settings Windows Help				
N	Word	Freq.	%	Texts	N	Word	Freq.	%	Texts
1	E	5.791	1,20	23	1	IS	6.688	1,56	21
2	MÍO	2.877	0,64	23	2	CONTENT	3.408	0,79	21
3	MARKETING	2.421	0,54	22	3	ARE	3.187	0,74	21
4	SÃO	1.929	0,43	23	4	MARKETING	2.971	0,74	21
5	CONTIÚDO	1.717	0,39	23	5	BE	2.589	0,60	21
6	SEI	1.615	0,37	23	6	CAN	2.307	0,56	21
7	GOOGLE	1.425	0,32	19	7	SEARCH	2.209	0,51	20
8	PODE	1.399	0,31	23	8	ADVERTISING	1.758	0,41	21
9	BUSCA	1.266	0,29	22	9	HAVE	1.611	0,37	21
10	SITE	1.202	0,26	22	10	SEO	1.344	0,31	13
11	RESULTADOS	1.030	0,24	22	11	SOCIAL	1.183	0,28	20
12	TAMBÉM	994	0,22	23	12	VILL	1.158	0,27	21
13	SEO	906	0,20	19	13	RESEARCH	1.146	0,27	21
14	À	896	0,20	23	14	HAS	1.138	0,26	21
15	PERSONA	846	0,19	23	15	AFFILIATE	1.050	0,25	8
16	PESSOAS	811	0,18	23	16	MEDIA	1.078	0,25	21
17	SÓCIAS	810	0,18	21	17	NATIVE	1.076	0,25	8
18	INTERNET	805	0,18	23	18	ADS	1.051	0,24	16
19	JÁ	794	0,18	23	19	RESULTS	1.039	0,24	21
20	SEM	792	0,18	23	20	EMAIL	1.018	0,24	16
21	PERQUISA	785	0,18	23	21	WEBSITE	976	0,23	20
22	AVANÇADOS	782	0,17	20	22	AD	976	0,23	17
23	PÁGINA	760	0,17	20	23	YAS	944	0,22	21
24	EMPRESA	751	0,17	22	24	PPC	890	0,20	12
25	TEM	743	0,17	23	25	PAGE	874	0,20	19
26	PUBLICIDADE	736	0,16	21	26	GOOGLE	871	0,20	19
27	ESTÁ	729	0,16	23	27	ONLINE	846	0,20	21
28	QUANDO	709	0,16	23	28	AUDIENCE	839	0,20	18
29	SEJA	671	0,15	23	29	INFORMATION	819	0,19	21
30	EMAIL	670	0,15	11	30	USE	819	0,19	21
31	LINKS	669	0,15	20	31	BUSINESS	793	0,18	20
32	USUÁRIO	626	0,14	22	32	KEYWORDS	733	0,17	17
33	INFORMAÇÕES	612	0,14	23	33	STRATEGY	724	0,17	19
34	ESTRATÉGIA	625	0,14	19	34	CUSTOMERS	716	0,17	19
35	FACEB	609	0,14	23					
36	DADOS	603	0,13	23					
37	CLIENTES	588	0,13	21					
38	FOI	588	0,13	23					
39	MARCA	566	0,13	20					

Fonte: Captura de tela do WST 7.0.

Após isso, obtivemos as listas de palavras dos *corpora* de referência e avançamos o trabalho para a ferramenta KeyWords, com a qual obtemos as palavras-chave de nossos *subcorpora* de estudo. A Figura 2, a seguir, apresenta a visão parcial das listas de palavras-chave do Comdipe e do Comdiin. As listas de palavras-chave apresentadas nessa figura contêm elementos com alto índice de chavidade, ou seja, são muito frequentes nos *subcorpora* de estudo em comparação com as listas de palavras dos *corpora* de referência. A alta chavidade indica que essas palavras são potenciais termos na especialidade abordada em nosso *corpus* de estudo, sendo, portanto, candidatos a





integrar nosso vocabulário. Para a criação do vocabulário de MD, foi preciso realizar um processo de limpeza das listas de palavras-chave, a fim de identificar melhor os candidatos a termos. Nesse processo, priorizamos substantivos, especialmente os que possuíam equivalência terminológica, já que a pesquisa é bilíngue (Yamamoto, 2015; Carvalho, 2015).

Após a limpeza, agrupamos, por meio de lematização<sup>5</sup>, as palavras que apresentavam desinências e derivações, consolidando-as em uma única entrada. Esse processo resultou em uma lista com 251 palavras-chave em português e outra com 243 palavras-chave em inglês, ambas lematizadas e limpas.

**Figura 2** – Recorte da lista de palavras-chave do Comdipe e do Comdiin.

N	Key word	Freq.	Texts	BIC
1	MARKETING	2.421	22	35.563,75
2	CONTEÚDO	1.757	23	25.804,21
3	GOOGLE	1.425	19	20.924,44
4	BUSCA	1.186	22	17.411,59
5	SITE	1.102	22	16.176,95
6	RESULTADOS	1.070	22	15.706,61
7	SEO	906	13	13.296,12
8	FORMA	846	23	12.414,23
9	PESSOAS	821	23	12.046,78
10	SOCIAIS	818	21	12.002,69
11	INTERNET	805	23	11.811,61
12	SEM	792	23	11.620,54
13	PESQUISA	785	23	11.517,65
14	ANÚNCIOS	782	20	11.473,55
15	PÁGINA	760	20	11.150,20
16	EMPRESA	751	22	11.017,91
17	PUBLICIDADE	736	21	10.797,44
18	SEJA	671	23	9.842,07
19	EMAIL	670	11	9.827,37
20	LINKS	660	20	9.680,39
21	USUÁRIO	636	22	9.327,63
22	INFORMAÇÕES	632	23	9.268,84
23	ESTRATÉGIA	625	19	9.165,95
24	FAZER	609	23	8.930,78
25	DADOS	603	23	8.842,59

N	Key word	Freq.	Texts	BIC
1	CONTENT	3.408	21	32.636,42
2	MARKETING	3.171	21	25.653,61
3	SEO	1.344	13	18.476,72
4	SEARCH	2.209	20	14.584,38
5	ADVERTISING	1.758	21	12.904,30
6	PPC	880	12	12.091,00
7	WILL	1.166	21	11.849,82
8	PAGE	874	19	11.359,48
9	NATIVE	1.078	8	11.127,54
10	AFFILIATE	1.093	8	11.027,82
11	GOOGLE	871	19	9.621,81
12	EMAIL	1.018	16	8.743,61
13	KEYWORDS	733	17	7.558,94
14	WEBSITE	976	20	7.466,72
15	BRAND	622	20	7.158,06
16	ADS	1.051	16	7.151,38
17	SEM	492	8	6.751,21
18	AD	875	17	6.490,84
19	TIME	688	21	5.526,31
20	NUMBER	401	21	5.363,16
21	KEYWORD	488	13	5.349,70
22	PERSONALIZATION	427	7	5.078,83
23	ONLINE	845	21	4.791,90
24	BASED	483	21	4.764,71
25	WEBSITES	527	17	4.713,09

Fonte: Captura de tela do WST 7.0.

Para a identificação de candidatos a CEs e posterior elaboração das definições, além do uso das listas de palavras-chave, checamos o número de ocorrências dos *clusters* (agrupamentos recorrentes de palavras) apresentados pelo WST, cuja listagem direciona a identificação de possíveis fraseologismos, como podemos ver no exemplo da Figura 3.

<sup>5</sup> Agrupamento das variações desinenciais das palavras em uma só entrada no vocabulário.



**Figura 3** – Detecção de CEs, via Clusters, a partir da palavra-chave *Marketing* no Comdipe (visão parcial)

N	Cluster	Freq.	Set	Length	Related
1	DE MARKETING	828	2	2	DE MARKETING DE (171),DE MARKETING DIGITAL (139),
2	MARKETING DE	725	2	2	MARKETING DE CONTEÚDO (337),MARKETING DE
3	DE CONTEÚDO	358	2	2	MARKETING DE CONTEÚDO (337),DE MARKETING DE
4	MARKETING DE CONTEÚDO	337	3	3	MARKETING DE (725),DE CONTEÚDO (358),DE MARKETING
5	EMAIL MARKETING	327	2	2	DE EMAIL MARKETING (110),O EMAIL MARKETING (65),
6	MARKETING DIGITAL	286	2	2	DE MARKETING DIGITAL (139),ESTRATÉGIA DE
7	O MARKETING	276	2	2	O MARKETING DE (160),O MARKETING DE CONTEÚDO (82)
8	DE AFILIADOS	237	2	2	MARKETING DE AFILIADOS (226),O MARKETING DE
9	MARKETING DE AFILIADOS	226	3	3	MARKETING DE (725),DE AFILIADOS (237),O MARKETING
10	DO MARKETING	195	2	2	DO MARKETING DE (75),DO MARKETING DE CONTEÚDO
11	ESTRATÉGIA DE	174	2	2	ESTRATÉGIA DE MARKETING (135),ESTRATÉGIA DE
12	DE MARKETING DE	171	3	3	DE MARKETING (828),MARKETING DE (725),DE MARKETING
13	O MARKETING DE	160	3	3	MARKETING DE (725),O MARKETING (276),O MARKETING
14	DE MARKETING DIGITAL	139	3	3	DE MARKETING (828),MARKETING DIGITAL (286),
15	ESTRATÉGIA DE MARKETING	135	3	3	DE MARKETING (828),ESTRATÉGIA DE (174),ESTRATÉGIA
16	ENGINE MARKETING	124	2	2	SEARCH ENGINE MARKETING (111),SEM SEARCH ENGINE
17	DE EMAIL	116	2	2	DE EMAIL MARKETING (110),ESTRATÉGIA DE EMAIL (18),
18	SEARCH ENGINE	113	2	2	SEARCH ENGINE MARKETING (111),SEM SEARCH ENGINE
19	SEARCH ENGINE MARKETING	111	3	3	ENGINE MARKETING (124),SEARCH ENGINE (113),SEM
20	DE EMAIL MARKETING	110	3	3	EMAIL MARKETING (327),DE EMAIL (116),ESTRATÉGIA DE
21	MARKETING É	109	2	2	EMAIL MARKETING É (52),MARKETING É UMA (22),
22	QUE É	99	2	2	O QUE É (73),QUE É MARKETING (41),QUE É MARKETING
23	DE MARKETING DE CONTEÚDO	98	4	4	DE MARKETING (828),MARKETING DE (725),DE CONTEÚDO
24	O QUE	93	2	2	O QUE É (73),O QUE É MARKETING (35),O QUE É
25	SOCIAL MEDIA	93	2	2	SOCIAL MEDIA MARKETING (8),O SOCIAL MEDIA (17),O
26	MEDIA MARKETING	90	2	2	SOCIAL MEDIA MARKETING (68),O SOCIAL MEDIA

Fonte: Captura de tela do WST 7.0.

A maioria das CEs identificadas correspondem aos nomes das subespecialidades do MD, bem como ao da própria especialidade de MD, razão pela qual focalizamos suas definições em nosso vocabulário. Para a criação das definições dos termos elencados, utilizamos a ferramenta Concord do WST. Por meio dela, podemos verificar linhas de concordância a partir de um item solicitado, o que permite observar o contexto imediato do item, viabilizando a checagem, de maneira rápida e de forma qualitativa, de uma grande quantidade de dados (Viana, 2010). Para a criação das definições<sup>6</sup>, observamos os contextos gerais dos textos que constituem os *subcorpora* e os cotextos imediatos das palavras-chave com maior índice de chavicidade. A observação levou em consideração tanto o ponto de vista quantitativo quanto qualitativo.

Para visualizar como os 18 verbetes construídos ao longo do trabalho estão inseridos no vocabulário disponibilizado *online*, temos, a título de ilustração, as Figuras 4 e 5, a seguir, que tratam do modo de

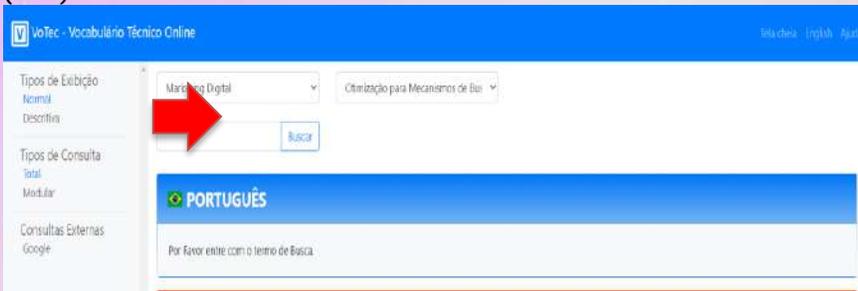
6 O processo de criação das definições e sua inserção no VoTec está detalhado em Mateus (2022).



realização de buscas por um termo. Utilizamos a *CE Otimização para Mecanismos de Busca (SEO)*, em português, e *Search Engine Optimization (SEO)*, em inglês, para exemplificar esse processo de busca.

Para consultar o verbete *Otimização para Mecanismos de Busca (SEO)*, selecionamos na aba o item Marketing Digital (área de pesquisa), indicado pela seta em vermelho na Figura 4, e, na próxima aba, escolhemos o termo a ser consultado. Essa busca pode ser feita em português ou inglês (conforme destaque retangular em vermelho sobre a palavra English).

**Figura 4** – Busca pelo termo *Otimização para Mecanismos de Busca (SEO)* no VoTec.



Fonte: <http://pos.votec.ileel.ufu.br>.

Após clicarmos no termo, ele será aberto automaticamente no tipo de exibição *Normal* e tipo de consulta *Total* (Figura 5).





**Figura 5 – Consulta ao termo *Otimização para Mecanismos de Busca (SEO)* no modo Normal e Total.**



Fonte: <http://pos.votec.ileel.ufu.br>.

Conforme pode ser observado, informações como o nome do termo, nota, dados do *corpus* e informações enciclopédicas estão agrupadas, proporcionando uma visualização semelhante à dos dicionários impressos (Yamamoto, 2015). Em contraste, ao clicarmos em *Descritiva*, a visualização do verbete não é apresentada de forma aglomerada e sequencial, mas sim de maneira separada. Nesse formato, são exibidas informações mais específicas do termo, como sinônimos, antônimos, hiperônimos, entre outros, conforme os dados coletados do *corpus*, mesmo que algumas dessas informações ainda não tenham sido preenchidas.

## Conclusão

Neste artigo, apresentamos uma proposta de vocabulário terminográfico bilíngue e bidirecional (português-inglês), baseada em um *corpus*, para a subespecialidade de MD. Ressaltamos que, fundamentados na TCT, na Terminografia e na LC, construímos um *corpus* bilíngue, composto por um *subcorpus* em português e outro em inglês, utilizando textos especializados dos gêneros científico e instrucional.

Com base na TCT, enfatizamos o percurso semasiológico e descritivo que caracterizou nosso procedimento metodológico para a extração de candidatos a termos a partir do *corpus*, partindo da





escolha dos significantes para, então, encontrar os significados, cujos traços semânticos foram utilizados na construção das definições no VoTec.

Como conclusão, destacamos que a estrutura deste trabalho e a construção de uma metodologia-modelo para a criação e ampliação de vocabulários na área de negócios permitem que as palavras-chave e os candidatos a termos identificados sirvam para expandir este vocabulário ou outros relacionados à área. Além disso, a detalhada descrição das bases teóricas e dos procedimentos metodológicos apresentada em Mateus (2022) possibilita a replicabilidade da pesquisa e a possibilidade de definir os termos em mais idiomas, uma vez que o ambiente VoTec permite essa adaptação.

## Referências

- ALMEIDA, Gladis Maria Barcellos. **Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT): uma aplicação**. 2000. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.
- ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos; CORREIA, Margarita. Terminologia e corpus: relações, métodos e recursos. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; VALE, Oto Araújo (Orgs.). **Avanços da Linguística de Corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 67-94.
- AUBERT, Francis Henrik. **Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngüe**. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, Ieda Maria (Org.). **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001, p. 23-45.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Estrutura, funções e processos de produção de dicionários terminológicos multilíngües. **Revista do GELNE**, v. 1, n. 2, p. 41-44, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9258>>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- BARROS, Lidia Almeida. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Banco de Português: versão 2.0**. São Paulo: PUC-SP, 2010. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/pesquisa-seleta-2011/projetos/047.php>>. Acesso em: 4 dez. 2023. ISBN (eletrônico): 978-85-60453-21-4.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.





BEVILACQUA, Cleci Regina. Por que e para que a Linguística de Corpus na Terminologia. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; BEVILACQUA, Cleci Regina (Orgs.). **Corpora na Terminologia**. São Paulo: HUB, 2013, p. 11-27.

BRANDÃO, Markenio. **Marketing digital e redes sociais web**: um estudo de caso na formação de mulheres empreendedoras da economia solidária no estado Piauí. 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7987>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CABRÉ, Maria Teresa. Hacia una teoría comunicativa de la terminología: aspectos metodológicos. In: CABRÉ, Maria Teresa. **La Terminología**: representación y comunicación. Barcelona: IULA, 1999. p. 129-150.

CABRÉ, Maria Teresa. La Terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro. **Debate Terminológico**, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/21286/15349>>. Acesso em: 13 out. 2023.

CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Tradução de Carles Tebé. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

CARVALHO, Danila Alves. **VocTur**: proposta de vocabulário bilíngue bidirecional do turismo. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <<https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.320>>.

DAVIES, Mark. **The Corpus of Contemporary American English (COCA)**. Provo: Brigham Young University, 2008. Disponível em: <<https://corpus.byu.edu/coca/>>. Acesso em: 13 out. 2023.

FROMM, Guilherme. **VoTec**: a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: <<https://doi.org/10.11606/T.8.2008.tde-08072008-150855>>.

GONÇALVES, Lourdes Bernardes. Linguística de Corpus e análise literária: o que revelam as palavras-chave. In: TAGNIN, Stella Esther Ortweiler; VALE, Oto Araújo (orgs.). **Avanços da Linguística de Corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 387-405.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MATEUS, Lucas Amâncio. **Da administração ao marketing digital**: um estudo taxonômico-terminográfico bilíngue baseado em corpus. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.6003>>.





OURIQUE, Carolina Rübensam. **Relatório de sustentabilidade**: construção de um glossário bilíngue de termos e fraseologias. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/193084>>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PAVEL, Silvia; NOLET, Diane. **Manual de terminologia**. Tradução de Enilde Faulstich. Canadá: Departamento de Tradução, 2002.

RIEDIGER, Hellmut. **Cos'è la terminologia e come si fa un glossario**. Milan: Fondazione Milano, 2014.

SANTA MARIA, Alexandre Bueno. **Anglicismos na administração de empresas**: reflexões cognitivistas sobre motivações de uso. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/151930>>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools version 7**. Stroud: Lexical Analysis Software, 2016. Disponível em: <<https://www.lexically.net/wordsmith/downloads/>>. Acesso em: 2 jul. 2024.

VIAN JR, Orlando. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **DELTA**, v. 15, n. esp., p. 437-457, 1999. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300017>>.

VIANA, Vander. Linguística de Corpus: conceitos, técnicas e análises. In: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella Esther Ortweiler (Orgs.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: HUB, 2010, p. 25-95.

YAMAMOTO, Márcio Issamu. **Linguística histórica e Linguística de Corpus**: caminhos que se cruzam para desvelar a história da linguagem - um vocabulário bilíngue português-inglês. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <<https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.317>>.





## FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPETÊNCIAS, PERFORMATIVIDADE... UMA PEQUENA DISCUSSÃO SOBRE O TEMA

Regina Lucia Ferreira Cravo (PUC-Rio) <sup>1</sup>

Este texto pretende realizar uma pequena discussão sobre o tema da formação de professores. Partindo das considerações sobre as políticas docentes no Brasil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e para o curso de Pedagogia (2001/2002 e 2006), o texto buscará discutir as exigências exercidas sobre os professores no contexto de implantação dessas políticas.

### Contextualização do tema

A formação dos professores no campo educacional brasileiro é um tema que apresenta um expressivo crescimento nas produções acadêmicas, seja no âmbito de seu contexto inicial, seja no da formação continuada. Como afirma André (2000, p.69), “o processo de autoformação e o desenvolvimento de atitude crítico-reflexiva, as histórias de formação docente, memórias da experiência e das práticas” seriam as perspectivas importantes de análise, tendo como referência o levantamento dos trabalhos publicados no GT Formação de Professores da ANPED ao longo das últimas três décadas.

No contexto brasileiro, a inquietação com a formação de professores constitui-se juntamente com a ideia da criação de um sistema de ensino por parte de elites republicanas em seu projeto de estender a educação escolar a toda população. Os centros urbanos no século XX testemunharam dentre outros aspectos: a industrialização, as transformações sociais, a defesa da escolarização obrigatória e a necessidade de preparação de mão de obra para o trabalho.

Nos anos 30, com o Movimento Escolanovista, a discussão sobre a formação docente começa a ser relacionada ao desempenho escolar do aluno. A meta a ser atingida passou a ser a titulação do professorado para as escolas normais e disciplinas específicas em nível superior no debate instalado no debate sobre Educação. Assim,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela PUCRio; Especialista em Educação Especial Inclusiva pela UNISUAM; Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias; Professora atuando na docência de cursos de Licenciatura desde 2000





criadas nas chamadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras para atender à demanda oficial de preparação de docentes para a escola secundária daquela época, as Licenciaturas surgiram entre 1931 e 1939 (Mont'alverne Chaves, 1999).

Até os anos 70, pouco se avançou em relação à formação pedagógica e as mudanças estruturais ligadas ao esquema. Os cursos continuavam teóricos e desarticulados quanto aos seus conteúdos. Eram intensas as críticas. Decorrendo daí, as propostas de reformulação para eles. Eventos com a reunião da SBPC (1974), I Seminário de Educação Brasileira (1978), a I Conferência Brasileira de Educação (1980) dentre outros marcaram a apresentação de propostas e documentos voltados para a discussão sobre a desarticulação entre teoria e prática dos cursos, a relação entre disciplinas específicas e pedagógicas, a relação com o bacharelado. Além disso, o papel do professor como educador e a dimensão política de sua atividade ganhavam relevância como temas.

Na década de 1990, as discussões das diversas associações de pesquisadores da área educacional como aquelas realizadas pela ANFOPE, ANPED, ANPAE, PROLICEN, a publicação da nova LDB 9394/96 seguiram na direção de afirmar a necessidade da definição de uma política nacional para a profissionalização do magistério na busca por

uma educação pública e gratuita de qualidade, que rejeite a exclusão do ensino básico de classes populares, vinculada à luta histórica por uma sociedade mais justa (Mont'alverne Chaves, 1999; p.90).

O termo “profissional da educação” emerge no cenário das discussões para caracterizar o professor, juntamente com a sugestão, nos documentos oficiais, de eixos curriculares para sua formação e os saberes da docência apontados como base de sua identidade profissional. Os professores devem refletir sobre o conhecimento a ser ensinado, seu desempenho, as expectativas da sociedade, as condições da vida profissional também. Enfatiza-se a busca de resultados e a qualidade. Enfatiza-se a formação de professores em nível superior.

Uma tendência que desde a LDB 9394/96 evidencia-se no cenário educacional brasileiro: a ênfase no Ensino Superior como





“local” (grifo meu) privilegiado para o processo formativo através dos Institutos Superiores de Educação e das tradicionais Licenciaturas. Com isso, a Docência e as suas questões passam a compor a dinâmica da reformulação desse nível de ensino conforme mencionado.

### **Políticas docentes no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais e a noção de ensino por competências**

O contexto atual da formação dos professores vem sendo definido, dentre os fatores mencionados, pelas transformações na função da escola, pelos resultados das avaliações em larga escala das redes de ensino, dos cursos e das instituições formadoras (Sinaes, 2004). Define-se, também, pela discussão da profissionalização docente e pelas políticas educacionais que remetem, historicamente, à necessidade de análise com base no contexto em que estão inseridas. Os modos de gestão do currículo dos cursos de formação formam um importante aspecto a ser analisado nessa perspectiva (Gatti, 2011).

Sobre as avaliações em larga escala, é preciso esclarecer resumidamente, que elas fazem parte das medidas de regulação e da centralização da política curricular desenvolvida e implementada pelo governo federal para motivar e incrementar o controle da educação nacional. SAEB (1990), PROVA BRASIL (2005), IDEB (2007) juntamente com ENEM, ENADE outras modalidades desse processo cujo resultados são incluídos como parte do credenciamento dos cursos, das instituições e também da certificação dos professores. Os exames contribuem como uma forma de acompanhamento das políticas curriculares da educação básica, da educação superior e da formação docente.

As políticas de currículo buscam conferir uma feição própria aos cursos que habilitam os docentes através da proposta do que deve ser ensinado, do que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. No caso da formação de professores, as políticas curriculares representam o resultado de um complexo processo de luta entre diferentes sujeitos em disputa por um projeto hegemônico na sociedade (Dias 2009 apud Dias, 2011; 225).

Na primeira década dos anos 2000, com a publicação da LDB 9394/96, alterações são propostas tanto para as instituições





formadoras quanto para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação (Gatti, 2011; p.98). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (RES.CNE/CP nº 1/2002) são promulgadas e nos anos seguintes as DCNs para cada curso de Licenciatura passam a ser aprovadas pelo CNE. No entanto, como ressalta a autora,

apesar dos ajustes propostos, verifica-se nesses cursos, a prevalência da histórica idéia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para formação pedagógica. O século XXI inicia-se com uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares, segundo a qual, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação *formação disciplinar \_ formação para a docência*, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (2011, p.98).

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (RES.CNE/CP nº 1/2006) foram aprovadas propondo-os como Licenciatura e atribuindo a eles a responsabilidade pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como o ensino médio na modalidade Normal, para EJA, além da formação de gestores (Gatti, 2011). A complexidade curricular exigida torna-se muito grande, como também, a dispersão disciplinar que se impõe, em função da duração do curso e da sua carga horária.

Ao discutir as demandas e os processos de articulação política em torno da organização de uma política curricular para a formação e professores, Dias (2011) analisou os discursos sobre integração curricular, em especial as competências e a interdisciplinaridade no currículo da formação de professores.

A análise complementa o estudo realizado por Gatti (2011) sobre as políticas docentes. Nele, uma característica das reformas iniciadas ainda nos anos 90 é a educação orientada pela noção de competência, seja nos documentos norteadores da educação superior, foco desse estudo, como naqueles voltados para a educação básica. Os discursos defensores de propostas de organização curricular apontam para a tendência de um currículo de tipo integrado, com o predomínio da organização interdisciplinar e por competências. Para Dias (2011),





a convergência entre as diferentes proposições de organização curricular integrada tem como propósito a substituição da organização disciplinar como modelo para a formação de professores, configurando desse modo uma oposição (Dias, 2011; p.229).

A ênfase por um modelo curricular integrado é uma tendência associada a uma ideia de que a produção do conhecimento é cada vez mais integrada, agregada a divulgação dos pilares da educação (Relatório Delors, 2001) e a defesa do aprender a aprender. Nessa proposta, apoia-se a ideia de flexibilidade do currículo derivada do discurso das modificações do conhecimento no mundo atual, tecnológico, digital, interligado... A defesa da flexibilidade curricular seria justificada pela necessidade dos currículos dos cursos formadores em apresentarem propostas mais enriquecidas aos alunos. O modelo de integração curricular busca corresponder ao processo de reformas curriculares da educação básica evidenciado pelos PCNS (1998).

No geral, apesar dos diversos sentidos do conceito de competências e seu uso curricular, das críticas a sua ambivalência no discurso curricular, a proposta consiste em favorecer um processo integral de formação (Market, 2006 apud Dias, 2011; p.231) através da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes por parte dos alunos diante da necessidade de respostas satisfatórias a uma situação contextualizada. A noção de competências assume uma centralidade significativa, em uma condição de paradigma curricular novo. A relação teoria-prática no currículo por competências supõe outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central (Brasil, 2001; p.30). Sobre isso, vale lembrar

que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares (Brasil, 2001, p.54-55 apud Dias, 2011; p.240).

Na análise das políticas docentes, Gatti (2011) ressalta o surgimento ou delineamento de uma nova concepção curricular, mais aberta, flexível, apoiada, além do ensino por competências, na





contextualização dos conteúdos, no caráter interdisciplinar do conhecimento e na valorização da diversidade. A principal expectativa é que os currículos contribuam para a promoção da mudança social, como instrumentos ou estratégias favorecedoras de maior igualdade para os diferentes segmentos e equidade para grupos específicos.

### **Reformas curriculares, políticas docentes e as novas exigências para os professores**

Ball (2002) caracteriza as crescentes e inúmeras reformas da educação como uma **epidemia política** (palavras de Levin, 1998). Os seus elementos principais seriam o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Eles podem ser chamados de tecnologias políticas atuais em substituição ao profissionalismo e a burocracia.

No Brasil, no contexto dos anos 2000, as reformas educacionais voltaram-se para os resultados de rendimento dos alunos e para a eficácia e eficiência das escolas, cursos e instituições de ensino superior no manejo das políticas curriculares nacionais.

No caso das reformas na Educação Superior, elas caracterizam-se principalmente pela implantação de exames nacionais de cursos de graduação, objetivando verificar a “qualidade” destes através da organização de um ranking de notas obtidas e de sua divulgação. Recomendo, especialmente, sobre o tema, a leitura dos estudos de Catani (2002), Dourado (2002); Lessard (2006).

Outras ações das reformas incluem o apoio à expansão da matrícula para profissionais destinados ao mercado de trabalho como os cursos de graduação tecnológica e cursos seqüenciais, ampliação dos recursos destinados às bolsas de estudo e ao crédito educativo (FIES), **revisão e publicação de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, para as Licenciaturas (Parecer 09/2001 e RES.02/2002), publicação do Referencial Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica (2002)**, a exigência de Projetos Pedagógicos para os Cursos (PPCs) além de Plano de Desenvolvimento Institucional e Estratégico (PDI) para as Instituições e a possibilidade de criação de centros universitários, conforme apontado por Rothen e Barreyro (2011).

Especificamente, na Educação Superior, os exames padronizados em larga escala desafiam as instituições, faculdades e





universidades, para que todos os formandos apresentem um bom desempenho confirmando a suposta aprendizagem dos conteúdos aferidos nas provas. No caso do ensino superior, bons conceitos garantem além de maior visibilidade institucional junto à sociedade, a manutenção de linha de financiamento para os estudantes como é o caso do FIES, especialmente, aqueles provenientes do setor privado

Assim como a instituição do IDEB (Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica) promove alterações no manejo curricular da educação básica, o CPC (Conceito Preliminar de Cursos) e o IGC (Índice Geral de Cursos) estabelecem metas de rendimento para as instituições de ensino superior e desencadeiam pressões para o estabelecimento de expectativas de aprendizagem de modo a orientar o trabalho nos cursos de graduação e, conseqüentemente, para as Licenciaturas.

Os modelos de gestão centralizam suas práticas nos resultados a serem obtidos e, com isso, a postura de flexibilidade curricular conforme aparece nos textos oficiais perde sua força, para dar lugar a outra postura mais diretiva (Gatti,2011). É o chamado ambiente de devolução conforme explicado por Ball (2002). Nele, as tecnologias políticas substituem a centralização pela estrutura da gestão ou melhor das mudanças de atitude dos professores através de sistemas de monitoramento e produção de informação.

As reformas curriculares ou as propostas de formação de professores nas Licenciaturas fazem referência a formação como processo contínuo considerando que os saberes docentes são adquiridos na experiência igualmente. Ou seja, para além da formação inicial. Ao final do curso o professor deve ter a habilidade de aprender a aprender desenvolvida de modo a favorecer a reflexão sobre a prática e a pesquisa sobre a prática.

É interessante observar que por ocasião do desenvolvimento da abordagem do ciclo de políticas por Ball e Bowe (1992) conforme descrita por Mainardes (2006). Inicialmente os autores afirmaram a característica de continuidade das políticas. Existiria a política em uso, a de fato e a inicial. Posteriormente, essa formulação foi abandonada pela constatação de que os professores não seriam totalmente excluídos do processo de criação ou implementação das políticas.

A conduta dos professores formadores deve buscar conciliar a perspectiva da formação continuada com o alcance de metas de





rendimento dos alunos, através do estabelecimento de expectativas de aprendizagem. No caso dos formadores de professores de IES privadas podemos acrescentar as inovações tecnológicas que essas instituições vêm implementando como materiais didáticos, *webaulas*, percentual de disciplinas oferecidas na modalidade à distância, avaliações unificadas, currículos nacionalizados e pautas eletrônicas ... Remunerações variáveis ...

Sobre isso, Ball (2002) explica que os desempenhos dos sujeitos servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. Nas reformas educacionais, a performatividade seria uma cultura, um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle e mudança (2002; p.4). Desse modo, os mecanismos não reformam apenas as instituições, mas também os professores.

Para finalizar, importa destacar as indicações de Andre (2009) e Zeichner (2009) após análise das publicações sobre a área da formação de professores. Para os autores seria fundamental delinear estratégias de formação, buscar aproximar das práticas para pensar com elas melhores formas de atuação, pesquisar os contextos de formação dos licenciandos dentre outras possibilidades de investigação.

A compreensão das questões educacionais nas quais os professores estão imersos carece de conhecimentos significativos. A (re)contextualização dos saberes de referência para os saberes escolares é uma condição para o processo de ensino e para a ocorrência de aprendizagem.

E o que é possível falar de outros aspectos tais como a concretização dos objetivos formativos, o desenvolvimento dos estágios cognitivos, assim como a própria forma de organização do trabalho, da sala de aula, do tempo das atividades etc.? Quais as práticas de ensino mais eficazes e quais formas de gestão propiciam uma formação de qualidade aos professores (Andre, 2009)? E exigem, cada vez mais, uma formação consistente de conhecimentos profissionais que articulem teoria e prática. Como a proposta das DCNs colaboram para promoção do envolvimento dos licenciandos com o curso e com as questões de ensino? As questões representam promissoras perspectivas de estudo.





## Referências

- ANDRE, M. Perspectivas atuais da pesquisa sobre Docência. In CATANI ET AL. **Docência, Memória e gênero: estudos sobre a formação**. São Paulo; Escrituras, 2000.
- ANDRE, M. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação Docente, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-56, ago/dez, 2009.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, n.15(2), p.3-33, 2002.
- DIAS, R.E. Demandas sobre integração nas políticas curriculares da formação de professores. In LOPES e outros. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2011.
- GATTI, B.A (org.). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.201-227, jan/abr,2006.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. V.30, n.106, p.303-316, Campinas, jan/abr,2009.
- MONT'ALVERNE CHAVES.I. A licenciatura: traços e marcas. In Mont'alverne Chaves e Silva, Waldeck Carneiro(orgs.). **Formação do professor: narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999.
- ZEICHNER, K. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. Formação Docente. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.13-40, ago/dez,2009.





## **“ESTAVA DESANIMADA PSICOLÓGICAMENTE”: A (AUTO)BIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS INDICATIVOS DO FRACASSO ESCOLAR**

Luciana Santos (UFSCAR) <sup>1</sup>

Daniel Novaes (UFSCAR) <sup>2</sup>

### **Introdução**

Este estudo tem como objetivo problematizar como a narrativa (auto)biográfica dá indícios dos caminhos percorridos por uma professora de música da Educação Infantil. Origina-se de minhas vivências e experiências como educadora na educação infantil, em qual a musicalização tem sido trabalhada com pouco afinco por parte dos educadores.

De cunho autobiográfico (Delory-Momberger, 2012), teve como disparadora a seguinte indagação: quais contribuições podemos usar no momento de aprendizagem utilizando todo saber com a musicalização na Educação Infantil? O objetivo proposto e a questão elencada serão problematizados a partir da narrativa de uma professora formada em Licenciatura em Música e pós-graduação em andamento que está como educadora infantil em uma escola municipal. No território da Educação Infantil, a música pode se mostrar uma aliada do fazer do professor com vistas a aproximar os conteúdos trabalhados da realidade vivida pelos sujeitos escolares.

Este aspecto se mostra complexo ao olhar-se para os processos educativos de crianças pequenas, tal como são os educandos na Educação Infantil. Isso porque do ponto de vista político, os discursos (Foucault, 2009), marcam que tais educandos são crianças, o que implica caracterizar o processo educativo em torno do ser criança e do ser educando. Por vezes, esses jogos de papéis qualificam o trabalho do professor que, ora ensina, ora educa, ora faz a prática de recreação.

---

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

<sup>2</sup>Doutor 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.





Mas o que que diz a professora ao narrar suas vivências e experiências neste jogo que é político e ideológico? As discussões acerca da compreensão de escola, processos de ensino, as aprendizagens e o modo como a musicalização afeta o cotidiano escolar estão amparadas pelo diálogo entre a teoria histórico-crítica (Freire, 2020) e a pesquisa autobiográfica (Charlot, 2020).

A fim de atender o objetivo elencando e contemplar a problemática levantada este artigo divide-se em alguns subitens. Em ‘Procedimentos teóricos-metodológicos para compreensão da biografia como atividade humana’ se entretetece a pesquisa autobiográfica com a ideia de educação presente na teoria histórico-crítica com foco para a narrativa compreendida como atividade de linguagem. No segundo subitem ‘O relato do eu perpassado pelo outro: análises e discussões’ adentra-se nos desdobramentos das narrativas biográficas da professora em seu processo formativo e que dão indícios da musicalização atravessando sua trajetória formativa e a trajetória formativa de seus educandos. Este subitem se desenrola em mais três subitens, que dizem respeito a três tarefas avaliativas oriundas de leituras de textos teóricos em contextos de formação continuada. Em ‘Considerações Finais’ retoma-se a problemática e o objetivo elencado com vistas a tecer algumas perspectivas de trabalho futuros, em especial, do trabalho na Educação Infantil.

### **Procedimentos Teóricos-Metodológicos Para Compreensão da Autobiografia Como Atividade Humana**

A professora (primeira autora do texto) cuja narrativa foi analisada é formada Música (licenciatura) e educadora infantil em um município do interior do estado de São Paulo. A fim de não identificar a autoria do texto, utilizamos para a professora o nome fictício Ana.

O contexto de construção da narrativa autobiográfica é a formação continuada em nível de especialização, na qual foi solicitado a escrita de tal narrativa com a finalidade de compreender quais as intenções de pesquisa durante o curso. De acordo Delory-Momberger (2012), o processo narrativo é uma bricolagem, cujo signo é a garantia de uma busca “humana” de compreensão e de conhecimento empreendida por seres singulares e endereçada a outros seres





singulares. Essa ambição, talvez louca, de atingir as próprias fontes e os modos de efetuação da singularidade individual só pode trilhar os caminhos de uma “hermenêutica da relação” em que o pesquisador empreende, ele também, um “trabalho do sujeito”, tanto quanto o autor do relato, e em interação com ele Delory-Momberger (2012, p. 535).

Para tanto, é mister definir o que se toma como escola dentro de nosso referencial que dialoga com a teoria histórico-crítica (Saviani, 2021). Conforme esta teoria a escola passa a ser concebida como inacabada, com finalidade e espaço cultural em contínuo processo de democratização, ou seja, campo de lutas e afetos. Esta compreensão de escola está amparada por um olhar de homem como ser que se desenvolve na relação com outro e que encontra, no espaço social, o suprimento necessário para inserir-se, a partir da palavra do outro, no mundo. Saviani (2021), é um autor de referência na teoria histórico-crítica e argumenta que a escola para ser democrática precisa estar comprometida com a finalidade do ensino que esta escola oferta.

Para que se possa vivenciar e desenvolver a musicalização dos indivíduos é preciso envolvê-los em atividades multidimensionais, incluindo conhecimentos procedimentais (relacionados com os conceitos práticos do fazer musical) e proposicionais (relacionados aos conceitos formais, fatuais, informacionais) (Ghon, 2010, p. 41).

Focalizando este modo de construir e analisar uma pesquisa biográfica, as narrativas da professora serão olhadas em quatro movimentos de seu processo de formação continuada. Esses movimentos são frutos de um processo avaliativo no qual solicita-se que a professora, aluna do curso de especialização escreve uma narrativa autobiográfica.

A primeira narrativa é sobre sua trajetória de vida, do nascimento à atuação como professora. A segunda é escrita a partir de leituras de Charlot (2020) e Delory-Momberger (2012). Na terceira tarefa, o texto narrativo é escrito em um contexto maior, no qual a professora de nome fictício ‘Ana’ reflete a respeito das teorias educacionais que tomam os espaços escolares.





Com base no fundamento teórico-metodológico assumido, compreende-se que a tecitura de um texto narrativo autobiográfico é possível porque se compreende a escola como espaço inacabado, cujo foco dos processos de ensino e as aprendizagens são concebidas como atividade humana internalizada, em termos gerais, na troca com o outro. Por este motivo, no seguinte subitem deste texto, toma-se a narrativa como mote de análises e discussões que se entretecem na atividade de investigar como a musicalização afeta o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos na educação infantil.

Além disto, é importante frisar que no subitem que segue, ora o texto estará na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural, porque, ora a professora se narra, ora analisamos sua narrativa autobiográfica.

### **O Relato do eu Perpassado Pelo Outro: Análises e Discussões**

Sou de São Paulo e vim para a cidade atual com a minha família que assim como as outras do bairro vieram tentar a vida no interior do estado. Nunca frequentei o famoso “prézinho” na época. Quando meu irmão começou a estudar, queria logo fazer o mesmo e ficava brincando de escolinha em casa. Porém, quando chegou a minha vez de estudar, confesso que odiei e com isso sofri muito. Não tinha interesse algum e a professora costumava me prender na escola por dois turnos e não comunicava à minha família. Afinal, estavam trabalhando. Tinha apenas sete anos e resolvi mudar a situação. Fui de pior aluna a melhor aluna da sala. Confesso que sempre fui esforçada, porque tinha dificuldade em algumas matérias e assim fui até terminar o ensino médio sem nenhuma perspectiva de cursar ensino superior, queria apenas conseguir um emprego em qualquer área para ajudar meus pais.

Ao olharmos para esta primeira narrativa autobiográfica de Ana sobre seu percurso de vida, estudo e trabalho no defrontamos com uma professora pesquisa(dor)a, pois, de fato, ao se esforçar para narrar suas lembranças, mostra o quão dramático está sendo sua atividade de ‘ser professora’.

A este respeito, Delory-Momberger (2012, p. 524) comenta que a pessoa que ao escrever sua biografia o sujeito singulariza, porque “o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese socio individual, seria o estudo dos modos de constituição do





indivíduo enquanto ser social e singular”. Razão pela qual Ana precisou experimentar todos os caminhos vivenciados, sentir alegrias e amargores em contextos escolares para definir que a musicalização é, para si, o caminho a ser seguido.

Neste caminho, que serve como instrumento para a construção de uma escola outra, que contemple as contradições da vida concreta, a musicalização é, também, um dispositivo pedagógico, para bem ou para mal. Nessa construção da identidade tocada por situações ‘caóticas’, o ser professor e as escolhas deste ser professor impregnam-se dos outros que nos tocam em nosso processo formativo. Por isso, “o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro (Delory-Momberger, 2012, p. 535).

Falar sobre ser tradicionalista ou construtivista é complexo para a maioria das pessoas, porque elas não entendem. Assim como eu, muitas têm sim experiência no assunto, porém não sabem diferenciar tais fatos. Realmente pude concluir que o tradicionalismo barra a emancipação de si e isso me preocupa por ser explícito nas escolas. É algo imposto pelo governo/sociedade através do sistema educacional seja do município ou estado e não há uma discussão avaliativa sobre os assuntos, pois as pessoas querem permanecer no “achismo” e, melhor dizendo, no comodismo.

Se o cronograma escolar foi entregue de tal forma, assim permanecerá sem que os educandos entendam o significado de tal atividade proposta para que melhorem suas experiências com questionamentos até mesmo a respeito de brincadeiras. Digo isto, porque no meu caso é educação infantil. Ler e ser um leitor também são propostas diferentes, porque se realmente o construtivismo for avaliado e trabalhado, saberemos distinguir nossas opiniões quanto a formação de si para repassar aos outros sem, principalmente, selecionar quais alunos merecem ou não sair das abas impostas tradicionalistas. E neste formato, compreendemos que a arte também é um caminho a ser seguido para a quebra de determinadas regras impostas e que levam a nós e nossos alunos a um ambiente propício a manter o ser tradicionalista em prática. Sabe quando falamos de emancipação?





Isso também significa liberdade de expressão para essa ruptura de técnicas tradicionalistas. Essa liberdade vinda de qualquer tipo de arte, no meu caso a música, mas citado na disciplina a poesia de blecaute, vem dar mais liberdade e reflexão quanto ao caos que vivenciamos na sociedade. Confesso que não conhecia por nome tal arte e amei pesquisar, fazer, observar como são as propostas para críticas com frases simples e logicamente aterrorizantes para tantos que querem uma sociedade tradicionalista aos extremos.

Nesse ponto, recorreremos ao pensamento de Freire (2020), a respeito dos modos de produção da vida humana nas sociedades extremistas e tradicionais. Para o autor, o primeiro ponto a ser elencado a esse respeito é o papel da educação e os saberes que perpassam o processo educativo. Geralmente, a educação tradicional tende a incumbir os saberes, como sendo saberes, apenas os escolares e desconsideram, por exemplo, que “o ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama” (Freire, 2020, p. 23).

Mas como tentar extravasar todo esse movimento engessador? Uma das saídas tem sido a recorrência à arte. A arte salva, sim, contudo, creio que acaba determinando se os alunos serão provocados a terem suas opiniões emancipadas a ponto de não engajarem um sistema pedagógico alienado e forçado como ainda são expostos nas escolas. Como vivencio em meu trabalho como educadora, a musicalização, que comumente é uma ferramenta de libertação, por meio de práticas tradicionais tem se tornado, também, engessadora. Trabalhando como arte-educadora pude realmente perceber o quão trabalhava o construtivismo com os meus alunos dando muitas opções para vivenciarem a arte.

Depois de terminar o ensino médio, decidi aprender violão sozinha e meu sonho era tocar na igreja. E assim fiz! Depois surgiu a oportunidade de cursar gratuitamente aulas de violão, porque sempre amei cantar e queria usufruir mais ainda do instrumento que tanto amava também. Particpei de muitos eventos nos setores da prefeitura mostrando o que eu mais amava, que era a música. Em 2008, meu primeiro professor de violão conseguiu uma assessoria para que eu pudesse dar aulas em Pontos de Cultura através da Secretaria de Cultura. Ali fiquei durante o ano todo, mas sempre deixando as oportunidades de estudar ou prestar um concurso público como muitos me aconselharam.





Nesta narrativa a professora começa a elaborar conceitualmente seu papel na escola e sua infância a partir de uma perspectiva foucaultiana. Ao ler o texto ‘A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação’ (Moruzzi, 2017), percebo que as inconstâncias sofridas por Foucault (2009), em sua vida e pesquisas profundas em determinadas áreas faz com que a relação do poder à produção da subjetividade seja de tal forma ruim, principalmente a relação do poder. Quando demais nas mãos de alguns, torna-se prisão psicológica para outros.

Pois assim como cita em seus escritos esse poder está em todos os âmbitos: quem tem mais consegue mandar mais, que era o monarca e para aqueles que têm pouco também conseguem mandar num pequeno grupo, que envolvia família, igreja e tudo mais.

Hoje percebo o quanto os alunos tinham medo de aprender determinado instrumento imaginando que a pessoa a lecionar seria extremamente alienada em apenas permanecer presa a um livro ou apostila, deixar de lado aqueles que tinham mais dificuldades para aprender ou que tinham vergonha quanto a questionamentos sobre as aulas, sobre as propostas conversadas com cada um. Fico aliviada por ter realizado meu trabalho de tal forma. Já trabalhando na escola talvez não possa dizer a mesma coisa. Sim, já me deparei muitas vezes realizando esse sistema tradicionalista com os alunos até mesmo sem perceber e não que isso seja uma justificativa. Cabe a cada um a emancipação de si, o questionamento quanto aos fatos apresentados para melhorias na educação.

Necessitamos muito e creio que novamente estou no caminho, porque há momentos que o profissional não liga para mais nada e em outros dá tudo de si. Eu não quero e muitos não querem ser sugados por gestores de escolas persuasivas a ponto de fazer o educador ficar depressivo seguindo apenas o que chega até ele ou fazer uma movimentação para que algo de fato seja mudado. Infelizmente essa é a nossa realidade atual. Sem luta, não há vitória. Estou sendo guiada ou guiando? Tomara que seja um pouco dos dois. Guiada para aprender cada vez mais sobre o construtivismo e guiando para a emancipação, o conhecer de si, o ser leitor e pesquisador para suas próprias reflexões a partir da arte que almeja a transformação na educação, sendo eles profissionais ou alunos.





Fiquei um tempo me dedicando a família e retornei em 2011 como arte - educadora na área de Contação de Histórias. Não era muito o meu ramo, mas busquei cursos na área e trabalhava a música também. Em 2012 retornei como professora de violão nos espaços culturais da cidade. Mesmo sem ter ensino superior na área, amava o que fazia. Pude lecionar para todas as faixas etárias, ensinar e aprender com cada pessoa, com as minhas dificuldades e as de cada uma também. Ali permaneci até 2014, porque já estava desanimada psicologicamente. Sem estrutura emocional para falhas administrativas da secretaria em que eu trabalhava. De fato, os problemas tornaram - se oportunidades. Neste mesmo ano resolvi dar início a minha jornada na faculdade que tanto queria: licenciatura em música. Foram anos maravilhosos e difíceis também. Fiz vários concursos também e no ano de 2015 consegui passar em um na cidade atual.

Neste trecho, concordamos que para alguns fica como ensino contínuo para organizar a atual educação e vertentes nos processos de relações estratégicas, de dominação e técnica governamental. Porém, a realidade que nos cerca quanto ao fato dessa relação se estabelecer no contexto das instituições escolares continua no sistema tradicionalista. Então, sim, poder e subjetividade conduzem grande parte da educação no país. Os profissionais estão cada vez mais desanimados por não terem a categoria valorizada e por isso muitos não almejam algo diferente para o próprio trabalho.

É muito mais fácil seguir o fluxo e deixar como sempre funcionou. Os poucos que querem mudanças são conduzidos a um silêncio que o poder dos grandes estabelece. Se acontece um estudo de si e os profissionais da educação questionarem como funciona o poder e a subjetividade, norma e normalização com o parecer de Foucault (2009), absolutamente teríamos chances de um modelo pedagógico que não subjete o sujeito. O autor cita que nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, práticas divisórias e modos de transformação que os outros e nós mesmos aplicamos e fica explícita sua característica psicanalítica sobre como dominar a si mesmo perante as relações impostas pela sociedade tradicionalista. Até quando ficaremos nessa situação não sei dizer, porque o poder modifica as pessoas e colocam à frente classe social, região que habita, relação com questões da sociedade que são tabus.

Ou seja, a norma e a normalização fazem com que o ser pensante seja introduzido na sociedade, mesmo que às custas de um





adoecimento psíquico. A este respeito, Moruzzi (2017), que discorre a partir de uma leitura foucaultiana de infância argumenta que O processo de esquadramento da população, movido por práticas médicas, tornou visível e enunciou como referência determinados modos de se comportar, de se vestir, de se alimentar, de cuidar do corpo, de habitar, de se relacionar e de ter parceiros sexuais etc. Ou seja, tais modos de se relacionar tornam “visíveis também, determinadas formas de se relacionar com as crianças pobres e as medidas tomadas para retirá-las das ruas, agrupá-las em certos estabelecimentos, torná-las limpas, higienizadas e, na medida do possível, culturalmente brancas (Moruzzi, 2017, p. 295).

Comecei em 2016 na área da Educação como educadora infantil. Não foi fácil, porque nunca havia trabalhado com crianças tão pequenas, mas fui me adaptando e cá estou até hoje. No final de 2016 apresentei meu TCC na área de Música e Tecnologia e no ano seguinte pude pegar meu tão sonhado canudo. Minha maior alegria e satisfação foi ver a cara de orgulho dos meus pais por ter conseguido realizar meu sonho. Fiquei uns anos apenas trabalhando e em 2020 resolvi fazer várias formações e a convite de uma amiga ingressei no curso de Pedagogia que concluo este ano de 2021. Fiz um curso de extensão em outra faculdade na área da educação também e agora estou aqui abraçando mais esta oportunidade nesta pós numa universidade renomada. Quanto a música, infelizmente ficou de lado. Acabo introduzindo música e pedagogia nas turmas da creche que trabalho por amor mesmo. Além de muitas formações na área da educação, participo também de formações políticas para a melhoria da nossa categoria que é tão desvalorizada no país.

Embora ao escrever sua narrativa autobiográfica a professora não sinalize para como suas leituras dão indícios de seu trabalho com musicalização na Educação Infantil, o recorte que ela seleciona do texto mostra uma escola de limites. Por assim ser, nesta escola a própria ideia de musicalização nesta etapa da educação estaria voltada para a aquisição daquilo que Saviani (2021), chama de hábitos mecânicos. Nesta escola, as participações em práticas sociais se restringem à higienização dos corpos, que, por sua vez, vão sendo por meio de suas regras, docilizados.

Agora, estes conceitos nas instituições escolares na visão do aluno e professor caracterizam alguns fatos: o avaliar e julgar como troféu para o professor e opressão para o aluno, o normal é como o





ser tradicionalista onde destaca apenas quem acham que merecem algo melhor, são seletivos aos extremos para educar cada aluno e, logicamente, depende do assunto discutido. Percebe-se que o aluno "normal" segue regras impostas e, como citei, são julgadas até mesmo com castigos severos proporcionando um grande abalo psicológico. Se alguém perguntar quais são as características de alunos e professores considerados normais a resposta será que o aluno obedece e o professor manda.

Como profissional da educação ouço isso direto e confesso que dói ser vista dessa forma. Costumo dizer que independente da pessoa ser extremamente boa, se colocarem poder demais em suas mãos, ela mudará completamente. Sendo profissional da educação percebo que este tema acaba sendo trabalhado em alguns fatores com os alunos. Ou seja, apenas obedecem, apenas continuam fazendo o que é confortável para si, aqui sim a subjetividade é bem trabalhada. Temas não são discutidos, não buscam a liberdade de expressão. Realmente fingem trabalhar corpos dóceis para manter um bom relacionamento entre professor e aluno. Esta temática propõe que profissional e aluno sejam bonzinhos, porque assim a sociedade capitalista e "normal" costuma impor. É como viver vigiado o tempo todo por câmeras, mas para mostrar como são robôs perante a sociedade que não quer erros.

Compreendo que meu raciocínio a respeito deste pensar era até, de certa forma, concreta. Mesmo sem que eu soubesse que já estava sendo conduzida neste aspecto, talvez por ter passado por algumas áreas da educação, cultura e formação política. Aqui continuamos praticando a liberdade de expressão intelectual e percebo o quanto preciso entender que não é um acúmulo, mas sim novas vivências e estar de fora da situação observando o que posso desconstruir em mim para melhorar o ambiente que convivo com os meus colegas de profissão e alunos.

Outra situação que muito me chamou a atenção é sempre como o comportamento tradicionalista continua vencendo, porque há consequências quando se lê algo que pode mudar a educação e política pelo menos do ambiente que convivo e, de fato, ser calada e excluída. Já vivenciei e vi colegas de profissão sofrendo o mesmo. O texto de Moruzzi (2017) que aborda a perspectiva foucaultiana vêm, em meu processo formativo, ser uma "luz no fim do túnel", pois me possibilita manter-me firme no propósito de uma educação politizada





para alunos pensantes agora e no futuro, inclusive, na Educação Infantil. Ademais, a indignação e questionamentos contrafatos repugnantes são nossas melhores estratégias e que assim continuem.

### **Algumas considerações**

Neste artigo problematizar como a narrativa (auto)biográfica dá indícios dos caminhos percorridos por uma professora de música da Educação Infantil. Para tal investigação, nos balizarmos pela seguinte questão norteadora: quais contribuições podemos usar no momento de aprendizagem utilizando todo saber com a musicalização na Educação Infantil? Quando nos voltamos para este mote em diálogo com as narrativas biográficas nos deparamos com uma professora em processo de formação e que narra em um processo formativo em bricolagem.

Quando nos voltamos para a formação da professora Ana a partir de suas leituras realizadas, a partir de suas tarefas narradas, encontramos uma escola narrada pela perspectiva de alguém que se viu subjetivada e que compreende a escola como dispositivo de subjetivação. Neste ponto, aparece um indício singular de que o trabalho com a musicalização, que é fruto de uma vontade latente de Ana, adentra os espaços escolares como potência. Potência de transformação, visto que na Educação Infantil, como abordamos, há uma relação de poder-saber que, além de homogeneizar os corpos infantis, inicia um processo de moldar às vontades sociais.

Neste trabalho, os indícios pelo trabalho com a musicalização são mínimos, porque Ana, ao narrar-se, desvela-se para um ser em busca de liberdade. Tal busca é evidenciada a partir da escolha teórica e do modo como constrói sua narrativa autobiográfica. Por este motivo, os fragmentos que apreendemos do texto nos permitem, em uma perspectiva de projeção, almejar uma escola outra, que possibilite aos alunos alçarem suas vozes. Escola essa, que não engesse ferozmente, professores, alunos, educadores etc.

### **Referências**

ANDRADE. D. M. B. de. Musicalização na Educação. **Revista Primeira Evolução**. Ano II - Nº 16 - Maio de 2021 - ISSN: 2675-2573.





- CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Sandra Pina trad. [revisão técnica do autor]. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2020.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 523-536, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65° ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2020.
- GOHN, D. M. **Tecnologias digitais para a educação musical**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- MORUZZI, A. B. A infância como "dispositivo": uma abordagem Foucaultiana para pensar a educação. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 22, n. 2, p. 279-299, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6415544>>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. Ed. Campinas, SP. Autores associados, 2021.





## EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: AS IMBRICAÇÕES ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA E INTERPRETAÇÃO DOS FENÔMENOS SOCIAIS EM MARX, ENGELS E WEBER

Bruna da Penha de Mendonça Coelho (UERJ)<sup>1</sup>

### Introdução

Pensar a educação como dinâmica que vai além de uma conotação unicamente formal, permite apreender que o processo educativo está na base da compreensão sociológica da realidade. A sociologia, como disciplina que se consolidou, modernamente, a partir da tentativa de entender as possibilidades de manutenção e transformação da vida social, imbrica-se com a noção pedagógica de construção e compartilhamento de visões de mundo e de reflexão ativa (e socialmente formulada) sobre essa realidade.

O tema da educação, embora não apareça como abordagem diretamente central nos autores analisados neste artigo (isto é, na obra marxiana, engelsiana e weberiana), perpassa pelas elaborações teóricas da sociologia clássica como uma de suas bases investigativas. Isso porque, ao intentar compreender as relações sociais, tais elaborações se debruçaram sobre as formas de significação social conferida pelos sujeitos aos fenômenos histórico-sociais. E esse tema se conecta, inevitavelmente, com as discussões sobre produção científica e processo educativo-pedagógico.

Na primeira metade do desenvolvimento do artigo, abordo as compreensões de práxis e da prática educativa na obra de Marx e Engels. Longe de tomá-los a partir de uma análise de cunho mecanicista, lanço mão das bases metodológicas do materialismo histórico e dialético, bem como da noção-chave de práxis enquanto inseparabilidade entre atividades teórica e prática, para, na sequência, investigar de que forma o tema da educação é atravessado nessa produção teórica. Além de seus intérpretes, observo também construções atinentes aos originais, a partir de textos como *Teses sobre Feuerbach* e *A Ideologia Alemã*.

---

<sup>1</sup> Professora adjunta de Sociologia Jurídica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: brunapmcoelho@gmail.com.





Na segunda metade do texto, por sua vez, investigo as formulações weberianas a respeito da educação e da atividade científica, utilizando, dentre outras obras, os escritos de *A objetividade do conhecimento nas Ciências e Políticas Sociais* e *O sentido da neutralidade axiológica nas Ciências Sociológicas e Econômicas*. O tema da educação e da produção científica aparecem, em Weber, de forma conectada à sua análise sobre a racionalização moderna, bem como sobre a compreensão das orientações valorativas às ações dos agentes sociais (em seus processos de significação da realidade social).

### **Práxis e Prática Educativa na Obra de Marx e Engels**

Partindo do pressuposto lançado desde o início do artigo, de que a noção de educação aqui adotada não se confunde com uma perspectiva meramente dogmático-formal, é possível refletir sobre a compreensão da prática educativa na obra de Marx e Engels. Pautados por uma visão materialista dos fenômenos sociais, que os concebe em sua historicidade e dialeticidade, a ideia de educação pode ser apreendida, direta ou indiretamente, da percepção de que a realidade deve ser entendida em seus conflitos, desigualdades e práticas sociais reais.

Nessa linha, a própria concepção de práxis, enquanto inseparabilidade de atividade teórica e atividade prática, que pauta a base marxiana e engelsiana de análise dos fenômenos sociais, fornece-nos o mote de compreensão da prática educativa como uma imbricação entre investigação social e ação política de efetiva transformação da realidade. Isto é, elaborações teóricas e processos de luta social não são dinâmicas dissociadas entre si, mas absolutamente intrincadas e que se afetam mutuamente. Refletir sobre os fenômenos sociais e buscar transformar a realidade são faces da mesma dinâmica, sem que haja uma ruptura ou hierarquia entre elas. Isto é, tomar como base a noção de práxis significa apontar a inexistência de uma separação dicotômica entre sujeito e objeto, bem como entre as tentativas de explicação e de transformação da materialidade social.<sup>2</sup> Não à toa, mesmo em textos de intervenção

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, cf. Gouvea, 2018. Na mesma linha, cf. Gramsci, 1999, p. 209.





política mais direta (cf. Marx, Engels, 2005), a formulação teórica crítica sobre a realidade social está também presente.

Nas *Teses sobre Feuerbach*, ao se insurgir contra um materialismo tido como de natureza estática e pouco comprometido com a dialeticidade das relações sociais, Marx anotou que esse tipo de materialismo, ao compreender os seres humanos como frutos da educação e das circunstâncias, “esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. [...] A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como praxes revolucionante.” (Marx, 1845). Na mesma linha, em *A Ideologia Alemã* (Marx, Engels, 2007), Marx e Engels, ao lançarem as bases de um materialismo histórica e dialeticamente situado, observaram as conexões entre as condições materiais de existência e as ideias predominantes e disputadas no bojo das relações sociais.<sup>3</sup>

Como pontua Paula Cristina Lopes (2012), no artigo *Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber*, o *Manifesto do Partido Comunista* é também escrito central para a compreensão do papel da educação na ação política transformadora, rememorando a completa imbricação entre teoria e prática. A própria ideia de trabalho, como relembra a autora, assume caráter central na obra marxiana e também consiste em “princípio educativo” (Lopes, 2012, p. 4).

A educação, reivindicada como direito pela classe operária, institucionaliza-se como paradigma social. Caminha-se em direção à universalização (e à massificação) do ensino, em direção à educação de e para todos. O modelo de educação preconizado por Marx é apresentado com maior detalhe no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866. O documento *Instruções aos Delegados do Congresso da AIT* define o que se entende por educação numa perspectiva marxista [...]. [...] O trabalho é, em Marx, um princípio educativo. O homem total constitui-se a partir da articulação ensino – trabalho desde a infância, a partir de uma preparação politécnica para desenvolver o maior número possível de

---

3 Cf., ainda, Marx, 2008, 2017. Ao observar os pressupostos de surgimento e consolidação do capitalismo, Marx analisa essas dinâmicas de forma não mecânica, mas, ao revés, material e historicamente situada, bem como dialeticamente delineada (pensando, portanto, nos seus movimentos e contradições).





ocupações (Aron, 1991: 169). Na base deste processo de preparação do indivíduo encontra-se a tríade ‘educação intelectual’, ‘educação física’, ‘educação profissional’. Nas Minutas das Sessões do Conselho Geral da Associação Internacional de Trabalhadores, de 17 de Agosto de 1869, podem ler-se algumas referências a este propósito [...] (Lopes, 2012, pp. 3, 4)

No artigo *A educação na perspectiva marxista: Uma abordagem baseada em Marx e Gramsci*, Ferreira Jr. e Bittar observam que, nessa perspectiva, haveria uma absoluta imbricação entre educação, crítica à alienação do trabalho e busca pela transformação material da realidade social: “o homem completo (omnilateral), educado nas artes do fazer (trabalho não alienado) e do falar (política de emancipação), cujas premissas já estão postas no âmbito da sociedade capitalista, só se realizará historicamente na sociedade socialista [...]” (Ferreira Jr. e Bittar, 2008, p. 635).

Isto é, ao tratar do tema do estranhamento e da alienação (desde, ao menos, os *Manuscritos Econômico-Filosóficos*), Marx orienta a compreensão da atribuição de sentidos às relações sociais (o que abarca a dinâmica educacional) com base na compreensão de que o trabalho, em seus múltiplos sentidos (incluindo-se o sentido primeiro de atividade vital), é o fenômeno que articula as potencialidades revolucionárias, de um lado, e a captura da subjetividade pela ordem burguesa, de outro. Educação aqui, portanto, não é tomada como uma formulação dogmática e fechada em si mesma, mas, sim, como um atravessamento das formas por meio das quais se produz vida social no capitalismo e se compreende o processo de trabalho.

### **Educação e Atividade Científica em Weber**

Em Max Weber, a análise da modernidade ocidental e de seus pressupostos histórico-sociais passa, inevitavelmente, pela compreensão da gama de orientação valorativa que os sujeitos constroem e empregam para guiar suas ações. Isto é, não se trata de uma investigação dogmatizada da realidade e dos fenômenos sociais, mas, sim, de entender que o compartilhamento social de valores e sentidos a esses fenômenos consiste no cerne da atividade sociológica. Nessa linha, também a educação e a prática científica podem ser lidas sob o prisma de análise dos sentidos e valores





compartilhados pelos sujeitos sociais para pautar suas condutas e para formular suas compreensões de mundo.

Ao analisar a confluência de fenômenos histórico-sociais, tais como a ascensão do capitalismo e da ética protestante, bem como ao traçar o expediente metodológico dos tipos ideais, Weber não se limita a uma descrição objetiva dessas dinâmicas. Ao revés, intenta compreender as conexões valorativas entre elas e de que forma as ações sociais se orientam a partir da produção e difusão de sentidos às ações que as baseiam. Isto é, antes de funcionar como uma espécie de rótulo prefixado, a ferramenta weberiana dos tipos ideais, assim como a investigação da realidade social subjacente, consiste na forma de observação acerca das inclinações axiológicas de compreensão das relações sociais pelos agentes.

Quanto à atividade científica, Weber parte dessa mesma perspectiva. Em textos como *A objetividade do conhecimento nas Ciências e Políticas Sociais* e *O sentido da neutralidade axiológica nas Ciências Sociológicas e Econômicas*, nota-se a formulação de que não se trata de atividade neutra. Muito embora se afaste da orientação marxiana de que construção intelectual e ação política se imbricam mutuamente<sup>4</sup> (isto é, muito embora parta do pressuposto de que à ciência não cabe a função de guiar a atuação política), compreende a atividade científica como algo que não é alheio aos valores e concepções sociais. Isso porque é atividade que se insere no mundo da cultura, e “o conceito de cultura é um conceito de valor” (Weber, 2008, p. 25, p. 41).

Uma parte ínfima da realidade individual adquire novo aspecto de cada vez que é observada, por ação do nosso interesse condicionado por tais ideias de valor. [...] o que para nós se reveste de significação não poderá ser deduzido de um estudo isento de pressuposições do empiricamente dado; pelo contrário, é a comprovação desta significação que constitui a premissa para que algo se converta em objeto da análise. (Weber, 2008, p. 25, pp. 41-42, p. 64)

O papel da ciência, na ótica weberiana, seria transformar em problema (no sentido de problema de pesquisa) aquilo que, em uma análise mais aparente, se apresenta como evidente (Weber, 2008, p.

---

4 Nas palavras de Gabriel Cohn, “Weber sempre trabalhou à margem do pensamento de Marx, sem jamais atravessá-lo criticamente” (Cohn, 2003, p. 117).





89). Isto é, antes de se confundir com uma atividade fechada e dogmatizada, que apontaria soluções ou determinações, a ciência e a operação intelectual se destinariam à tentativa de imputação de problemas entre as relações sociais e os fenômenos que, de um ponto de vista convencional, tendem a ser interpretados como não passíveis de dúvidas.

Alonso Bezerra Carvalho (2020), ao buscar traçar uma concepção de pedagogia calcada na obra weberiana, observa que a educação também é atravessada pelo contexto que Weber analisa enquanto marca do desencantamento do mundo caracterizador da modernidade ocidental. A burocratização das relações sociais e o aprofundamento da divisão social do trabalho levariam a uma realidade pautada pela especialização de funções e por uma espécie de “subordinação do sujeito em relação às condições não escolhidas no mundo impessoal” (Carvalho, 2020, pp. 210, 211).

A contradita dessa constatação residiria, no entanto, no fato de que “o carisma é, em Weber, o contraponto para pensarmos em uma ‘saída’ de uma era submetida à ‘carapuça dura como aço’” (Carvalho, 2020, p. 214). Segundo Sell (2002), a tipologia das formas de educação em Weber (carismática, especializada e humanística) demonstra que o autor se debruça sobre o tema e sobre a preocupação de compreender as relações entre a educação e o processo de “racionalização social” (Sell, 2002, p. 212).

### **Considerações Finais**

Pensar nas conexões entre a sociologia e o campo da educação demandou, como ponto de partida metodológico do artigo, compreender o processo educativo não em seus aspectos meramente formais, mas, sim, como uma dinâmica social pautada na concepção e compartilhamento de horizontes valorativos. Foi essa a perspectiva que possibilitou, inclusive, a ponte com as bases epistemológicas da teoria sociológica clássica, que se propôs, desde seu surgimento, a compreender os mecanismos de manutenção, transformação e integração social.

Nessa linha, analisei, inicialmente, de que forma essa imbricação entre investigação sociológica e prática educativa pode ser extraída da obra de Marx e Engels, tomando como ponto de partida as implicações





da noção de práxis social e da compreensão materialista, histórica e dialética das relações sociais. Isto é, o tema da educação é atravessado, ainda que de forma indireta, pela percepção de que a realidade social deve ser observada em sua dinamicidade, contradição e historicidade. Ainda, o tema da educação não pode ser descolado da compreensão do trabalho como elemento nodal de caracterização da sociabilidade.

Por fim, com base em textos como *A objetividade do conhecimento nas Ciências e Políticas Sociais* e *O sentido da neutralidade axiológica nas Ciências Sociológicas e Econômicas*, parti dos pressupostos da teoria weberiana para compreender as relações entre produção científica, atividade educativa e orientação axiológica das ações dos sujeitos sociais. Em Weber, diferentemente da obra marxiana, a atividade científica não é vista como diretamente relacionada à atuação política, mas, de toda forma, parte-se da compreensão de que essa atividade envolve compartilhamento de visões de mundo, perspectivas culturais e orientação valorativa de ações. É a partir desse prisma que, assim como na teoria marxiana e engelsiana, o tema da educação pode ser extraído em concepção aberta e não dogmatizada, como integrante das relações sociais e da forma como a sociabilidade se constitui.

## Referências

- CARVALHO, Alonso Bezerra. Sociologia da educação em Max Weber: o Clinamen na prática pedagógica. **Política & Sociedade**, v. 19, n. 45, p. 205-226, 2020.
- COHN, Gabriel. **Crítica e resignação: Max Weber e a teoria social**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: Uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, 2008.
- GOUVEA, Marina. Marxismo, questão social e capitalismo dependente. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Vitória, 2 a 7 de dezembro 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Introdução ao estudo da filosofia – A filosofia de Benedetto Croce**. Tradução: C. N. Coutinho. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.





- LOPES, Paula Cristina. **Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas:** Marx, Durkheim e Weber. Disponível em: <<http://professor.ufop.br/sites/default/files/glicia/files/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução: F. Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução: J. Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da economia política. Livro I. Tradução: R. Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>>. 1845. Acesso em: 09 jun. 2024.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução: R. Enderle, N. Schneider, L. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Tradução: Álvaro Pina. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SELL, Carlos Eduardo. Max Weber e a sociologia da educação. **Contrapontos**, ano 2, n. 5, p. 237-250, 2002.
- WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** Tradução: F. Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- WEBER, Max. **Ensaio sobre a Teoria das Ciências Sociais.** Tradução: R. Frias. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.





## A RELAÇÃO ENTRE A AUTOGESTÃO E DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO CEARÁ

Roberto Cláudio Bento da Silva (Seduc- CE)<sup>1</sup>

Francisca Barbosa Vasconcelos (Seduc- CE)<sup>2</sup>

Sabrina Bento Pereira (Seduc- CE)<sup>3</sup>

### Introdução

A globalização é responsável pela conexão de pessoas que vivem próximas ou distantes. Essa realidade mediada pelo uso das tecnologias tem contribuído para elevar a complexidade do mundo tornando-o mais incerto e imprevisível. Tal situação demanda, na atualidade, o preparo emocional dos jovens para lidarem com essa incerteza.

Diante dessas novas exigências impostas pela realidade em que vivemos, as competências socioemocionais (CSE) têm se destacado como um diferencial no desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, essas competências têm se mostrado como de grande importância para a colocação no mercado de trabalho bem como para a vida em sociedade.

Com a expansão da educação em tempo integral no Brasil e, especialmente no Estado do Ceará, estudiosos defendem que a educação deve desenvolver o cognitivo e o emocional nos jovens, de forma a prepará-los contra situações com as quais normalmente convivem, como a ignorância, o ódio e o medo, que transcenderam a vida em sociedade e adentraram os muros das escolas, apesar da atuação dos educadores no combate a esses sentimentos negativos que fundamentam a cultura do ódio.

Para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, é necessário pensar de forma integrada e criativa, reconhecer interconexões, lidar com tensões e dilemas de forma persistente e

---

1 Doutor em Letras. Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc). E-mail: roberto.silva6@prof.ce.gov.br

2 Graduada em Letras. Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc). E-mail: francisca.vasconcelos10@prof.ce.gov.br

3 Graduada em Matemática. Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc). E-mail: sabrina.pereira1@prof.ce.gov.br





otimista. E para que os jovens tenham essas capacidades desenvolvidas, a escola representa um papel de grande relevância, uma vez que essa instituição é vista como um espaço de convivência onde os alunos podem estabelecer relações e desenvolver as competências necessárias ao enfrentamento dos problemas aos quais são expostos no seu cotidiano.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Ceará, por meio da Lei nº 17.572/2021, que dispõe sobre o Programa Ceará Educa Mais, elencou um conjunto de 25 ações com seus respectivos objetivos e, dentre essas, estão o Projeto Professor Diretor de Turma e as Competências Socioemocionais. Essas duas ações, juntamente com a unidade curricular de Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Demais Práticas Sociais, abordam o trabalho com as competências socioemocionais em sala de aula.

As ações voltadas para o desenvolvimento socioemocional dos alunos nas escolas cearenses contam com a parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS). Este define as CSEs como competências não cognitivas que se referem a um conjunto de habilidades desenvolvidas a partir da inteligência emocional desde a infância. Nesse sentido, referem-se à capacidade que um indivíduo tem em lidar com suas próprias emoções, sua comunicação e seu relacionamento com o outro, sendo socialmente responsável.

A Autogestão, uma das cinco macrocompetências definidas pelo IAS, contempla as competências de Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade e indicam a capacidade de ser organizado, esforçado, ter objetivos e saber como alcançá-los de maneira ética.

Nesse contexto, despertou-nos o interesse em aprofundar os estudos nesse tema, partindo da seguinte questão de pesquisa: Qual a relação entre a Autogestão e o desempenho escolar dos alunos da 1ª série do Ensino Médio em tempo integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará? E para responder a esse questionamento, traçamos como objetivo analisar a relação entre esses dois fatores por meio da aplicação de instrumentos de coleta de dados sobre o nível de desenvolvimento das competências da Autogestão e de pesquisa realizada no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE Escola) sobre o desempenho acadêmico dos sujeitos da pesquisa, à luz da literatura sobre o assunto produzida por pesquisas





realizadas pela OCDE (2021), Instituto Airton Senna (2020), Crispin *et. al.* (2023) dentre outros.

A escolha do tema foi feita por se tratar de um assunto importante para o ambiente escolar. Pretendemos, com essa pesquisa, contribuir para uma reflexão por parte dos professores e gestores e demais profissionais da área, sobre a relação entre o desenvolvimento da autogestão e o desempenho escolar pelos alunos do Ensino Médio, além de fomentar uma discussão sobre a importância das Competências Socioemocionais e sua relação com o desempenho escolar dos alunos.

Diante do exposto, a importância desse trabalho reside na necessidade de promover uma reflexão sobre o que são as competências socioemocionais, o quanto os estudantes as têm desenvolvidas, qual a relação das dessas competências com o desempenho escolar dos alunos da 1ª série do Ensino Médio em tempo integral e como essas competências podem ser fortalecidas no ambiente escolar, visando elevar o desempenho acadêmico dos alunos através da contribuição para o seu processo de letramento socioemocional que se refere às atitudes que o aluno pratica, tanto em relação a si mesmo quanto em relação aos outros.

Para a organização do trabalho, além dessa introdução, trazemos mais sete seções em que discutimos os conceitos de competências socioemocionais, relacionamos essas competências ao desempenho acadêmico dos estudantes, mostramos como o Instituto Airton Senna organizou a matriz de Competências, descrevemos a autogestão que é o foco deste trabalho, seguida pela metodologia, análise e discussão dos resultados e considerações finais. E para concluir, apresentamos as referências e o questionário utilizado como anexo.

Na seção seguinte, apresentamos algumas discussões sobre as competências socioemocionais.

## **As Competências Socioemocionais**

As competências socioemocionais, conhecidas também como competências não cognitivas, são um conjunto de habilidades desenvolvidas a partir da inteligência emocional desde a infância. Nesse sentido, referem-se à capacidade que um indivíduo tem em lidar





com suas próprias emoções, sua comunicação e seu relacionamento com o outro, sendo socialmente responsável.

Para o Sette e Teixeira, (2021, p. 14), as competências socioemocionais podem ser definidas como

[...] características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo.

Observa-se que o conceito de competências socioemocionais do IAS dialoga com as finalidades do Ensino Médio prevista nos Incisos II e III do Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) ao estabelecer que essa etapa da educação tem como finalidade:

[...]  
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;  
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (Brasil, 1996).

É possível verificar que as competências socioemocionais estão presentes nas ações previstas pelos documentos oficiais para serem desenvolvidas no ambiente escolar e, inclusive, são fundamentais para a preparação dos jovens para a vida em sociedade, uma vez que o próprio conceito de competência presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se refere à “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Brasil, 2018)

A preparação dos jovens, atualmente, passa, obrigatoriamente, pelo desenvolvimento das competências socioemocionais como estratégia de preparação para aprender a aprender, para relacionar-se





bem e conviver com os outros e se perceber como sujeito do seu projeto de vida. A empatia, a autoconfiança e a responsabilidade, por exemplo, contribuem para que os estudantes adotem posturas mais autônomas, capacitadas, flexíveis e protagonistas diante dos desafios que a vida moderna lhes impõe.

Contemplar as competências socioemocionais, no currículo escolar, contribui para a realização de um aprendizado mais completo e significativo, visto que este se dá em virtude do aumento da motivação do aluno para a realização das atividades escolares, na sua capacidade em focar no desenvolvimento de determinadas tarefas, no aumento da responsabilidade enquanto sujeito responsável pelo seu próprio sucesso, bem como na postura de resistência diante de desafios a serem superados.

Nessa perspectiva, faz sentido a afirmação de Tough (2012) de que essas competências não são inatas. Elas podem ser ensinadas, aprendidas e praticadas, e têm na escola o local mais adequado para que esses processos aconteçam, sejam monitorados e seus resultados contribuam para a preparação dos jovens para lidarem positivamente com a complexidade do mundo moderno, discutindo-se porque algumas pessoas conseguem lidar melhor do que outras diante de situações de dificuldades.

No ano de 2017, no contexto político pós-golpe que destituiu uma presidenta eleita democraticamente, iniciou-se a plantação das sementes de um discurso de ódio que rapidamente tomou proporções gigantescas através das propagações nas redes sociais. Diante desse cenário, a Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc/CE) percebeu a importância das competências socioemocionais para a vida dos jovens e, especialmente, para a aprendizagem.

Assim, o Governo do Ceará, nesse mesmo ano, assinou um termo de cooperação com o Instituto Airton Senna com a finalidade de desenvolver essas competências nos alunos da rede pública estadual, por perceber a escola como um espaço propício ao desenvolvimento dessas competências, conforme defendido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021, p. 23)

As escolas são os espaços onde os alunos podem aprender a se motivar e organizar a sua própria aprendizagem, onde os professores estimulam a sua curiosidade e desenvolvem e canalizam a sua criatividade, iniciativa social e entusiasmo. A escola é onde os





estudantes podem aprender a interagir com seus colegas e professores, preparando-se para o mundo que os espera fora da sala de aula. Onde os estudantes aprendem quais são suas qualidades e como podem se beneficiar delas quando buscarem se inserir no mercado de trabalho ou avançar em seus estudos. (OCDE, 2021).

Como se observa no relatório da OCDE, a escola representa um universo onde os jovens interagem e podem desenvolver as competências necessárias para a elevação do desempenho escolar, para a vida em sociedade bem como se prepararem para atenderem às exigências de empregabilidade no futuro.

No Ceará, esse tema é contemplado nas Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará, (DCRC), ao propor que

A Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará, implementada no ano de 2007, consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco nas iniciativas pedagógicas da referida rede, tais como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), Projeto de Vida (PV), Mundo do Trabalho (MT), Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade, Mediação de Conflitos e Cultura de Paz, Comunidade de Aprendizagem e Psicólogos Educacionais. (Ceará, 2021, p. 30-31)

As competências socioemocionais são preditoras do desempenho acadêmico dos jovens ao mesmo tempo em que são mais observadas dentro do espaço escolar. Daí, a necessidade de se estudar esse tema para compreender como essas competências podem contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Diante dessa constatação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já incorporou em todas as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes e, com maior ênfase, nas competências 8, 9 e 10, a necessidade de desenvolver essas competências nos estudantes.

A seguir, comentamos a relação entre as competências socioemocionais e desempenho acadêmico.

### **As Competências Socioemocionais Aliadas ao Desempenho Acadêmico**





A relação entre o desenvolvimento das competências socioemocionais (CSEs) e a predisposição para aprendizados tem sido objeto de pesquisas realizadas por instituições que buscam compreender como esses dois fatores estão interligados e de que maneira as CSEs contribuem para a melhoria dos indicadores educacionais, evidências de uma educação de qualidade.

Pesquisas realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com estudantes com idades de 10 e 15 anos, em dez cidades pertencentes a nove países, realizadas em 2019 e publicadas em 2021, apontam estreita relação entre o nível de desenvolvimento socioemocional e desempenho escolar.

O desenvolvimento das Competências Sociemocionais (CSEs) pelos jovens têm reflexos imediatos no seu desempenho escolar. Em relatório de pesquisa divulgado pela OCDE, constata-se que as meninas desenvolvem mais a responsabilidade e a motivação para a realização de tarefas, além da empatia, da cooperação e da tolerância e isso tem impactado nas notas escolares nas atividades de leitura, matemática e ciências.

Embora os fatores de desenvolvimento possam desempenhar um papel relevante, nota-se que as diferenças relacionadas à idade no autoconceito criativo são muito mais pronunciadas entre as meninas do que entre os meninos (OCDE, 2021). Em contraste, isso não é verdade para a curiosidade intelectual, ou seja, a disposição emocional para a aprendizagem. Aos 15 anos, as meninas, em média, relatam uma criatividade significativamente menor dos que os meninos.

Constatação semelhante é evidenciada em pesquisa com estudantes da rede pública de São Paulo e relatada por Crispin *et. al* (2023, p. 57) ao afirmar que:

O desempenho escolar está relacionado à forma como as pessoas estudam, aplicam estratégias para alcançar seus objetivos acadêmicos e se mantêm motivadas durante esse processo. Quanto maior o desenvolvimento socioemocional, maior é a pontuação de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

Em pesquisa com alunos da rede pública do Rio de Janeiro, o Instituto Ayrton Senna, constatou que aproximadamente um milhão dos estudantes da rede pública de educação do Rio de Janeiro se





consideram pouquíssimo focados, o que equivale a um terço dos alunos.

Uma avaliação realizada pelo Instituto Airton Sena, em parceria com a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, demonstrou que, quanto menores os índices de saúde mental dos estudantes, mais eles podem ter dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida, avanços no fortalecimento da sua saúde mental podem significar até 8 meses letivos a mais no aprendizado em Matemática no decorrer de toda a escolaridade básica.

Por outro lado, os meninos desenvolvem mais as competências ligadas ao autoconceito elevado, como autoconfiança, iniciativa social e entusiasmo que lhes proporcionam maior vocação para profissões que requerem maiores níveis de resistência, como a atividade policial e as forças armadas.

Dois de cada três estudantes da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo relatam sintomas de depressão e ansiedade. Foi o que apontou a Avaliação do Futuro, mapeamento realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto Ayrton Senna, que contou com a participação de 642 mil alunos no âmbito do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

O estudo permitiu analisar a evolução do desenvolvimento de competências socioemocionais, saúde mental e violência no contexto da pandemia. Do grupo avaliado, um em cada três estudantes afirmou ter dificuldades para conseguir se concentrar no que é proposto em sala de aula, outros 18,8% relataram se sentirem totalmente esgotados e sob pressão, enquanto 18,1% disseram perder totalmente o sono por conta das preocupações e 13,6% afirmaram a perda de confiança em si, o que são considerados sintomas de transtornos de ansiedade e depressão.

Apesar de fundamentais, a pesquisa revelou a queda de dois grupos de competências ligados mais diretamente ao aprendizado: Autogestão, que envolve foco, determinação, organização, persistência e responsabilidade; e Amabilidade, que contempla empatia, respeito e confiança. Essas são duas competências de grande importância para a aprendizagem e para o clima escolar, pois traduzem disposição do estudante em ser persistente, determinado e tendente a um convívio social harmonioso.





A pesquisa do IAS (2020, p. 35) mostrou ainda que, “ao contrário da aprendizagem acadêmica, o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes não segue uma tendência ascendente constante”. Além disso, descobriu-se que a criatividade e a curiosidade dos alunos são menores entre os jovens de 15 anos do que entre os de 10. Essa constatação mostra a necessidade de esse tema ser incorporado pelo currículo formal das escolas.

Estudantes de origem mais favorecidas relataram competências socioemocionais mais altas do que seus colegas de níveis socioeconômico mais baixo em todas as competências avaliadas em todas as cidades participantes da pesquisa. Isso pode ocorrer em parte porque os estudantes utilizam o seu ambiente de aprendizagem imediato como um ponto de referência ao avaliar suas competências. Isso é relevante para a perspectiva de intervenção e desenvolvimento, porque os estudantes, normalmente, usam seu ambiente de aprendizagem imediato para desenvolver suas competências por meio de assistência progressiva.

Na sequência, apresentamos, de forma breve, como o IAS estruturou a matriz de competências socioemocionais.

### **A Organização das Cses na Visão do IAS**

O Instituto Airton Senna adquiriu *expertise* ao longo dos anos no trabalho com as competências Socioemocionais. Os estudos e pesquisas realizadas possibilitaram a sistematização das competências que “apresentarem evidências de relação com aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, entre outros fatores relacionados ao contexto escolar” (Teixeira e Martinez, 2021, p. 19). O IAS reconhece a existência de outras competências, mas justifica suas escolhas, como mostrado na Figura 1, a partir da possibilidade de essas competências poderem ser trabalhadas no contexto pedagógico da escola, serem mensuráveis e guardarem maior proximidade com as necessidades emocionais que os alunos precisam desenvolver para que obtenham sucesso acadêmico.





**Figura 1:** Matriz de Competências Socioemocionais



Fonte: Instituto Airton Senna, 2021.

O IAS, atualmente, adota um modelo estruturado em cinco macrocompetências (Autogestão, Engajamento com os Outros, Amabilidade, Resiliência Emocional e Abertura ao Novo) que se desdobram em dezessete competências.

Segundo o IAS (2020), a matriz de macrocompetências está alinhada com os aspectos socioemocionais presentes no conjunto das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta os currículos da Educação Básica no Brasil e está voltada para a formação integral dos estudantes.

Na seção seguinte, discutiremos sobre a Autogestão e as competências que a estruturam, foco deste trabalho.

## A Autogestão

A macrocompetência Autogestão envolve as competências Determinação, Organização, Foco, Persistência e Determinação e “indicam a capacidade de ser organizado, esforçado, ter objetivos claros e saber como alcançá-los de maneira ética” (IAS, 2020, p. 6). Além disso, essa macrocompetência desenvolve no aluno habilidade para realizar escolhas mais acertadas, seja na vida pessoal, social ou profissional de forma responsável e autônoma, o que se traduz em





comportamentos disciplinados e perseverantes e atitudes eficientes e focadas nos objetivos que pretende alcançar.

O IAS (2020, p. 6) descreve as competências que estruturam a Autogestão, caracterizando-as como:

**Foco** - capacidade de se concentrar na atividade que se deseja realizar e evitar distrações, mesmo em tarefas repetitivas.

**Responsabilidade** - envolve tomar para si um combinado, assumindo os compromissos de realizar as tarefas planejadas, mesmo diante de dificuldades. Significa prever as consequências de nossos atos em função do bem-estar coletivo.

**Organização** - está relacionada a organizar o tempo e as atividades, bem como planejar etapas necessárias para se atingir uma meta e gerenciar compromissos futuros.

**Determinação** - define-se pelo quanto nos esforçamos para conseguir aquilo que queremos. Pressupõe dar o melhor de si e desafiar-se para atingir um objetivo.

**Persistência** - capacidade de superar obstáculos para completar tarefas e concluir combinados, ao invés de procrastinar ou desistir quando as situações ficam difíceis ou desconfortáveis.

O desenvolvimento dessas competências está associado a um desempenho acadêmico elevado pelos estudantes, por guardarem estreita relação com baixas taxas de evasão, com elevados percentuais de frequência escolar, com a construção de um projeto de vida pelos alunos, além de contribuir para o combate a comportamentos violentos, como o *bullying*, que prejudicam o desempenho escolar. Essas competências são fundamentais para a preparação dos jovens para conviverem em uma sociedade líquida e em um mundo repleto de incertezas.

Na macrocompetência Autogestão, as competências socioemocionais que mais se relacionam com o desenvolvimento escolar são: foco, responsabilidade, persistência e determinação; as que mais se relacionam com a prevenção e mitigação da violência escolar são determinação e responsabilidade; as competências que mais se relacionam com a prevenção e mitigação do *bullying* são responsabilidade e persistência; e as que mais se relacionam com a promoção da saúde mental são foco e determinação e responsabilidade; as competências que mais se relacionam com a prevenção e mitigação do *bullying* são responsabilidade e persistência. As que mais se relacionam com a promoção da saúde mental são foco





e determinação.

A dificuldade de concentração, um dos sintomas analisados, demonstra um nível baixo de foco, competência de Autogestão que é essencial para que o estudante consiga aprender, como explica Tatiana Filgueiras, vice-presidente de educação de São Paulo.

De acordo com pesquisas realizadas em 2019 pelo IAS, quando desenvolvidas de forma intencional na escola, a Autogestão pode significar 3,5 meses letivos a mais de aprendizado em Matemática e a Amabilidade pode significar 5,8 meses letivos a mais de aprendizado em Língua Portuguesa.

Na sala de aula, é possível observar o que revelam essas pesquisas: alunos com pouco rendimento escolar pode coincidir com alunos que desenvolveram pouco a determinação, o foco e menos ainda a empatia com colegas e professores. Além disso, ter essas competências pouco desenvolvidas contribui para que alunos pratiquem atitudes de violência e pratiquem *bullying* com os colegas.

Segundo a OCDE,

Uma educação bem-sucedida hoje fortalece não apenas o cognitivo, mas também o socioemocional. É sobre curiosidade - abrir mentes; trata-se de compaixão - abrir corações; e é uma questão de coragem - mobilizar nossos recursos cognitivos e socioemocionais para agir. Essas qualidades, ou competências socioemocionais, como chamadas em nosso relatório, são também armas contra as maiores ameaças de nosso tempo: a ignorância - a mente fechada; o ódio- o coração fechado; e o medo - o inimigo da ação. (OCDE, 2021).

As práticas escolares devem estar voltadas para a preparação dos alunos para pensarem de forma mais integrada e criativa, reconhecerem as interconexões, serem capazes de lidar com tensões e dilemas, sentirem-se à vontade com a ambiguidade e persistir, mesmo em tempos difíceis.

Em pesquisa realizada com estudantes da rede pública de educação básica de São Paulo, o IAS coletou informações sobre a origem social dos participantes, seu ambiente familiar, escolar e comunitário, a fim de contextualizar os achados. Esses apontam como as competências socioemocionais diferem por gênero, origem social e idade, e como elas influenciam positivamente tanto no desempenho acadêmico quanto no bem-estar.





Uma possível explicação apontada pelo relatório da OCDE é que o desenvolvimento das competências socioemocionais não é sistematicamente incorporado ao currículo escolar na mesma proporção que o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como leitura e matemática. Por outro lado, Carneiro e Lopes (2020) defendem que não é necessário atribuir status de componente curricular ao trabalho com as CSEs no ambiente escolar, mas é fundamental que todos os professores abordem os conteúdos dos componentes que ministram contemplando os aspectos emocionais.

As pesquisas realizadas pela OCDE e pelo Instituto Airton Sena descrevem as competências socioemocionais dos estudantes e como elas se relacionam com as características individuais, familiares e escolares. Elas também examinam políticas mais amplas e contextos socioeconômicos relacionados à essas habilidades e lançam luz sobre maneiras de ajudar os líderes e profissionais de educação e a monitorar e promover as competências socioemocionais de crianças e jovens.

A seguir, descrevemos o percurso metodológico utilizado para a produção do presente trabalho.

## **Metodologia**

A presente pesquisa se classifica como explicativa, com abordagem quali-quantitativa e de natureza básica, que visa investigar a relação entre o desenvolvimento das competências socioemocionais e o desempenho acadêmico dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual do interior do Ceará.

Os níveis de desenvolvimento das competências socioemocionais são definidos na escala de 1 a 4. Essa referência foi adaptada dos degraus construídos pelo Instituto Airton Senna (IAS) para aplicação das rubricas aos alunos do Ensino Médio.

O IAS apresenta os resultados da avaliação socioemocional dos alunos em quatro degraus (1, 2, 3 e 4) com três degraus intermediários (entre 1 e 2; entre 2 e 3; e entre 3 e 4). Esses degraus intermediários visam contemplar situações que não são claramente expostas na autoanálise realizada pelos alunos.

Para a realização da presente pesquisa, adotamos, conforme já mostrado acima, os degraus de 1 a 4, com as seguintes interpretações: o degrau 1 indica que o aluno possui a competência pouco





desenvolvida; os degraus 2 e 3 indicam que a competência está em desenvolvimento de forma que o degrau 2 indica uma fase inicial de desenvolvimento da competência e o degrau 3 indica uma fase final e mais próxima do desenvolvimento pleno da competência. Essa escala foi utilizada para avaliar o desenvolvimento dos alunos nas competências que compõem a Autogestão: Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade. Cada uma dessas competências é avaliada na escala acima identificada, ou seja, nos degraus de 1 a 4.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados 12 estudantes do 1º ano do Ensino Médio em tempo integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará. A escolha da série se deu em virtude de a escola estar passando pelo processo de implementação do tempo integral e, dessa forma, analisaremos uma realidade que está presente no cotidiano da organização escolar.

Quanto aos critérios adotados para a seleção dos sujeitos, adotamos os seguintes: solicitamos à coordenação escolar o acesso ao Mapa de Classificação dos Alunos por Período constante no Sistema de Integrado de Gestão Escolar (SIGE), contendo os dados referentes ao desempenho acadêmico dos alunos referentes ao terceiro período. Com base nos dados, selecionamos doze alunos, de uma mesma turma, sendo os três homens e as três mulheres com melhor desempenho; e os três homens e as três mulheres com menor desempenho.

A escolha por alunos da mesma turma se justifica pela necessidade de se avaliar alunos que convivem na mesma sala, compartilhando o mesmo contexto e atividades. E a escolha quanto ao gênero, se justifica pela necessidade de neutralização da variável sexo que, conforme estudos realizados pela OCDE (2021) e pelo IAS (2020), interferem no desenvolvimento socioemocional dos adolescentes.

Para a formação de cada grupo foram selecionados 3 homens e três mulheres, ficando, portanto, os grupos constituídos como mostrado no Quadro 1:



**Quadro 1.** Sujeitos selecionados

Total de Alunos Selecionados	Grupos de alunos por Desempenho Escolar	Grupos de alunos por desempenho escolar e por sexo
12 estudantes da 1ª série do Ensino Médio integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará	6 alunos com bom desempenho acadêmico na 1ª série integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará	3 alunas mulheres com bom desempenho acadêmico na 1ª série integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará
		3 alunos homens com bom desempenho acadêmico na 1ª série integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará
	6 alunos com baixo desempenho acadêmico na 1ª série integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará	3 alunas mulheres com baixo desempenho acadêmico 1ª série integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará
		3 alunos homens com baixo desempenho acadêmico na 1ª série integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará

**Fonte:** Dados da pesquisa

Na sequência, adaptamos os questionários do IAS utilizados para a aplicação das rubricas e os aplicamos aos estudantes selecionados.

Inicialmente, solicitamos que os estudantes se identificassem para que pudéssemos classificá-los quanto ao gênero. Feito isso, realizamos a identificação dos alunos por meio da seguinte nomenclatura: Aluna A +, Aluno 1-.

Na identificação “Aluna A+”, a palavra “Aluna” ou “Aluno” identifica o sexo do aluno; a letra do alfabeto escrita em maiúscula seguida pelo sinal “+” identifica o grupo quanto ao desempenho acadêmico, isto é, trata-se de um estudante com bom desempenho acadêmico. Assim, a identificação “Aluno A+” significa que se trata de





um aluno do sexo masculino com bom desempenho acadêmico; “Aluna A+” significa que se trata de uma aluna do sexo feminino com bom desempenho acadêmico; “Aluno 1-” significa aluno do sexo masculino com baixo desempenho acadêmico; e “Aluna 1-” significa aluna do sexo feminino com baixo desempenho acadêmico.

Essa classificação e divisão nos proporcionaram fazer uma análise comparativa do desenvolvimento socioemocional dos grupos com diferentes desempenhos acadêmicos, entre alunos e alunas com o mesmo desempenho acadêmico e entre alunos e alunas com desempenho acadêmico diferente.

Na sequência, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa.

### **Análise e Discussão dos Resultados**

As pesquisas realizadas, tanto pelo IAS (2020) quanto pela OCDE (2021) apontam que o desenvolvimento sociomeocional está atrelado a uma série de fatores que fazem parte da vida dos adolescentes, como classe social, renda, sexo, convívio familiar, dentre outros. Além disso, as evidências construídas com as referidas pesquisas mostram a estreita relação entre o desenvolvimento socioemocional e o desempenho acadêmico dos adolescentes.

Com base nos estudos desenvolvidos pela OCDE e pelo IAS, desenvolvemos uma pesquisa com alunos da 1ª série do Ensino Médio em tempo integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará. Para tanto, foram selecionados doze alunos de uma mesma turma para responder a um questionário adaptado das avaliações das Rubricas pelo Instituto Airton Senna, contendo quatro questões/situações, conforme é possível observar nos anexos.

Os dados referentes às respostas dos alunos e às pesquisas realizadas no SIGE Escola são apresentados na Tabela 1.





**Tabela 1.** Dados referentes aos questionários socioemocionais, desempenho acadêmico e frequência escolar dos alunos da 1ª série do Ensino Médio em tempo integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará.

Grupos de alunos	Autogestão					Média socioemo. sexo	Média grupo	Infreq. sexo	Média grupo
	Determ.	Organi z.	Foco	Persist.	Respon s				
Alunos +	10	9	4	10	9	9,13	9,2	109	49
Alunas +	7	10	6	8	8	9,3		184	
<b>Total</b>	17	19	10	18	17	Pontuação (0 - 100): 67,5			
Alunos-	3	6	3	5	7	5,0	5,35	1625	446
Alunas-	6	7	5	7	4	5,7		1051	
<b>Total</b>	9	13	8	12	11	Pontuação (0 - 100): 44,16			

**Fonte:** Dados da pesquisa

A Tabela 1 foi produzida a partir das respostas dos alunos aos questionários e de pesquisa realizada no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE Escola), com informações sobre o nível de desenvolvimento socioemocional e infrequência dos estudantes com alto e baixo desempenhos acadêmicos.

Em relação à pontuação obtida em cada competência, por grupo de alunos e, conforme os critérios adotados pelo IAS na avaliação da rubricas, os níveis de desempenho foram organizados quanto ao grupo por sexo: pontuação 3 e 4 indica competência pouco desenvolvida; 5 a 9 indica competência em desenvolvimento; 10 a 12 indica competência desenvolvida; quanto ao grupo por desempenho acadêmico: pontuação 3 a 9 indica competência pouco desenvolvida; 10 a 19 indica competência em desenvolvimento, sendo 10 a 14 fase inicial e, 15 a 19 fase final ou de transição; 20 a 24 indica competência





desenvolvida.

Com base nesses critérios, os estudantes com bom desempenho acadêmico alcançam 17 pontos em determinação, indicando que eles possuem essa competência em desenvolvimento, em uma zona mais próxima do desenvolvimento pleno (20 a 24), enquanto que os estudantes com baixo desempenho acadêmico somam pouco mais da metade do primeiro grupo, ou seja, 9 pontos, o que indica que eles possuem essa competência ainda pouco desenvolvida.

Para o IAS (2020, p. 6), essa competência “se define pelo quanto nos esforçamos para conseguir aquilo que queremos. Pressupõe dar o melhor de si e desafiar-se para atingir um objetivo”. A escola contribui para o desenvolvimento dessa competência ao propor desafios diários que devem ser superados pelos alunos. Para isso, é importante que eles contem com orientação e apoio docente como estratégia de desenvolvimento da curiosidade e da motivação acadêmica, tendo em vista que essas indicam gosto ou **determinação** por aprender e ter um bom desempenho acadêmico. (OCDE, 2021).

Os dados referentes à segunda competência, organização, a exemplo da determinação, mostram que os estudantes com bom desempenho acadêmico alcançaram 19 pontos, colocando-os no limite entre os intervalos “em desenvolvimento” e “plenamente desenvolvida”, enquanto o grupo com baixo desempenho acadêmico atingiu 13 pontos, o que indica que essa competência ainda está em fase inicial de desenvolvimento.

Essa competência, segundo definição do IAS (2020 p.6), “se define como a forma como se dispõe um sistema para atingir os resultados pretendidos”. Assim, um modo de auxiliar os estudantes em sua organização é explicitar para eles expectativas de desenvolvimento e aprendizagem de cada atividade/tarefa/projeto, apoiando-os a estabelecerem metas objetivas relacionadas a cada fase, ou seja, estabelecendo marcas ao longo da atividade/tarefas/projeto e indicando quando e como podem ser alcançados. Essa competência relaciona-se também com o projeto de vida dos estudantes, uma vez que o sucesso dessa empreitada dependerá, dentre outros aspectos, de uma boa estratégia de organização para que o adolescente não se perca em sua caminhada de preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho, como apontado nas finalidades do Ensino Médio, na LDB.





A terceira competência analisada é o **foco** que “se define como Capacidade de se concentrar na atividade que se deseja realizar e evitar distrações, mesmo em tarefas repetitivas”. (IAS, 2020, p. 31). Essa se refere à capacidade de seletividade do sujeito em focar naquelas ações que contribuirão para o alcance dos objetivos propostos para sua vida.

Os dados da pesquisa mostram que a relação entre foco e desempenho escolar não é tão forte quanto nas competências já analisadas: estudantes com bom desempenho acadêmico possuem o foco ainda em fase inicial de desenvolvimento (10 pontos), ao passo que estudantes com baixo desempenho acadêmico possuem essa competência ainda não desenvolvida (8 pontos).

Em relação à **persistência**, os estudantes com bom desempenho acadêmico alcançaram 18 pontos (competência em transição do intervalo de “em desenvolvimento” para “plenamente desenvolvida”), ao passo que os estudantes com baixo desempenho possuem essa capacidade em desenvolvimento (ainda em estágio inicial – 12 pontos).

Essa competência é definida como a “Capacidade de superar obstáculos para completar e concluir combinados, ao invés de procrastinar ou desistir quando as situações ficam difíceis ou desconfortáveis.” (IAS, 2021, p. 21). Essa competência está relacionada com o desempenho escolar e com postura de combate à violência no contexto escolar, situações que favorecem a construção de um clima escolar harmonioso e propício ao desenvolvimento da aprendizagem.

A quinta competência da Autogestão se refere à **responsabilidade e**

Envolve tomar para si um combinado, assumindo os compromissos de realizar as tarefas planejadas, mesmo diante de dificuldades. Significa prever as consequências de nossos atos em função do bem-estar coletivo (IAS, 2020, p. 20).

Os dados da pesquisa mostram que o grupo de estudantes com bom desempenho acadêmico possui essa competência em fase final de desenvolvimento (17 pontos), ao passo que os estudantes com baixo desempenho acadêmico ainda estão na fase inicial de desenvolvimento dessa competência (11 pontos).





Essa competência está relacionada com o desempenho escolar, com a violência e com o bullying. Assim, adolescentes que têm essa competência desenvolvida têm maiores chances de apresentarem desempenho acadêmico elevado e perceberem a escola como um espaço de respeito e convivência harmoniosa, aspectos que contribuem para que o estudante sinta prazer em estar na escola, estudando e desenvolvendo seu potencial no processo de construção dos conhecimentos.

Os dados da pesquisa mostram ainda que os estudantes com bom desempenho acadêmico apresentam, em uma escala de 0 a 12 pontos, uma média de 9,2 pontos no desenvolvimento das competências da Autogestão por pessoa, ao passo que os estudantes com baixo desempenho acadêmico alcançam uma média de apenas 5,35 pontos nessa mesma escala. E em uma escala de 0 a 100 pontos, o grupo de estudantes com bom desempenho acadêmico alcançam 67,5 pontos, o que os coloca no estágio de transição de “competências em desenvolvimento” para “competências plenamente desenvolvidas”. Em contrapartida, estudantes com baixo desempenho acadêmico, nessa mesma escala, alcançam 44,16 pontos o que os classifica como estando na fase inicial das “competências em desenvolvimento”.

Finalmente, quando analisadas as infrequências por grupo de estudantes com bom desempenho acadêmico e baixo desempenho acadêmico, observamos que o primeiro grupo apresenta uma média de 49 faltas por estudante, enquanto, no segundo, a média de faltas é de 446. Esses dados mostram a importância das competências socioemocionais como uma das estratégias para garantir acesso e permanência na escola e desenvolvimento integral dos adolescentes.

Na seção seguinte, trazemos algumas considerações finais em que apresentamos nossas conclusões e sugerimos aprofundamentos nos estudos sobre essa temática.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho teve como objetivo analisar a relação entre a Autogestão e o desempenho acadêmico dos alunos da 1ª série do Ensino Médio em tempo integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará. Para isso, partimos dos estudos realizados nessa





área pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021) envolvendo estudantes de vários países, bem como de pesquisas realizadas pelo Instituto Airton Senna (IAS, 2020) envolvendo alunos dos Estado de São Paulo, Rio de Janeiro de Ceará que trazem evidências da estreita relação entre o desenvolvimento das competências socioemocionais e o desempenho acadêmico dos adolescentes.

Os resultados da pesquisa confirmaram, no âmbito de uma escola pública estadual do interior do Ceará, as evidências apontadas pelas pesquisas, tanto da OCDE em âmbito mundial, quanto do IAS em âmbito nacional, de que o desenvolvimento socioemocional dos estudantes atua de forma paralela ao desenvolvimento da aprendizagem.

Em se tratando da Autogestão, que é o foco deste trabalho, verificamos que o nível de desenvolvimento das competências socioemocionais está relacionado com o desempenho acadêmico e infrequência dos estudantes. Ou seja, os estudantes com a Autogestão mais desenvolvida são também os que apresentam melhor desempenho acadêmico e os que menos faltam às aulas.

Como conclusão, apontamos a necessidade de a escola fortalecer o trabalho com as competências socioemocionais com os estudantes como estratégia de desenvolvimento integral desses adolescentes e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade da educação ofertada aos jovens que atualmente frequentam a educação básica, uma vez que o desenvolvimento dessas competências contribui para a melhoria do clima escolar, para a relação harmoniosa entre os sujeitos no interior da escola, para o desenvolvimento de posturas de combate à atitudes de violência e desrespeito dentro da escola, bem como para a saúde mental dos docentes e discentes. Isso contribuirá para a construção de uma sociedade alicerçada no respeito, na convivência harmoniosa bem como para a formação para que se adaptem com facilidade às complexas e mutáveis exigências da sociedade moderna. E para isso, faz-se necessário o investimento na formação continuada de professores.

Nessa perspectiva, este trabalho não tem pretensões de esgotar a abordagem do tema, mas apenas dar um pontapé inicial para a construção de uma literatura que envolva desempenho escolar e desenvolvimento socioemocional, que ainda é muito restrita em nosso





país. Pesquisas futuras podem aprofundar as análises que iniciamos aqui, contemplando a análise de outros fatores como origem social, poder aquisitivo, moradia, sexo, raça, acesso a bens sociais, estrutura familiar, dentre outros relacionados ao desenvolvimento socioemocional.

## Referências

- BRASIL. LDB. **Lei nº 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular** – BNCC (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2018.
- CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará** - DCRC (Ensino Médio). Fortaleza/CE, 2021.
- CEARÁ. **Lei nº 17.572/2021. Programa Ceará Educa Mais**. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21>. Acessado em 30. Jun. 2024.
- CEARÁ. **Sistema Integrado de Gestão Escolar**. Sige Escola Acadêmico. <https://sige.seduc.ce.gov.br/>. Acesso somente com credenciais.
- CRISPIN, Ana Carla et. al. Desempenho escolar. In: CRISPIN, Ana Carla; ZUANAZZI, Ana Carolina; ALVES, Gisele Alves. **A relação do desenvolvimento socioemocional com o desempenho escolar, estratégias de aprendizagem, bem-estar, saúde mental, autoestima acadêmica, violência, bullying e pertencimento escolar**. 1. ed. - São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2023. PDF
- INSTITUTO AIRTON SENNA. **Volta às aulas e as competências socioemocionais do estudantes**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-volta-as-aulas-e-as-competencias-socioemocionais-dos-estudantes.pdf>. Acessado em 18. Jun. 2024.
- INSTITUTO AIRTON SENNA. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.
- OCDE. OECD survey on social and emotional skills: technical report [Internet]. Paris: OCDE; 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>. Acessado em 15. JUN. 2024.
- SETTE, Catarina PosSenti; TEIXEIRA, Karen Cristine. O que são as competências socioemocionais e como elas surgiram no cenário educacional. In: SETTE, Catarina PosSenti; SETTE, Alves Gisele. **Competências**





**socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral.** São Paulo: Instituto Airton Senna, 2021.

TEIXEIRA, Karen Cristine; MARTINEZ, Victória. Modelo organizativo socioemocional do Instituto Airton Senna. In: SETTE, Catarina PosSenti; SETTE, Alves Gisele. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral.** São Paulo: Instituto Airton Senna, 2021.

TOUGH. Paul. **Uma questão de caráter.** Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro-RJ: Editora Intrínseca, 2012. 190p.

## Anexo

### Questionário Autogestão

#### 1. Como está minha determinação?

1. ( ) Tenho dificuldades para me motivar e estabelecer objetivos e metas. Faço o mínimo que preciso, só o suficiente para não ter problemas.
2. ( ) Consigo apenas estabelecer objetivos e metas que não demandam esforço e me contento com o que quer que aconteça. Sei que poderia fazer mais ou melhor se realmente me esforçasse.
3. ( ) Estabeleço objetivos e metas difíceis que demandem esforço para cumprir. Dedico tempo e esforço necessários.
4. ( ) Sei como estabelecer objetivos e metas que realmente me desafiem. Eu me esforço até o limite. Sempre tento dar o melhor de mim.

#### 2. Como está minha organização?

1. ( ) Acho muito difícil me organizar e planejar o que tenho que fazer. Algumas vezes, esqueço coisas. Preciso da ajuda dos outros para arrumá-las
2. ( ) Algumas vezes, tenho dificuldades de organizar o que tenho que fazer. Começo a me organizar, mas rapidamente fica tudo bagunçado novamente.
3. ( ) Consigo organizar e planejar o que tenho que fazer. Em geral, consigo manter minhas coisas em ordem em casa e na escola.
4. ( ) Sou bom em planejar e organizar o que tenho que fazer. Dedico tempo para ter certeza de que minhas coisas estão em ordem em casa e na escola. Faço as coisas com cuidado, prestando atenção aos detalhes.

#### 3. Como está o meu foco?

1. ( ) Acho difícil prestar atenção e focar nas coisas que faço. Me distraio com muitas outras coisas.
2. ( ) Consigo me concentrar por algum tempo nas coisas que faço, mas depois me distraio. Acho difícil manter o foco.
3. ( ) Consigo evitar distrações e manter o foco nas coisas que faço. Não me distraio facilmente.
4. ( ) Consigo prestar muita atenção e ignorar as distrações. Eu me mantenho focado nas coisas importantes, mesmo se forem difíceis. Nada me distrai depois de ter começado.

#### 4. Como está minha persistência?





1. ( ) Depois de começar uma atividade ou projeto necessário, tenho dificuldade em continuar. Algumas vezes, desisto e não termino
2. ( ) Depois de começar uma atividade ou projeto, continuo trabalhando por um tempo. Mas quando as coisas ficam difíceis e cansativas, eu desisto e paro de trabalhar.
3. ( ) Quando trabalho em uma atividade ou projeto e este fica difícil, continuo trabalhando. Tento superar as dificuldades mesmo quando as coisas não dão certo o tempo todo.
4. ( ) Quando trabalho em uma atividade ou projeto, faço tudo o que for necessário para terminar. Mesmo quando é realmente difícil, tento muitas vezes. Sou muito persistente.

**5. Como está minha responsabilidade?**

1. ( ) Acho difícil cumprir minhas obrigações e deveres. Eu me esqueço ou me distraio com outras coisas mais interessantes.
2. ( ) Tento cumprir minhas obrigações e deveres, mas algumas vezes acabo gastando tempo com as coisas que me divertem mais. Então não sou tão responsável quanto gostaria de ser.
3. ( ) Trabalho duro para cumprir minhas obrigações e deveres e na maioria das vezes, consigo. Geralmente eu cumpro o que prometi.
4. ( ) Cumprir minhas obrigações e deveres vem antes de qualquer outra coisa. Quando prometo algo ou assumo um compromisso, faço questão de cumprir com o combinado.





## PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE EM CADERNOS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE INGLÊS DO ESTADO DA BAHIA: UMA AVALIAÇÃO DE TRILHA DE APRENDIZAGEM

Lucas Maciel de Albuquerque (UESB)<sup>1</sup>

### Introdução

A COVID-19, doença que se espalhou de forma pandêmica mundo afora nos primeiros meses de 2020, representa um dos maiores desafios na história recente. Seu alto nível de transmissão em ambientes fechados e com aglomeração de pessoas levou autoridades a implementar diferentes medidas de distanciamento social. Tais medidas afetaram o cotidiano de todos, e as instituições de ensino não foram exceção.

Na rede de ensino básico da Bahia, as atividades foram interrompidas em 18 de março de 2020 e retomadas, de forma remota, em 15 de março de 2021 (Souza; Souza; Sedje, 2022). Durante o retorno das atividades, foram disponibilizados os Cadernos de Apoio à Aprendizagem, elaborados por docentes da rede pública para “atender a estudantes nos diversos perfis de acessibilidade tecnológica, incluindo os que não possuem acesso à internet, durante as aulas remotas” (Consed, 2021). Para Manuelita Brito, então superintendente de Políticas para a Educação Básica da Secretaria de Educação da Bahia, “os cadernos são recursos de suporte para o trabalho docente e não devem limitar ou constranger os professores na sua prática” (Brito, 2021).

Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem parecem estar em consonância com o posicionamento de Freire (2018), segundo quem “é preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor” (p. 121). Assume-se que, ao realizar as atividades propostas no Caderno de Apoio, o aluno possa apropriar-se do conhecimento em questão de forma autônoma, o que teria relevância especial no contexto pandêmico.

---

<sup>1</sup> Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); E-mail: lucasmaciellb@gmail.com





É nesse contexto que surge a motivação para este trabalho, que objetiva avaliar em que medida os Cadernos de Apoio à Aprendizagem disponibilizados pela Secretaria da Educação da Bahia promovem o desenvolvimento da autonomia dos alunos de Inglês do 1º Ano do Ensino Médio. Para isso, uma trilha de conhecimento foi examinada em busca de atividades que demonstrassem o intuito do material em fomentar a autonomia do estudante. Trata-se de um estudo qualitativo, na medida em que se propõe a descrever as maneiras pelas quais a autonomia é fomentada no material em questão.

A seguir, exploramos o conceito de autonomia na aprendizagem, e tecemos algumas considerações sobre como tal autonomia pode ser promovida.

### **Autonomia na Aprendizagem**

Dentro do campo da Linguística Aplicada (LA), contamos com uma extensa literatura sobre o que é autonomia e como ela se manifesta. Inicialmente definida por Holec (1981), a autonomia já foi entendida como a habilidade do indivíduo de assumir a responsabilidade sobre todas as questões relacionadas a sua aprendizagem.

Dickinson (1994) e Little (2007) ressaltam a importância do professor como força motriz do desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Para Little (2007), a autonomia se desenvolve a partir da interação entre professor e aluno, “em que o professor gradualmente expande o alcance da autonomia dos seus alunos ao [...] permiti-los um maior controle do processo e dos conteúdos de sua aprendizagem” (Little, 2007, p. 26, tradução nossa). Por sua vez, Dickinson (1994) entende que a autonomia está relacionada à atitude em relação à própria aprendizagem, e destaca que, na cooperação entre professor e aluno, estes podem se conscientizar das suas capacidades autônomas.

Paiva (2006), por sua vez, reúne diferentes características do conceito de autonomia na aprendizagem. Para a autora,

autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto





como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (Paiva, 2006, p. 88-89)

De acordo com Paiva (2006), a autonomia abrange diversas questões relacionadas a aprendizagem, podendo se manifestar não apenas dentro do contexto escolar, mas também nas atitudes do estudante fora da sala de aula.

Para Scharle e Szabó (2000), a autonomia do indivíduo está relacionada à sua percepção da importância dos seus esforços para a aprendizagem. O indivíduo autônomo sente-se responsável por sua aprendizagem, assumindo uma posição proativa em relação aos estudos. Tal característica nos parece relevante para o ensino remoto, em que a maioria das atividades são realizadas sem a supervisão do professor.

Scharle e Szabó (2000) delineiam três etapas no processo de desenvolvimento da responsabilidade do aprendiz, a saber; a) *Conscientização*: momento em que se encoraja o aprendiz a perceber seus processos internos de aprendizagem; b) *Mudança de atitudes*: processo em que o aluno pratica novos padrões de comportamento e de estudo, com atividades que permitem uma maior iniciativa do estudante; c) *Transferência de papéis*: etapa com atividades menos estruturadas, em que os alunos têm mais liberdade para executar e tomar decisões sobre as tarefas propostas.

Como podemos observar, de acordo com a literatura revisada, promover a autonomia do aprendiz não é algo simples e rápido. Existem etapas nas quais o aluno se conscientiza sobre sua aprendizagem, realiza atividades de forma mais independente e, finalmente, assume responsabilidades antes delegadas à figura do professor.

Dedicamos a próxima seção a uma breve apresentação dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem de Inglês do estado da Bahia e do conceito de trilhas de aprendizagem.

### **Cadernos de Apoio à Aprendizagem de Inglês e Trilhas de Aprendizagem**

Publicados no início de 2021, os Cadernos de Apoio à Aprendizagem de diferentes disciplinas foram disponibilizados a





alunos e professores da rede estadual da Bahia no início do período de aulas remotas. De acordo com o então secretário de educação da Bahia, Jerônimo Rodrigues, os cadernos de apoio

“são uma parte importante da estratégia de retomada das atividades letivas, que facilitam a conciliação dos tempos e espaços, articulados a outras ações pedagógicas destinadas a apoiar docentes e estudantes” (Bahia, 2021, p. 3).

Os Cadernos foram produzidos pelos próprios professores da rede estadual, e, assim sendo, já nasceram imbuídos da “intencionalidade própria” (Souza; Souza; Sitja, 2022, p. 415) dos docentes que participaram de sua confecção, que puderam se basear em suas experiências profissionais e no seu conhecimento sobre o público-alvo dos Cadernos. Foram disponibilizados 3 Cadernos de Apoio à Aprendizagem de Inglês para cada ano letivo. Eles são organizados em trilhas de aprendizagem, com uma sequência de atividades acerca de um tema. De acordo com Lopes e Lima (2019), a trilha de aprendizagem é “um conjunto sistemático e multimodal de unidades de aprendizagem, contendo diferentes esquemas de navegação [...], tendo como propósito o desenvolvimento de competências” (Lopes; Lima, 2019, p. 167). Assim, antecipa-se que uma trilha envolva diferentes modalidades de interação com o conteúdo em questão, de forma a propiciar o desenvolvimento das competências do estudante.

Familiarizados com os contextos de produção e utilização dos Cadernos de Apoio e com o conceito de trilha de aprendizagem, passamos à avaliação dos aspectos relacionados à promoção da autonomia do aprendiz presentes nesses materiais.

### **Autonomia nos Cadernos de Apoio à Aprendizagem**

Com o objetivo de avaliar a promoção da autonomia do aprendiz do Caderno de Apoio à Aprendizagem de Inglês, foi escolhida a primeira trilha de aprendizagem do Caderno de Apoio da Unidade 1 do 1º Ano do Ensino Médio. Na presente seção, descreveremos as atividades da trilha, identificando suas relações com a promoção da autonomia do aprendiz de acordo com o postulado pela literatura revisada.





As duas primeiras atividades, “Ponto de Encontro” e “Botando o Pé na Estrada”, possuem um caráter introdutório. A primeira convida o aluno a refletir sobre o seu uso de redes sociais, e a segunda pede que o estudante ligue os nomes às logomarcas de quatro redes sociais diferentes. Ambas as atividades não se relacionam à promoção da autonomia do aprendiz, mas introduzem bem o tema a ser discutido ao longo da trilha.

A terceira atividade, chamada “Lendo As Paisagens da Trilha”, é iniciada com um comentário sobre a simplicidade da atividade anterior. Os autores do Caderno falam sobre a facilidade de ler símbolos de marcas, e destacam que “para toda leitura, é sempre necessário conhecer, pelo menos, um pouco do que estamos lendo para poder entender os ‘textos’” (p. 2). Em seguida, são apresentados quatro trechos de artigos da Wikipédia em inglês sobre as redes sociais mencionadas na atividade 2, e os estudantes são encorajados a completá-los com o nome da rede social ao qual cada texto se refere. Aqui, o aluno é convidado a refletir sobre um processo interno de aprendizagem – a leitura de um texto a partir do seu conhecimento de outros textos. Para Silva (2011), “os materiais didáticos podem explorar o diálogo entre textos (intertextualidade), propiciando uma abordagem ancorada na memória intertextual dos aprendizes” (Silva, 2011, p. 327). É baseando-se justamente nessa memória intertextual dos estudantes que os autores do Caderno tentam promover a leitura de textos em inglês. Mesmo que os alunos tenham dificuldades em lê-los, sua familiaridade com as redes sociais (ancorada pela atividade anterior) pode facilitar a realização da leitura.

Ainda em relação à atividade 3, trata-se de uma atividade pouco estruturada, ao menos em termos de como ela deve ser realizada. Pede-se, apenas, que os alunos identifiquem a que rede social os quatro textos se referem, ficando, dessa forma, sob responsabilidade do aprendiz a escolha das estratégias a serem utilizadas para essa leitura. Os estudantes podem basear sua identificação das redes sociais, por exemplo, partindo de palavras que já conhecem, seja por seu conhecimento prévio da língua inglesa, seja pelo uso de palavras cognatas, seja pelo uso de dicionários, entre outras estratégias. Assim, é possível estabelecer uma relação entre a atividade 3 e o fomento da autonomia do aprendiz, visto que, ao incentivar o aluno ler textos em inglês utilizando quaisquer estratégias e ferramentas ao seu dispor, os





autores do Caderno permitem que o aluno assuma uma maior responsabilidade em relação a sua aprendizagem, ao ter um maior controle sobre o processo de leitura do texto (Scharle; Szabó, 2000).

Em “Explorando a Trilha”, os alunos são incentivados a refletir sobre a realização da atividade anterior, em termos das estratégias que podem ter utilizado para identificar a rede social a qual cada texto se referia. Atenção especial é dedicada à estratégia de utilizar palavras em inglês que o aluno já conhece para inferir o significado de outras palavras e frases do texto. Em seguida, o aluno é desafiado a ler um texto em inglês utilizando a estratégia de inferência e associação supracitada. Além disso, pede-se que o aluno escreva o que entendeu com a leitura do texto e compare a sua escrita com uma tradução direta do mesmo texto feita no Google Tradutor. Em seguida, o estudante é convidado a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre o que escreveu a partir da leitura do texto e o resultado apresentado pelo Google Tradutor. Finalmente, recomenda-se que o aluno compartilhe a experiência do uso dessa estratégia de leitura e da comparação do seu texto com a tradução automática com o seu professor.

A primeira parte da seção “Explorando a Trilha” convida o estudante a utilizar uma estratégia de autoavaliação da aprendizagem, em termos próximos dos delineados por Scharle e Szabó (2000), segundo quem é necessário ajudar o aluno a se conscientizar sobre os processos internos da sua aprendizagem. Ao avaliar a realização da atividade anterior, considerando o uso de diferentes estratégias de leitura, o aluno é encorajado a refletir sobre o ato de aprender, atitude essa que pode incentivá-lo a explorar outras estratégias de aprendizagem. A atividade seguinte, com a escrita de um breve comentário sobre um texto e a comparação dele com a versão traduzida do texto pelo *Google Tradutor* parece ter como objetivo incentivar o estudante a avaliar sua capacidade de interpretação de textos em inglês. O aluno é encorajado a avaliar por si só a sua performance na atividade, um incentivo a uma atitude mais proativa em relação a sua aprendizagem. A figura do professor está presente nesse contexto, e a trilha deixa isso claro ao convidar o aluno a relatar ao professor a experiência que teve ao realizar a atividade – ou seja, trata-se de conferir uma maior autonomia ao aluno, ao mesmo tempo em que se reafirma o papel do professor como peça importante nesse





processo. Além disso, deve-se considerar que o aluno pode não ter acesso à Internet, o que impediria a realização dessa atividade. O texto traduzido poderia estar no próprio Caderno, garantindo, assim, a execução dessa atividade mesmo sem acesso à Internet.

A quinta atividade da trilha se chama “Resolvendo Desafios da Trilha”. Nela, pede-se que o estudante traduza alguns termos em inglês comumente usados em redes sociais. Em seguida, os alunos são direcionados a um vídeo do *YouTube*, em que um professor dos Estados Unidos tece comentários sobre verbos e expressões usados em redes sociais. O estudante é encorajado a criar uma tabela com as palavras mencionadas no vídeo, em que a primeira coluna contém os termos em inglês, e a segunda, uma tradução ou explicação do significado da palavra. A atividade é encerrada com a sugestão para que o aluno altere o idioma das suas redes sociais, para intensificar seu contato com o idioma e, conseqüentemente, expandir o seu vocabulário.

Considerando o uso corriqueiro de redes sociais entre jovens e adolescentes, a primeira parte da atividade parece ser uma boa premissa para que os alunos associem termos de redes sociais em inglês com o seu significado em português. Os estudantes poderão fazer uso do seu conhecimento prévio de redes sociais e palavras cognatas para completar a atividade. A escolha da estratégia fica por conta do aluno, que, estimulado pelo desafio proposto, fará uso da sua autonomia durante esse processo de escolha.

Na atividade proposta em seguida, em que o aluno produzirá uma tabela dos termos mencionados em um vídeo do *YouTube*, demonstra-se uma consideração pela independência do estudante em escolher completar a tabela com a tradução ou uma explicação própria sobre o significado da palavra. O aluno é encorajado a escolher a melhor forma de preencher a tabela – decisão que representa uma oportunidade de assumir um maior controle sobre os processos e conteúdos da sua própria aprendizagem (Little, 2007), em consonância com o que ocorre na atividade anterior.

A parte final da atividade, em que se sugere que o aluno altere o idioma padrão das suas redes sociais, representa uma sugestão válida para a ampliação do seu vocabulário. Tal atitude pode ocasionar futuras reflexões sobre como o aluno pode incorporar o inglês no seu dia a dia, intensificando o seu contato com o idioma. Assim, a atividade





proposta incentiva o aluno a assumir a responsabilidade de incrementar o seu vocabulário em inglês, tarefa tradicionalmente relegada ao professor. Assim, configura-se uma transferência de papéis nos moldes definidos por Scharle e Szabó (2000).

Em “A Trilha é sua: Coloque a Mão na Massa”, os alunos respondem uma questão de interpretação de texto nos moldes do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Antes disso, o estudante é encorajado a utilizar a estratégia de inferência para deduzir o significado da palavra *foe*, presente no título do texto ao qual a questão se refere. A realização dessa atividade respeita a sequência lógica da trilha de aprendizagem; a expectativa é que o aprendiz utilize a estratégia de inferência, assim como fez nas atividades anteriores. Aqui, há uma tentativa de mudança de atitude por parte do aluno, como delineado por Scharle e Szabó (2000), em que ele é incentivado a praticar o uso de determinados processos e estratégias de aprendizagem de forma mais independente.

Na sétima atividade da trilha, “A Trilha na Minha Vida”, os alunos são direcionados via link à Plataforma Anísio Teixeira, em que encontrarão uma aula sobre gerúndio e infinitivo em inglês. Entretanto, o estudante é encorajado a assistir apenas um trecho da aula, em que se discute redes sociais e *fake news*. Mais uma vez, a trilha de aprendizagem inclui uma atividade que pode ser realizada apenas *online*, inviabilizando a sua execução por alunos sem acesso à Internet. Apesar disso, o trecho da aula a que o estudante é direcionado é consistente com a temática da trilha. Trata-se de uma aula tradicional, com maior centralidade aos professores que ministram a aula em vídeo. Tal fato não impede que essa atividade da trilha represente um incentivo à autonomia do aprendiz, afinal, a realização da leitura de um texto em inglês pelos professores pode ajudar o aluno a inferir a existência de estratégias de leitura eficazes, ao estabelecer comparações entre como ele próprio lê um texto em inglês e como o professor realiza tal leitura. Apesar disso, a promoção da autonomia do aprendiz nesta atividade é menos explícita.

Em “Proposta de Intervenção Social”, o estudante é incentivado a fazer uma pesquisa com seus amigos em redes sociais sobre o compartilhamento de *fake news*. Convida-se o aluno a compartilhar as informações coletadas na pesquisa na página do Facebook do INGLÊS EMITEC (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica), modalidade





de ensino inaugurada pelo estado da Bahia em 2011 e que foi expandida durante a pandemia. Observa-se que o aluno possui bastante liberdade em relação ao fazer dessa atividade: quantas pessoas serão entrevistadas, como as perguntas serão elaboradas, como os dados gerados serão apresentados; todas essas decisões são delegadas ao aprendiz. Dessa forma, nota-se que a proposta de atividade contida na oitava etapa da trilha de aprendizagem envolve a concentração de tomadas de decisão pelo próprio aluno, aspecto que Paiva (2006) considera essencial em uma aprendizagem autônoma - ainda que o foco da atividade não esteja relacionado ao uso do inglês em si.

A última atividade intitula-se “Autoavaliação”, e o aluno é convidado a expressar seu posicionamento sobre o trabalho realizado na trilha. Há três opções: “Interessante. Eu gosto de discussões como essa. / Nada de novo, mas é sempre bom refletir. / Chata. Estou cansado(a) de falar sobre isso.” (p.6). Tal reflexão não está relacionada ao estudo de inglês, mas pode contribuir para a promoção da autonomia do aprendiz por legitimar sua opinião sobre o tema trabalhado; ao ter sua opinião legitimada, o estudante poderá sentir-se mais confortável para escolher outros temas de seu interesse, ou para se aprofundar no tema da trilha. De qualquer maneira, o aprendiz pode tomar decisões sobre sua aprendizagem, fator central no desenvolvimento da autonomia.

Assim, das nove atividades da trilha avaliada neste trabalho, apenas as duas primeiras não possuem uma relação com a promoção da autonomia do estudante, por conta do seu caráter introdutório. A última atividade é a que menos se relaciona com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, mas ainda pode propiciar uma atitude proativa de decisões sobre a aprendizagem, como apontado no parágrafo anterior.

## **Conclusão**

Após avaliação da primeira trilha do Caderno de Apoio à Aprendizagem de Inglês da 1ª Série do Ensino Médio, observou-se uma boa correlação entre as atividades propostas na trilha e os pontos levantados sobre a promoção da autonomia do aprendiz de acordo com a literatura revisada neste trabalho. Foi possível observar que, no grupo de atividades da trilha, os alunos foram incentivados a se





conscientizar sobre a maneira em que aprendem um determinado conteúdo, sendo encorajados a encontrar soluções que façam sentido para o seu próprio estilo de aprendizagem e assumindo um maior grau de controle sobre o processo como um todo, com uma menor supervisão do professor. Esses três pontos são os apontados por Scharle e Szabó (2000) como partes essenciais do processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz, e harmonizam com o que é defendido por Little (2007) e Paiva (2006), em termos de controle e de tomadas de decisão do indivíduo sobre sua própria aprendizagem. É importante ressaltar, no entanto, que algumas das atividades propostas na trilha dependem de aulas ou vídeos *online*, o que pode dificultar e até mesmo impossibilitar a realização dessas atividades por alunos sem acesso à Internet. Por mais que o acesso à Internet tenha se popularizado nos últimos anos, é importante considerar a parcela significativa de alunos que seria excluída da realização dessas atividades.

Outra questão a ser levantada é a possibilidade de uso dos Cadernos de Apoio sem orientação do professor. Como mencionado anteriormente, o uso dos Cadernos de Apoio não foi obrigatório, e deu-se liberdade aos professores para escolher usar ou não esse material no período de aulas remotas. Caso o professor tenha escolhido não utilizar o Caderno de Apoio e um estudante tenha acesso ao material, pode haver uma dificuldade por parte do professor em orientar esse aluno em relação ao uso do Caderno de Apoio. Nessa situação, configura-se um obstáculo ao trabalho com o material que, nas palavras de um professor do estado da Bahia, é “simples de ser compreendido, mas precisa do apoio de um orientador” (Souza; Souza; Sitja, 2022, p. 416).

Finalmente, o Caderno de Apoio à Aprendizagem pode ser considerado instrumento promotor da autonomia do aprendiz, por incentivar o aluno a gerenciar de forma independente alguns aspectos da sua aprendizagem. Entretanto, a tarefa de encorajar o desenvolvimento da autonomia do aluno não se limita à disponibilização de um material didático, dependendo também de uma atuação docente que considere os processos de aprendizagem individuais dos alunos e da presença de condições adequadas para um aprimoramento contínuo e gradativo da autonomia do aprendiz.





## Referências

- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Cadernos de Apoio à Aprendizagem** – Inglês – 1ª série, 2021. Salvador, SEC/BA. Disponível em <<https://estudantes.educacao.ba.gov.br/cadernos-de-apoio>>. Acesso em: 28 fev.2024.
- BRITO, Manuelita. Cadernos de Apoio à Aprendizagem auxiliam professores e estudantes na implementação do continuum curricular. [Entrevista concedida a] **Secretaria da Educação** – Governo do Estado da Bahia, 28 abr. 2021. Disponível em <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/cadernos-de-apoio-aprendizagem-auxiliam-professores-e-estudantes-na-implementacao-do-contin>> Acesso em: 28 fev. 2024.
- BRITO, Manuelita. SEC disponibiliza novos Cadernos de Apoio à Aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento. [Entrevista concedida ao] **Portal Consed**, 26 mai. 2021. Disponível em <<https://consed.org.br/noticia/sec-disponibiliza-novos-cadernos-de-apoio-a-aprendizagem-de-diferentes-areas-do-conhecimento>> Acesso em: 28 fev. 2024.
- DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. (org.) **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 1994, p. 2-12.
- HOLEC, Henri. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- LITTLE, David: Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. **Innovation in Language Learning and Teaching**. V. 1, n. 1, p. 14-29, 2007.
- LOPES, Patrícia; LIMA, Gercina Angela. Estratégias de Organização, Representação e Gestão de Trilhas de Aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 24, n.2, p. 165-195, 2019.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas, v. 9, n.1, p.78-127, 2006.
- SCHARLE, Agota; SZABÓ, Anita. **Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility**. 1 ed. Cambridge: University Press, 2000.
- SEC disponibiliza novos Cadernos de Apoio à Aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento. **Portal Consed**, 26 mai. 2021. Disponível em <<https://consed.org.br/noticia/sec-disponibiliza-novos-cadernos-de-apoio-a-aprendizagem-de-diferentes-areas-do-conhecimento>> Acesso em: 28 fev. 2024.
- SILVA, Ivanda Maria Martins. Elaboração de Materiais Didáticos Impressos para Educação a Distância. **EUTOMIA**, Recife, v. 1, n. 7, p. 317-338, 2011.





SOUZA, Rony Henrique; SOUZA, Patrícia Pires Queiroz; SITJA, Liége Maria Queiroz. Contextualização da educação na Bahia: O caderno de apoio a aprendizagem e a efetivação da BNCC. **Revista Panorâmica**, Pontal do Araguaia, v. 35, p. 410-421, 2022.





## A INTERSUBJETIVIDADE DO TEMPO, NAS RELAÇÕES DO PASSADO E DO PRESENTE NO RESSIGNIFICAR DA HUMANIDADE COM A NATUREZA<sup>1</sup>

Adma Cristhina Salles de Oliveira (UEMS)<sup>2</sup>

Bruna Cristina Prolo (UFMT)<sup>3</sup>

Luiz Augusto Passos (UFMT)<sup>4</sup>

### Introdução

*A luta por eticidade é a luta pela constituição paidêutica, educativa, de pessoas humanas. O que humaniza os povos, a mim humaniza. O que desumaniza as pessoas, a mim desumaniza. A ética é o patrimônio que pertence a todos, por direito (Passos, 2014, p. 40)*

O presente capítulo de livro, se contextualiza em um cotejo de contribuições e discussão no Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) e Grupo de Estudos Educação e Merleau-Ponty (GEMPO), que se constitui na diversidade e atenção carinhosa às singularidades em diálogo com as universalidades (Rezende, Passos, Torres, 2021). Neste sentido, sempre lutamos nas pegadas, sinais e informações, do interesse de Merleau-Ponty atestado pela curiosidade do trabalho de Paulo Freire e por Maurice Merleau-Ponty (PASSOS, et al, 2021), constituindo este texto na construção dialógica e fraterna de Adma Cristhina, Luiz Augusto Passos e Bruna Cristina Prolo, a partir das vivências de lutas, da partilha nos movimentos sociais e relações dos estudos em Freire e Merleau-Ponty.

---

1 Texto parcialmente publicado no site do Instituto Humanitas Unisinos, e que pode ser acessado através do link: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/633409-estimada-adma-artigo-de-luiz-augusto-passos>

2 Docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Vice-Presidenta do ANDES – Regional Pantanal, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Membro do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) e Grupo de Estudos Educação e Merleau-Ponty (GEMPO). E-mail: adma@uems.br

3 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e membro do GPMSE e GEMPO. E-mail: brunaprolo@gmail.com

4 Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Doutor em Educação pelo PPGE/UFMT e Membro do GPMSE e GEMPO. E-mail: passospassos@gmail.com





Apresentamos assim como intenção neste capítulo, o de provocar e permitir uma escuta, que explora a intersubjetividade do tempo e a conexão da humanidade com a natureza por meio do diálogo entre a teoria e as vivências de lutas, partilhada nos movimentos sociais e sensível as lutas e resistências das nações Guarani e Kaiowá, e ressaltamos as relações temporais da humanidade com a natureza em uma constituição intersubjetiva de vida desses povos tradicionais. Para isso, a metodologia utilizada neste ensaio dialógico e fenomenológico é fundamentado em Merleau-Ponty (1991; 1999) e Paulo Freire (1983, 2001; 2006), para articular a vivência e os estudos teóricos de tal modo, que amplie a sua universalidade, sem perder o respeito as singularidades e diversidade dos contextos e essências dos povos tradicionais e Guarani e Kaiowá.

A luta por uma educação emancipadora e o respeito e valorização das tradições ancestrais são temáticas centrais dessa discussão, e nesse diálogo nos fundamentamos em Merleau-Ponty (1991; 1999) e Paulo Freire (1983, 2001; 2006). Freire (1983) argumenta que a conscientização e o diálogo são essenciais para uma transformação social, ou seja, o querer um mundo melhor parte de dentro de mim e ao tocar o outro, mudamos juntos e assim transformamos a realidade. E Merleau-Ponty (1991) contribuiu em destacar a experiência intersubjetiva e corporificada como dimensões chave para compreender a relação humana com o mundo (natureza, meio ambiente), e nesse constitutivo complexo, Prigogine (1997) contribui em compreender os sistemas culturais complexos, onde podemos interpretar a resiliência indígena e ancestral dos Garani e Kaiowá diante de crises.

### **Flutuações em Temporalidade e Convivialidade Ética**

As tradições dos povos Guarani e Kaiowá estão profundamente enraizadas em uma compreensão temporal que transcende a linearidade ocidental, e podemos compreendê-la com a intersubjetividade do tempo, em que Merleau-Ponty (1991) sugere que a experiência humana do tempo é essencialmente intersubjetiva, pois nosso entendimento temporal se constitui por nossa interação com o mundo e principalmente com os outros. Para os Guarani e Kaiowá, o tempo é vivido de forma circular e conectada à terra, o que contrasta





com a visão moderna e homogênea de tempo como um recurso linear e finito.

Vivemos uma modernidade que nunca foi apenas uma “crise”: cingiu-se e se escondeu sob roupagem filosófica que negava sua terrenidade, por medo do contágio. Cingia sua dureza por intrincados raciocínios terminais, adejados por nuvens perenes, afirmando dogmaticamente sua isenção crítica e verídica acerca do cosmo, do mundo, e o medo a toda fragilidade, de um mundo mutante. A modernidade (Quijano, 2005) trouxe internalizado o horror de se apresentar em sua humanidade e nudez, cingida pelo discurso crítico – incorruptível - dos filósofos, que sentiam náuseas mutações e fragilidades: a dureza os impedia de respirar. Não queriam qualquer contato com a carne, com o sangue, com o trabalho e o suor: eis o porquê da metafísica! Inventaram uma filosofia que se despediu do corpo, do suor e do trabalho. Escondia-se de exprimir sua condição cósmica, terrena, de pó da terra. Criam a necessidade de trilhar toda massa do chão do mundo, para reafirmar a rejeição de toda alteridade, a favor da mesmice, da abstração como padrão irretorquível. Assim, a modernidade, com o seu foco no desenvolvimento, inovação e progresso, desvaloriza a sabedoria ancestral e as práticas culturais e tradicionais, então a crítica a modernidade em Merleau-Ponty (1991), compreendemos que está na incapacidade de ela reconhecer a riqueza das diversidades e experiências humanas.

A imaterialidade do pensamento expresso em categorias filosóficas, permutava o suor e a carne, pela sutileza incomensurável do espírito (Chauí, 1997). À natureza permanente da criação material, se contrapunha a alteridade espiritual, hierarquicamente superior, do sujeito humano. E, é desta filosofia das dobras que se empresta a desigualdade guerreira, entre o corpo material amassado pelo delírio da grandeza das coisas do espírito. O corpo nu, disposto e exposto na carne considerada *fraca*, será escondido por contrapor a primazia do *eu* – consciente - da psique na diferença étnico-racial, para nunca mais misturar a identidade do trigo de não apodrecer com o joio - estabelecendo a diferença entre o nu explícito e o cingido. Diante da negação do outro por não entender a pluralidade cultural em que este *eu* está inserido, por mais que pareça igual, somos todos/as singulares que emergem da condição humana única para todos/as, aquela que Merleau-Ponty (1999) denomina - *Corps propre* (Corpo próprio), por





nossa indissociável singularidade que não se extingue de sua completa idiossincrasia. Mas é o mesmo Merleau-Ponty (1991; 1999), que rejeitando as díades irreconciliáveis da escolástica, e, inclusive corrigindo-a, ao mesmo tempo, afirma que a contradição não é um estágio de anemia e que soaria a Kant como contraditório, mas não o é! O Corpo próprio com sua singularidade não tem medo de estar enredado terminalmente, também, na universalidade de sermos, com todas as outras coisas do universo, manifestação da *mistura* de um elemento comum de todos/as/es, sem quaisquer exceções: que o filósofo denomina *Carne*<sup>5</sup>.

Maurice Merleau-Ponty (1999) diria que somos únicos singularmente diversos (*Corpus propre*), ninguém é igual a ninguém; mas, ao mesmo tempo, somos uma universalidade pela nossa identidade enquanto espécie (Carne): com todas as outras Criaturas. Essa mescla que nos tira da alienação de ter que escolher entre um polo ou o outro da dialética, e poder sequestrá-la de um monismo voltado a um lado só.

A contiguidade da nossa existência está conectada indissociavelmente ao ecossistema: não somos sem ele. Precisamos mudar nossas conquistas, nossos estilos comportamentais, nossas agendas sociais e políticas. É urgente a necessidade da resignificação, do fazer existencial (Nietzsche, 2013). Precisamos nos permitir viver os olhares de outras/os, sem pré-julgamentos estabelecidos pela sociedade do consumo, não permitindo que a assepsia kantiana, privatizada pelo poder do colonizador faça sempre as escolhas em padrões repetitivos. A partir da ruptura do controle unitário sistêmico podemos fazer concessões, resignificando parte do futuro da humanidade, encontrando outros caminhos para o bem-viver, a comunhão, a bem-querença e a dialética viva dos contrários.

Ao pensar em uma sociedade enferma, precisamos refletir e entender os limites da moralidade, e da ética humana (Nietzsche, 2013), impostos pelos códigos e normas positivistas, construídos para atender aos interesses e privilégios dos brancos, ricos, ocupadores das terras, por determinação de uma justiça unilateral, contra a condição primária da nossa existência humana, precisamos aprender a enxergar a partilha com a universalidade.

---

5 “Deus é o Deus de toda Carne” correspondente ao conceito bíblico SARKS.





A relação da ética é complexa e tem como lastro algumas dimensões: a **epistemologia**, o **desejo**, a **emancipação** e **cuidado**. É complexa porque precisa ser uma coisa viva que exceda a aprendizagem, maturidade e temporalidade, para ser concebida com o sentido, respeito à solidariedade dos bens coletivos. Sua complexidade vivente carrega o conhecimento de várias áreas, movida pelo desejo por respostas ou por caminhos, que nos conduzam à autonomia ao exercício da liberdade. Parafraseando Freud, podemos replicar: a *liberdade exige responsabilidade* em conhecer se, este diálogo deve ser partilhado com Sartre que ressalta as pessoas não como conquistador/a da liberdade: a liberdade é algo que faz parte do real vivido, exercitado culturalmente. Assim a liberdade não é um ser, ela é o ser em sua identidade, e que melhor o expressa: ser seu nada do ser (Sartre, 1946).

Cada ser humano é fruto da construção histórica da humanidade. Carrega em si uma finalidade de poder ser, um em si mesmo, por meio da sua ex-sist-ência, que o desafia a cada segundo (Sartre, 1987). Constrói, solidário, o caminho, o pensamento, e poderá avaliar o que fará com os relacionamentos estabelecidos entre si, como todo/as. É preciso que nossa vontade, ações e lutas produzam uma mudança de consciência, capaz de conduzir formas compartilhadas com a história da sociedade, e com as necessidades urgentes dos diversos movimentos, em vista da efetiva transformação da vida, do sentido, do amor, da esperança na convivialidade.

A representação desses movimentos-macros é demonstrada por meio da cultura, de materialização da vida, e da sua prática cotidiana, dos conflitos e tensões internas e externas os quais produzem os bens materiais e sociais na sociedade. Em uma perspectiva da vida diária, cotidiana, com o pé no chão, sabe-se que o conjunto das propostas das ciências não podem, a longo prazo, se verificar sem perdas. Ao mesmo tempo, a natureza mostra que há um fator, que Freud (1994) mencionava na Psicanálise, sobretudo nos textos feitos na Inglaterra, em condição de exílio dele e sua família, tanto quanto as considerações de Jung (1984; 1991), cujo olhar se localizava nas formas primeiras de cultura arcaica, que havia uma dimensão incomensurável de energia no corpo vivido, adormecidas, que se movimentava muito mais por dimensões instintivas, não domináveis. Abria possibilidades, de que estes vestígios, poderiam eclodir, como a esperança nas condições,





buscando caminhos, dobrando a cotidianidade, em favor de criação da vida. Jung (1984; 1991) mostrava mais: por meio da sua observação o quanto aquilo que foi chamado também na psicanálise como fator determinante emerge de certas formas arquetípicas, instintivas, que ultrapassavam o movimento lerdo ou excessivamente rápido com que se produzia atividades desalinhadas, consumindo muitas forças, que se gastavam – e sem a resposta eficaz à necessidade cotidiana – e terminavam explodindo, pela demanda de manter a vida, formas latentes, que se expressavam em desesperada em busca de sobrevivência e saúde.

Jung (1984; 1991) definiu a existência de um processo considerado *talassa*, - energia ancestral oceânica, importante conhecer os trabalhos de Wilhelm Reich (2004) e de Sandor Ferenczi<sup>6</sup>, que confrontando no Círculo de Viena acerca desta energia talássica, e concorrendo com Sigmund Freud nas interpretações, a disputa destes autores, implica na expulsão de Wilhelm Reich do círculo psicanalítico de Viena mantendo formas próprias sobre o conceito *talassa*. Havia nas sociedades aquelas pessoas que faziam o papel de risco de precisarem ir em busca de recursos de sobrevivência, quando ameaçados pela fome, doenças, endemias; faziam circuito em alta velocidade, entre grupos humanos longínquos, precisavam, para alcançar meios de sobrevivência das pessoas ameaçadas. Eram corridas em altíssima velocidade, entre distâncias longas. Homens, em geral que faziam estes circuitos em altíssimas velocidades, aceitavam ser açoitados de forma inclemente, a juntar a dor, a raiva, o desespero e, sobretudo, o instinto de sobrevivência derradeiro, até conseguir triplicar sua força instintiva, transmutada em força ativa corporal, para realizarem percursos, e trazerem o que fosse necessário, para garantirem a sobrevivência do coletivo.

A categorização pela homogeneidade, e o hábito cotidiano, e a repetição enclausura a subjetividade e a criatividade; invertem o valor do ser em detrimento da materialidade do capital social. Reduzem-e-reconduzem pela violência o conceito das nações, pela adesão do consumo fruto da perspectiva eurocêntrica, alimentando a pedagogia da morte (*tânatus/thanatos*) via o *ter*, o *poder* e o *valer*, das relações que apelidamos de “civilidade”, estendidas em diferentes formas de

---

6 Medico, correspondente postal e frequentador do divã de Freud,





racialização étnico-cultural. É preciso que se afirme: Direitos são todas as formas relativas à vida do universo, que nos precederam, nos constituíram e nos procedem! São anteriores a nós. Fundam nossa existência; isso é a exteriorização da vida que será vivida, 'ex-posta' para fora de nós, entre um conjunto de criaturas que buscam comunhão de subsistência em favor da melhor vida possível de/para todos/as, mesmo daquelas pessoas que nunca iremos ver, mas se encontram anastomosados conosco no planeta, e são nossos irmãos-e-irmãs, sejam de todos e qualquer reino no universo. Temos com eles, queiramos ou não, sob condição de poder continuar a ex-sis-tir de considerá-los primaciais, antecedentes e fundantes das nossas próprias ex-sistências ou desaparecemos. Hoje nosso destino depende de nós.

Neste sentido, a cultura - da humanidade e de cada pessoa humana -, precisa acertar as contas com a convivialidade de tudo, todos e todas, mais ainda com todas as criaturas que reiteradamente, sob cegueira dos olhos que se negam a enxergar além de si próprios, outros/as não são considerados humanos no universo. Temos, efetivamente, virado nossas costas a tudo o que não nos diz respeito; mas sobretudo, mostramos desinteresse e menosprezo a tudo que possui uma diversidade discrepante. Mais que isso, julgamos feito, primitivo, grotesco, tudo que nos é *Diverso & Diversa*. A pessoa moderna nesta transição para a pós-modernidade, nega a *Diversidade*, a *DESigualdade* e a *Relação*, sem poder imaginar que estamos aprendendo o tempo todo, exclusivamente por nossa fragilidade demandante. Temos adotado a prática comum de destruir, as diversidades de coisas, seres e pessoas. Gostemos ou não: aqueles que menos vemos, são mais fundamentais em nossa possibilidade de poder continuar no Universo ou não. Não se legitimará jamais, uma precedência ingênua de que somos todos autossuficiente, independentes, autônomos, e que poderemos gestar regras de sobrevivência endógenas aos processos de continuidade ou não, de toda e qualquer vida. Somos frágeis. Sempre. A vida é um presente sem preço.

E, não se trata de processos organizativos extrínsecos e exteriores, nem se trata de formas legais, ou jurídico-políticas, a partir das cabeças e das criações que não ouvem os sentidos e sentires da natureza, que são aqueles que nos alimentam, amamentam em nossas





infâncias e nos fazem crescer, quando sequer tínhamos consciência de nossa absoluta inocência sobre o mistério de se continuar vivo, reformulando e sobrevivendo, por assim dizer, sem nós.

### **O Cosmo Com Extensão do Corpo-Casa-Território**

Há muito mais do que esta singularidade que somos, no universo. Há um conjunto de outros seres que co-laboram com nossa eventual sobrevivência, de certa forma buscando compensar nossas violências, destrutividade e prepotências. A relação da pessoa com o movimento histórico o constitui como existência da modernidade, ou que caminhe na pós-modernidade, na relação ligada à pessoa humana que sofre em sua construção, produz o ser da subjetividade que a isola.

Criamos a possibilidade da autodestruição da ‘tal’ civilidade, do determinismo científico, em que a ciência percebesse que não dá conta de explicar as mazelas e os mistérios universais, constituídos pela manutenção da barbárie, das leis da hetero-normatividade estabelecidas a partir do longo processo de hegemonia e escravização, constituído, estruturado e perpetuado secularmente voltado à barbárie da colonização e da consequente colonialidade. O problema, talvez, seja a centralização do olhar da ciência, da fragmentação, do conhecimento, categorização reducionista das leis, dos artefatos culturais, tratados como se fossem coisas (*res*), que nada seriam no universo!

As contradições históricas, de sobrevivência da humanidade vão além da validação experimental, cronológica, elas estão inseridas numa dimensão atemporal, pois a contradição/conflito é imprescindível nas relações internas e externas da vivência humana. O paradoxo ambivalente entre o *ser* e o *ter* são dimensões, entre o Kronos esvanecido pela atemporalidade que nos confere sentidos em face do construto da criação/criatividade/descoberta/inovação: circularidades esperançosas (e ingênuas) de que nada do que é, ficará eternamente como está.

Estas dimensões brincantes da colonialidade que se travestem de um teo-geo-antropo-centrismo que lateja de forma ambígua, entre a inclusão e exclusão da humanidade da ameaça, dificilmente consolidável, de um caos (Prigogine, 2002) estabelecido definitivamente! Salvo, o caos considerado sagrado – aquele sobre o





qual Peter Berger (1985) brinca, considerado como endurecido pelas culturas/povos tradicionais. Estas dimensões não excluem o universo psíquico, são necessárias para compreender caminhos, a serem seguidos na relação um bem viver eco-bio-psicossocial: isso é a decadência, decepção e morte? Não, isso é, efetivamente, uma história sempre aberta, latejante, que nos permite inovar e entender cada segundo de nossa ex-sis-tência – estar fora de nós – e, de nos experimentar pessoas criativas com outras tantas criaturas que produzem e refazem, pois nunca se terminam. Parte delas se escondem e sequer as percebemos, mas elas, aqui, e, ao contrário, conosco estão!

São espelhos do inconsciente, pertencentes a uma Ética que se constitui como uma prática adquirida de relação com toda a alteridade, conferindo-nos não apenas um lócus, que nos qualifica a partir do(s) valor(es) mas que se estrutura em nós, compromissos advindos da responsabilidade do que acolhemos. Sempre dançantes, e nos fazem sempre diversos em face dos desafios da ex-sis-tência, que são momentos de latejos do pulsar entre o ser-e-não-ser.

Este valor ético é sempre mais vivo, quando abrange dimensões diferenciadas, como vivenciado pelas etnias dos povos Guarani e Kaiowá, entre tantas hoje, que lutam pelo e por seus territórios, nesta luta pela continuidade da existência dos ainda presentes e daqueles/as circunstanciados ou ausentes na dimensão terrena. Aprendemos muito no divã da vida, das entrevistas, aprendemos o valor do silêncio que jamais emudece, há um dever e um devir do ser necessário para a saúde (*salus*) que se complementa no termo salvação que se refere também ao ser salvo ou mesmo livrar-se da dor, do sofrimento ou de uma desgraça.

Deve-se ter a escuta do silêncio, cuja prática permanente fala, explica, significa, orienta caminhos de *auto escuta*, o que não poderá ser dito de modo falante, nem sem uma relação apreendente; e, mais que isso, implica de certa forma carregar o peso do compromisso com minha própria humanidade, que se estrutura em face da relação com a alteridade. A relação do silêncio nas culturas Guarani e Kaiowá, significa aprendizagem, estar sobre orientação das forças ancestrais (*nhãndesi*) que nos incluem. E que, de certa forma, nela, queiramos ou não, nos pautamos, por aquilo que o conjunto de articulações de responsabilidade de vida, que sempre ultrapassará nossa pessoa, e se





estenderá a um horizonte que suplante de longe a dimensão de um compromisso com uma singularidade que se trama com a vida do cosmos, *liberdade*.

No divã da ancestralidade, tem-se materializada a casa de reza, uma vez destruída, reconstruída, reconstituída. Local teofânico, sagrado da vida, tem-se o cruzamento de duas dimensões. A dimensão dos vivos e o mito da crença ancestral, vivente pela manifestação hierofânica do canto, dos suspiros após o término de cada canto. Esta é uma das formas de nossa ancestralidade presente representar o som da liberdade universal das cosmogonias. A metáfora de ancestralidade pede que sejamos sensitivos a nossas raízes, sentinelas de nossas possíveis correntes, a procura das respostas do entre lugar da identidade, pois existem várias formas de prisão às quais sequer nos damos conta.

### **Corpo-Casa-Cosmos, Entendendo Paradoxos de um Prisma da Bioética**

As nações indígenas tradicionais respeitam a leitura do universo, como extensão de seus corpos, nada fragmentado, tudo parturizado, jamais concluídos. Todos com sua singularidade se abraçam, compreendem, desde sempre na existência do tempo, de um viver que se espocou em nós, com um cosmos que nos antecede, abraça, contribui e nos enriquece. Viver o cosmo que nos antecede em suas possibilidades infinitas de abertura à perscrutação. Ele não está apartado da pessoa humana. Ele é um ‘corpo-habitado’, vivo, dinâmico, e que sob sua intervenção constitui a concretude do *dever* que jamais se fecha, cristaliza ou abandona. Nunca estamos sozinhos no universo!

Quando estamos com nossos irmãos nativos desta terra, os Guarani e os Kaiowá, seja em suas aldeias originárias ou nas retomadas, começamos a perceber o valor dos elementos da natureza, na sobrevivência da alma/psíquica de sua forma de habitar e viver a corporeidade que se alonga para um universo sem fim. Nesta caminhada de partilha e aprendizagens, seja por ação solidária ou por acampar nas rodovias, em nome também do ANDES regional Pantanal, que nos permite o espaço pela luta e defesa do seu território, contra a PEC 490, que representa a imoralidade do marco temporal, vislumbrei





as dimensões – por designação da vida - imersa não apenas apreendendo os processos políticos de defesa e resistência da terra, da luta da classe trabalhadora, mas na inter-relação cosmogônica da relação da luta. Essa sinergia alimenta a alma/psíquica com docilidade e, por consonância, também me conduz aos nossos ancestrais. Poder dar-me conta de que não era um corpo comungante ao lado de outros tantos corpos, de certa forma essa maneira ritual de aprofundamento das raízes de estar, viver, sofrer era também um exercício de conjunção e comunhão e de reencontro.

Era visível que eu não era nestas ocasiões um adereço exterior, nem uma estrangeira de fora, mas parte de um corpo animado pela emoção, desejo, comunhão que não se apartava dos outros corpos apreendentes. Compreendo o valor deste cosmo que é a terra, cosmo que para os Guarani e Kaiowá, se faz onipresente na simbologia do *pintaquá*, da *chichas*, das plantas de *uruhu caa*, dos *maracás*, dos *guachires*, *tápuas*, nas batidas compassadas de intensidade de pés descalços no asfalto e na terra vermelha. Isso tudo é energização, ligação também presente na ancestralidade universal, quando se bate o pé, em um terreiro simbólico, ou em um *Tekohá* para acordar, dialogar com nossos guias, ou lideranças ancestrais que se foram e eles retornarem aos nossos chamados e intervirem a favor daqueles e daquelas que carecem de seu cuidado, que se angustiam.

A energização não é um imaginário distante, ou uma lembrança a tiracolo; é também o que alimenta de energia e confere fortaleza, energiza o imaginário deste povo ancestral, resistente que se amalgama com os corpos presentes, sem que nenhum deles esteja justaposto ou seja secundário. Já não são mundos separados, mas vivos e mortos partilham de uma mesma energia ancestral que confere saberes, intuições, caminhos – forma de nos amalgamar ao cosmos, no sentido também dos povos tradicionais. São momentos de força e de iluminação, porque não estaremos sós. Se ampliam em comunhão todas e todas, vistos ou não, por vezes invisíveis aos olhares comuns.

É interessante que estes irmãos Guarani e Kaiowá criaram códigos e significados culturais obrigatórios e necessários para perpetuação, proteção e identificação da sua existência. Aprendi com eles, que existem cosmogonias e cosmologias, pertencentes ao seu universo psíquico, pertencente a memória do inconsciente, corpo este originário e sagrado, misterioso na intersubjetividade, dos sistemas





psíquicos. Entre eles, homens, mulheres, crianças e criaturas, ninguém e nada fica isento da “contaminação” ou contágio de uns dos/nos outros/as, também de seres de-e-no-mundo isentos que só realizam por sua existência na conjunção com outros seres diferentes cujas ações e decisões deles afetam as nossas, e também as outras pessoas - seres do universo. Este movimento configura a comunicação, é resultado da circularidade milenar, da *coexistência* de princípio ecológico.

O vivido por mim, não é uma narrativa apenas minha, isolada, de um ponto de vista que não afeta também minha presença e vivência entre os Guarani e Kaiowá. Não há um segundo da minha existência pessoal que não esteja ‘em rede e contaminado’ por este princípio, que eles e elas vivendo e me vendo, não me afetem inteiramente. Neste sentido, a solidariedade universal tem implicações no *ethos*, uma forma de estar viva, colada ao compromisso de reverberações ilimitadas, nas práticas, na veneração, no abandono, e na comunhão até o fim, entre eles e eu.

Fortalece-me saber pela minha forma originária religiosa que não digo nada que também não espelhe em grande parte, hoje nas igrejas cristãs, uma prática de convite a comunhão com consequência de trabalho, aprendizagem, luta, vida, espiritualidade que não corresponda à mesma comunhão com o gesto sempre desafiador e aberto de Jesus Cristo. Bem como as tradições apostólicas que nos unem, como um selo semelhante a comunhão de vida e de morte; comunhão entre eles e a gente, que não se aparta do compromisso ecológico com a terra em toda a sua abrangência nem na ampla comunhão de todas as criaturas.

Não se legitimará uma precedência ingênua de que somos todos independentes, autônomos, e que não existam regras de sobrevivência endógenas aos processos de continuidade ou não, de toda e qualquer vida. E, não se trata de processos organizativos extrínsecos e exteriores. Nem se trata de formas legais, ou jurídicas, a partir das cabeças e das criações que não ouvem os sentidos e sentires da natureza, que são aqueles que nos alimentam, amamentam em nossas infâncias e nos fazem crescer: sempre haverá muito mais no universo. Um conjunto de outros seres que co-laboram com nossa eventual sobrevivência, de certa forma buscando compensar nossas violências e destrutividades, não raramente salvando-nos de nós. Não





basta, pois, um programa tirado de um mundo similar a ideias de estado burguês, que tem fortificado e muito, a direção suicida de nosso trajeto (in)comum.

Nunca foi tão importante superar as formas patriarcais, as formas de desmantelamento cultural realizado contra toda a diferença, esta subsiste em nós, queiramos ou não. Não somos o sujeito moderno da filosofia que perdeu – caso tivesse existido um roteiro prévio – de sua trajetória no mundo. Não existe nem trajetória, nem roteiro. Terá que ser inventado. E, precisará buscar a harmonia possível a todos os roteiros em fabricação viva, pois não há PRO-JECTO (pro-jactum) pois ninguém jogou nada à frente de si mesmo (Merleau-Ponty, 1999) sem antes aceitar o desafio de jamais copiar dos outros e outras, que também se procuram. Há caminhos? Talvez vias de possibilidade de afinar (afinidade) com a harmonia possível no improvisado de tentar se achar e se dizer na relação com todas as outras coisas que também se procuram. ELAS buscam a si próprias no CAOS natural e, também, gerado por nós (Prigogine, 2002).

O Papa Francisco fala de “re-amar” a natureza. Devolver a ela o sentido que temos retirado, negado, e nossa impostura em caminhos de violência e destruição. Em minha percepção como quem aprende a se redimensionar olhares, percebo a lógica do diferente, observo que e como nossos irmãos originários lidam com o caos, no caminho da aprendizagem e nas relações dos Guarani e Kaiowá com a natureza, com a criação. Nesse caminho confirma-se o amor do criador com suas criaturas e criação, para tanto, o Criador (Deus), Divindade, Deidade, doa amor infinito a tudo que nos cerca, pois na materialidade simbólica e respeito das crianças com adultos, pedem a benção aos mais velhos, que assim respondem: Deus te bendiga (*ñandejara tanderouasá*).

Em uma lógica cristã encontramos a interseção, outra evidência de aproximação, desta vez ligada ao movimento da compaixão, de união com a família universal do criador, isto é, indistintamente, das criaturas (seres humanos, animais, plantas, todos seres vivos do universo) como extensão da terra, do sagrado, de toda forma de vida e pedras e pó. Terra e pessoa se constituem em um verdadeiro sentido de existência, ciclicamente, pois a terra também é extensão da existência política e humana. O direito da terra é direito de universalidade de criação, o *Tekohá* (terra para os Guarani e Kaiowá) é





uma dádiva inata espiritual e material da existência humana, é herança natural do ser humano, portanto, indissociável de sua existência.

A carta Encíclica “*Laudato si*”, do Papa Francisco, sobre o *cuidado da casa comum* (2016) exorta a viver uma ecologia universal, nos encoraja a partir de princípios que defendem os menos favorecidos, os velados por uma história escusa, cheia de meias verdades, ou inverdades, que não tem o sentido do princípio da vida para os povos nativos, que desde sempre estão na defesa da terra e dos elementos da natureza. O peso deste documento religioso/ corajoso estende-se politicamente a um valor humanitário, renegado pelas ideologias dominantes.

O documento ecumênico afirma a espiritualidade e a materialidade implícitas num mesmo objetivo. Sutilmente o Pontífice convida as instituições, homens/mulheres, para entender a espiritualidade na extensão corpórea, mesmo porque os males que sofremos hoje são permeados pela exploração e por descaso econômico, político das grandes potências mundiais. Somos afetados pela relação produtivista do consumo, pela dita ciência do objeto em detrimento da humanização, este consumo abissal e desregrado praticado pelos humanos de nossas fontes energéticas naturais, desequilibra a biodiversidade do planeta, a força vital que tudo toca e tudo relativiza.

Esta agenda ocidental é insuportável e insustentável, é necessário ressignificar este modelo para a conservação e abrigarmos a sobrevivência da humanidade. O relato de experiência que iremos descrever abaixo possui uma outra lógica de viver, de contradição ao consumismo, significa perceber que as relações são maiores, são lísiveis de um devir psíquico, profundo em sua simplicidade.

*Numa manhã chuvosa fui para a retomada atiguassu, localizada a dez quilômetros da zona urbana de Dourados-MS, uma retomada encravada na urbanidade. Fomos para uma ação solidária coletiva entregar lonas para alguns barracos. Éramos um grupo, confesso que não estava muito bem, sentia um mal-estar, resquícios de uma virose. No caminho, falei da minha condição para o grupo e, dentre eles, estava Karai Coguassu, indígena Guarani/Kaiowá. Ele me disse que passaríamos perto de uma árvore, que exala um mal cheiro quando não estamos bem de saúde, e que quando curados, ao passar por ela, sentíamos um cheiro bom! A árvore é destinada a cura dos males, seu nome é erva de urubu, em guarani chama-se uruhu caa.*





Descemos do carro e fiquei por alguns momentos ao redor da árvore, aliás, é um pequeno arbusto e, ao colher uma folha, permiti-me o diálogo com a planta em um silêncio cheio de significados, nesse processo, constatei que realmente o cheiro exalado não foi agradável. Subimos no carro e continuamos o nosso caminho, entre barros e o capim colônião (ou braquiária), no ziz-zag, quicando, driblando, esquivando da lama vermelha, não atolamos, porque o colônião era alto e o motorista habilidoso, até chegar nos barracos pretendidos. Ao chegar ainda chovia, Kará Cogussu desceu e nos convidou a conhecer seu barraco. Entramos e, nas duas peças do barraco, estavam crianças a brincar e mulheres a cozinhar. Ficamos em pé, pois só havia duas camas, um fogão de lenha e alguns utensílios de cozinha. Fomos recepcionados pelo calor da esperança, dos olhares de quatro crianças, que vieram nos receber com a sacralização do pedido da benção.

O chão de terra batida estava úmido, as crianças de pés descalços, estavam correndo com camisetas e shorts dentro do barraco, embora estivesse frio, ali naquele lugar quentinho do fogão de lenha não molhava, era aquecido pelo calor do braseiro. Os adultos recém-chegados, com um rolo de lona, começamos a conversar sobre as dificuldades da vida, a terra que desde sempre foi deles, a luta pela terra, as dificuldades para manter a roça de mandioca, contra as ameaças de expulsão dos fazendeiros, a falta da água para subsistência das retomadas.

A ironia da organização, que estrutura a civilidade urbana, reside no fato de se ter um poço artesiano institucional instalado a 500 metros da casa de Kará Cogussu, mas inacessível a essas pessoas que convivem com uma condição de miséria material descomunal, mas rica de imaginário infantil, pois as crianças montaram em folha de papel em branco o modelo de uma avião teco-teco. Vi tamanha perfeição naquele protótipo de papel que não era dobradura e, sim, objeto rasgado e montado.

Mais tarde, percebi que era o modelo do avião que envenenava o tekohá de plantio orgânico, afinal, a plantação de milho e soja vizinha é transgênica, pertencente ao latifúndio e precisam constantemente de veneno. Aquela manhã de sábado, foi lugar de conversar sobre as relações políticas do Brasil e do estado do MS, era hora de diahá carú! Chegamos na hora do preparo da refeição, pucheiro, poroto e arroz branco. Chovia muito, haviam 4 pratos, estávamos em 4 crianças 5 adultos, serviu-se primeiro as crianças e os adultos esperavam os pratos. Entre os povos originários, as crianças comem primeiro.

Em seguida lavamos os pratos e colheres com a água da chuva! O tekohá não tem água! Eu comi só o poroto, uma espécie de feijão rasteiro de pêndulo, recusei o pucheiro e o arroz, eram muitos a comer. Durante a falação da política, as crianças brincavam ao nosso redor com seus tecotecos, sorrisos e correria, de pés descalços. De repente olhei para cima da lona e vi uma lagartixa enorme, correndo na tábua do barraco de lona, era uma lagartixa almoçando conosco. Quanta intimidade este animal tinha, pois comia um punhado de alimento deixado no chão batido do





*barraco. Ninguém ali ficou assustado, pois já haviam se acostumado na partilha do alimento com o animal silvestre. (Adma Cristhina Salles de Oliveira).*

## Considerações de Vida

Este capítulo de livro é fruto de um reaprender, reafirmar sempre, em valorização da natureza ética da diversidade epistêmica, que realiza sua existência no encontro com outros seres, pois todas as nossas ações e decisões afetam outras pessoas e o universo, este movimento é resultado da circularidade milenar, da coexistência de um princípio ecológico, de vida.

Considero que a feitura deste capítulo de livro é fruto dos diálogos com Bruna Cristina Prolo e Luiz Augusto Passos, os quais acolheram a escuta generosa deste recanto polissêmico do que foi vivido, por dificuldades de saúde, durante algumas semanas (quer eu, Adma Cristhina, enferma, quer eu, acompanhando membros da minha família com enfermidades). Neste sentido, sempre me pergunto, com percepção da resposta! Sou fruto de todas as dificuldades e contradições que vivo, pois somos o que somos no processo do caos, somos aprendizagem por este caos, que sempre nos ensina algo. A doença cartesiana da modernidade ocidental, criou e despertou monstros que não escutam as diversidades, a humanidade. Alimentou a surdez e silenciou a voz ecológica que conduz o fazer da destruição, e a necrofilia, esquecendo a ética do sentir, no diverso, nas reações e nas relações que nascem na precariedade, que subvertem e lutam contra todas as formas de poder totalitário. Nesse sentido devemos defender a conduta fenomenológica que fundamenta engajamento para as adversidades quer sejam, políticas, ideológicas, culturais, psíquicas, religiosas...! A precariedade nos faz entender a inquietação, que nos toma! Ela desperta a vigília do pensar, corpórea, constante, perceptivo e ativo, pois é nesta centelha que se constitui a luta, resistência entre pensamento/corpo/carne/ancestralidade, relações estas dimensionais e intrínsecas às nações Guarani e Kaiowá, representadas por *nhãndesi* e *nhãnderu*, conhecem bem, entendem da vida doada, que foi invadida pelo poder colonizador, podem resistir, mesmo na recompensa cultural, pois na resistência de cada um/a que adere à dança, ao canto, os *maracás*, à *chichá*, *uhurubu caá*, *tápuas*,





*guachires* dos que vão além! Do que a gente pode tocar e sim no sentir. O acúmulo do conhecimento, destes conduziram a sobrevivência da humanidade por séculos, contra as enfermidades, pois entendem que não são subservientes e nem exploradores, mas sim extensão, das criaturas e criação! Moradores de um universo cosmogônico e cosmológico.

Em nossa caminhada pessoal, profissional, sempre carregamos expectativas nossas e dos outros, sempre trazemos o trazer/fazer das expectativas. Penso, no olhar multifacetário do bem viver, dos sentidos que este viver nos impacta.

Viver em comunidade com espírito da coletividade nos nutre a responder nossas inquietações, pois nos relacionamos, estas comunidades têm problemas, tem miséria material, estão imersas numa energia de responsabilidade social, de compromisso com as pessoas que ali estão, sabem alimentar o fio da vida a esperança! Inconsciente ou consciente, procuram respostas de si, nos outros, esta lógica atemporal da consciência só é entendida na pluralidade do universo, quando se vive à alma da coletividade e não o crono fragmentado do grupo. Ela em seu exercício de compaixão exige da gente aprender o respeito do silêncio, das dimensões ambientais, sociais e culturais, aprendemos o quanto são sagradas, pois nos ensinam a escuta da reflexão, das nossas escolhas, da nossa condição de liberdade ou *pseudo*-liberdade, pois depende deste ser caminhante. Enxergar na angústia a busca, o desvendar dos caminhos, das complexidades, do construir/desvelar outros sentidos de encontrar as pessoas e não a coisificação.

Nos olhares da minha caminhada vivente tenho por escolha, como professora militante ou como pesquisadora a paixão pela psicologia, sei que por meio dela podemos aproximar, dialogar, escutar, entender as nossas engolfadas, as nossas angústias, sofrimentos, que nos inquieta ou nos paralisa. Nas experiências, em alguns momentos compartilhado com as vidas dos Guarani e Kaiowá, no chão do asfalto, nas casas de rezas, nas entre-visitas as retomadas, nos diálogos com mais velhos/velhas, nas reuniões de mulheres nas aldeias, crio laços de amor concreto, partilho bolos e amizades, sinto algo neste encontro! Algo encontrado dentro de mim mesma, por minha própria precariedade de minha insignificância, pois sou a fagulha do universo, tentando me constituir com estrela, ou seja,





preciso entender atemporalidade. Preciso sentir a ontologia histórica do espaço, o momento presente, para poder adiar/adiantar e não odiar o tempo.

Sinto que a dor da decepção pela posição produtivista da academia, é insignificante diante do sentido fio da VIDA, sempre sobretudo na conquista do já perdido, ou do que procuramos que não esconde nossas fragilidades.

Ressaltamos enxergar a vida sempre como dimensão, libertadora onde a pessoa se vê como arte inacabada, que se pincela, em várias cores e se descobre, se desvela por histórias sensitivas, que se entrecruzam, em que para aprender é exercício da nudez, ou da suspensão dos nossos preceitos e preconceitos, é passar água da chuva no prato sujo e comer o feijão *kumari/porotô* em outra lógica de partilha, a lógica da solidariedade, a lógica de se ver a igualmente afetado pelo afeto do ser humano para humanizado e não horrorizado, dualizado.

A vida não é bela, pelos valores impostos pela sociedade ocidental, ela é intensa, porque é vivenciado como um compromisso de vida e com os mortos que partiram e estão ainda hoje em comunhão na luta pela liberdade em seus territórios, esta é a grande riqueza da vida é o diamante bruto! Pura preciosidade de raiz existencial!

Concluo que neste capítulo de livro trançado por dificuldades de saúde, de acompanhamento de minha família, de expectativas de meus colegas de profissão também pela paixão da psicologia que nos aproxima das escolhas feitas por meus alunos, alunas, pela minha comunidade de referência imersa como eu, em anos de convivialidade e estudos acerca da trajetória minha como professora ativista, militante e pesquisadora engolfada no sofrimento compartilhado dia e noite dos Kaiowá Guaranis, sobretudo na conquista do já perdido, mas vivenciado como um compromisso de vida e com os mortos que partiram e estão ainda hoje em comunhão na luta pela liberdade em seus territórios. O vínculo psíquico e das múltiplas e polissêmicas linguagens é apenas um lugar de espelhamento, de comunhão na busca de um mundo novo que está vindo a cada momento, nos arquejos do parto de todos os seres abraçados em comunhão, isto é tão precioso, presença mítica que sempre estão presentes. Sempre estaremos juntos. E o sofrimento longo não cansa. E a vida doada





compensa na resistência de cada um/a que adere à dança, ao canto, às maracas, à xixá e aos bijus.

### Uma Fraternal Homenagem a Adma Cristhina



**Figura 01:** Adma Cristhina em toda a sua singularidade e complexidade de luta pelo ANDES em prol dos povos indígenas e tradicionais.

**Fonte:** Maria Aparecida Hungria (2024)<sup>7</sup>

Adma (Figura 01) usa de sua doçura negra, afro, indígena até o fim, por sua corporeificação que induz o que é fundamental em Merleau-Ponty; não é o pensar!... É o corpo antes do corpo que exprime os milagres que de fazer viver a vida com sentido. Merleau-Ponty diz explicitamente temos um corpo antes do corpo. E é dele que a vida, a criação, a vivência, o sentir, a paixão se exprimem. Toda solidariedade e sentir comum com os Guarani e Kaiowá! À luta pela Justiça e pela Liberdade, e o reconhecimento de toda a diferença!

### Referências

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado. Elementos para uma teoria sociológica da religião.** São Paulo: Paulinas, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia.** São Paulo: Ática, 1997.

FOUCAULT. M. **A Ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

---

<sup>7</sup> Feito especialmente para este capítulo de livro.





- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997 e 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1984, 1996, 2001 e 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREUD, Sigmund. **Sandor Ferenczi em seu 50º aniversário**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- IHU-ON-LINE, Revista do Instituto Humanitas Usinos. **A incrível descoberta dos astrônomos do Papa**. Cadernos Teologia Pública. Disponível em: <<https://ihu.unisinos.br/publicacoes/78-noticias/618454-a-incrivel-descoberta-dos-astronomos-do-papa>>. Acesso: 15 mar. 2022a.
- IHU-ON-LINE, Revista do Instituto Humanitas Usinos. **Nossas almas e nossas imaginação precisam ser alimentadas: Testemunho de Guy Consolmagno**. Cadernos Teologia Pública. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/611277-nossas-almas-e-nossa-imaginacao-precisam-ser-alimentadas-testemunho-de-guy-consolmagno>>. Acesso: 15 mar. 2022a.
- IHU-ON-LINE, Revista do Instituto Humanitas Usinos. **Transformações recentes e prospectivas de futuro para a ética teológica**. Cadernos Teologia Pública, n. 7. Disponível em: Acesso: 10 mar. 2011.
- JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- JUNG, Carl Gustav. **Memórias Sonhos Reflexões**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Escala, 2013.
- PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica. **Laudato Si': Sobre o cuidado da casa comum**. Cachoeira Paulista: Canção Nova, 2016.
- PASSOS, L., REZEMELO, M., MASSOLA, B., RIBEIRO, F., SILVA, L., & OLIVEIRA, M. **O Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação e os Caminhos de uma Metodologia Utilizada em Suas Pesquisas Junto às Lutas Populares Emancipatórias**. In: *Anais Estendidos do XXIX Seminário de Educação*, (pp. 865-868). Porto Alegre: SBC., 2021. Disponível em <[https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu\\_estendido/article/view/21147](https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu_estendido/article/view/21147)>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- PASSOS, Luiz Augusto. **Fundamentos de Filosofia: os caminhos do “pensar” para quem quer transformação**. 3ª edição, Brasília-DF, CNTE, 2014.
- PRIGOGINE, Ilya. **A nova Aliança**. 3 ed. Brasília: Editora UNB, 1997.
- PRIGOGINE, Ilya. **As leis do Caos**. Editora UNESP, 2002.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Pag. 227-278. En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências*





- sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.
- REICH, Wilhelm. **Análise do Caráter**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- REZENDE, M. A. PASSOS, L. A.; TORRES, A. **Educação em Movimentos Sociais populares na Universidade Federal de Mato Grosso: Três décadas de pesquisa**. In: SÁ, E. F, ANDRADE, D. B. da S. F.; RIBEIRO, M. D. (Orgs.). *Memória, pesquisa e impacto social: O percurso formativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT*. 1ª edição, Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2021.
- SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 3º edição, São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica**. Petropolis, 1946.





## PLATAFORMAS PARA ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZADO DE MATEMÁTICA COMO ALTERNATIVA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Rosemeyre Moraes de Oliveira (PUC-SP)<sup>1</sup>

### Introdução

No contexto pandêmico, os estudantes brasileiros tiveram o ensino remoto, síncrono ou assíncrono, como a principal forma de não perder os anos letivos de 2020 e 2021 por falta de opção substitutiva para as aulas presenciais.

A fim de tornar as aulas atrativas e garantir a frequência nas aulas remotas, os professores dos anos iniciais recorreram a atividades lúdicas que, quando do retorno pós-pandemia em (agosto-2021) houve preocupação do quão prejudicial para a manutenção das habilidades e competências desenvolvidas por meio de metodologias de ensino remoto dos alunos ao retornar, em salas de aula presenciais, ao antigo método livro-lousa-giz-caderno. Nessa ocasião a Secretaria da Educação de São Paulo (doravante SEDUC-SP) equipou as escolas com aparelhos de televisão e computadores para acrescentar vídeos e jogos educativos à rotina de aulas.

Com a adesão cada vez maior às TDIC voltadas para a alfabetização, a SEDUC-SP (2023) firmou convênio com as plataformas Elefante Letrado e Matfic que, respectivamente, são usadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em ambas as disciplinas, as plataformas têm por objetivo promover a alfabetização em Língua Materna e em linguagem matemática, as habilidades e competências em leitura, redação e interpretação de texto (a exemplo dos problemas em Matemática), tendo sua implantação e início do uso em 2024.

De acordo com o sítio do Elefante Letrado, sua desenvolvedora o criou a partir das necessidades de leitura em Língua Inglesa de suas filhas, o que a levaram ao questionamento do porquê da inexistência

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: rose.moraes@gmail.com





de algo tão atrativo e eficiente para leitura em Língua Materna: eis o porquê da criação da plataforma.

Quando falamos em “plataforma de aprendizagem” não se deve confundir com “ambiente de aprendizagem”: a “plataforma de aprendizagem” é uma ferramenta por meio da qual é possível criar e gerenciar um “ambiente de aprendizagem” que, por sua vez, pode ser presencial ou virtual.

De acordo com Thaís Benedetti<sup>2</sup> do Portal TutorMundi, as plataformas de aprendizado *online* têm recursos variados, como os quizzes, videoaulas, games, interação, tarefas e fóruns. A especialista vê nas plataformas de aprendizado uma forma de democratização do ensino devido à acessibilidade aos cursos, bem como a facilidade de aquisição.

Vê-se então, as plataformas de aprendizagem como concretização do ensino para além da sala de aula em horário escolar, iniciado em larga escala para os discentes da educação pública, o que era plausível apenas para os que recorriam a cursos de aprendizagem a distância, muitos deles pagos; hoje, as plataformas e os ambientes virtuais configuram-se como ferramenta para o ensino e aprendizagem na maioria das escolas públicas paulistas. Hoje o ensino é composto do professor, da sala de aula, dos recursos tecnológicos que se utilizam do material didático e do Currículo dos Estados.

Assim, nesta pesquisa o objetivo é avaliar se há melhora no desenvolvimento da aquisição da linguagem materna, bem como as habilidades e competências escritora, leitora e interpretativa; avaliar o desenvolvimento na aquisição da linguagem matemática, o entendimento de seus códigos e funções e, igualmente, avaliar o desenvolvimento das habilidades e competências indicadas para a Língua Materna.

Dessa maneira será possível obter uma pequena amostragem positiva ou negativa a partir da implementação das plataformas de aprendizado Elefante Letrado e Matfic nas escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo, ensejando respostas para estudos quanti-

---

2 Especialista e *copywriter* no portal TutorMundi. Matéria disponível em <https://tutormundi.com/blog/o-papel-das-plataformas-digitais-na-educacao/> – Acesso em 19/06/2024 às 17:01.





qualitativos, de avaliação e, ainda, ensejar modificações e adaptações em políticas públicas existentes e/ou vindouras.

Por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras que têm utilizado as plataformas serão acedidos os resultados de alguns questionamentos acerca do uso das plataformas: como tem sido a adaptação dos alunos a essa nova metodologia de ensino? Como é o engajamento deles nas aulas e na realização das tarefas? Com dois bimestres de uso já seria possível fazer comparação entre as avaliações diagnósticas antes e depois do uso do Elefante Letrado e do Matfix?

Tendo discorrido sobre as plataformas de aprendizado adicionadas pela SEDUC-SP aos métodos de ensino já existentes, a próxima seção será destinada à discussão dos conceitos de letramento e multiletramento de acordo com discutido por Soares (2005) e Rojo e Moura (2012).

### **Alfabetização, Letramento e Multiletramento: Conceito e História**

Antes de qualquer aprofundamento referente às vantagens das plataformas de aprendizagem citadas e suas contribuições para a alfabetização em Língua Materna e em Matemática, é fundamental revisitar os conceitos e proporcionar (melhor) entendimento sobre o que vem a ser “alfabetização”, “letramento” e “multiletramento”.

O modo de aceder a tais conceitos é a revisão de literatura, que é aquele na qual os elementos obtidos por meio da revisão bibliográfica são separados de acordo com a sua origem, como por exemplo, fontes acadêmicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de disseminação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.), dessa maneira, compreendemos a revisão como método selecionado para elencar os conceitos descritos porque há pesquisas acadêmicas sobre o uso das plataformas.

Por meio da análise dos elementos encontrados tanto nas pesquisas que serão referenciadas como nos sítios educacionais torna-se mais fácil delinear estudos já realizados que facilitam a contextualização do tema central deste estudo, levantam





questionamentos e validam o quadro teórico inicial para a pesquisa realizada<sup>3</sup>.

Soares (2005, p. 14) *apud* Rojo (2006, p. 571-572) atenta para a complexidade da formação do professor alfabetizador; a questão transcende a linguagem escrita e chega até o modo pelo qual aprendemos, compreensão necessária para aquele que se dedica a ensinar; ademais, o alfabetizador deve ser um profundo conhecedor dos vários aspectos pelos quais se distingue a alfabetização do letramento.

Tais aspectos abrangem o entendimento das práticas sociais que se relacionam à língua escrita, dos fonemas relacionados aos grafemas (som e letra), o domínio da escrita correta (ortografia) e das regras que indicam o que é correto no escrever e no dizer.

À palavra suplanta-se a frase, a oração, o período, o parágrafo e o texto que, por sua vez, retorna às práticas sociais e à finalidade que tem em si, ou seja, o gênero textual; o alfabetizador deve saber, compreender e observar a fim de identificar peculiaridades no modo pelo qual a criança internaliza tudo isso, desde o início da compreensão de que sua fala se tornará em escrita, em texto, em gênero, em interação com o outro e com o mundo e, por fim, em comunicação, tal qual descreveu Vygotsky.

Para o autor, as funções “cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (Vygotsky, 1984, p.31).

Soares e Rojo (2005, 2006) advertem que conhecer os conteúdos e os processos de aprendizagem é essencial para a formação de alfabetizadores, porém, as faculdades brasileiras que formam esses professores ainda não dão esse preparo ao formando em suas grades curriculares. Soares e Rojo contribuíram significativamente para o entendimento de que letramento e alfabetização são processos interligados, mas distintos.

A alfabetização é o processo de aprender a ler e escrever, é a aquisição das habilidades necessárias para decodificar palavras e frases e materializar o pensamento por meio da escrita; ser

---

3 Fonte: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf> Acesso em 28/06/2024 às 12:00.





alfabetizado é saber ler e escrever e é uma fase do aprendizado que não se encerra em si mesma e se dá durante os primeiros anos de estudos (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, também chamadas de “anos iniciais”).

O letramento envolve as práticas sociais que usam a leitura e a escrita, refletindo a capacidade de usar essas habilidades de maneira crítica e significativa na vida cotidiana; é um processo no qual as atividades sociais em que se empregam a leitura e a escrita nos mais diversos contextos ocorrem. Alfabetização e letramento ocorrem durante toda a vida, uma vez que decodificar e codificar os signos linguísticos e os verbo-visuais e interpretar criticamente e aplicar eficazmente as habilidades e competências leitoras e escritoras são necessidades cruciais para a inclusão social e exercício da cidadania.

No que tange ao multiletramento faz-se relevante destacar que se a cultura e os métodos de aculturação evoluíram para se tornar mais envolventes e diversificados, o crédito pode ser dado à variedade de abordagens adotadas no processo de alfabetização e, principalmente, no desenvolvimento de habilidades de letramento, agora referidos como multiletramentos desde o final do século XX (Rojo e Moura, 2019).

Em entrevista (resenhada a seguir) concedida aos pesquisadores Geam Karlos-Gomes e Ana Maria dos Santos Honoratoda Silva, ambos da UPE – Universidade de Pernambuco, Roxane Rojo descreve a linha do tempo e o desenvolvimento do conceito de multiletramento, bem como as mudanças que as pesquisas geradoras impactaram a educação brasileira.

A autora refere que o Grupo de Nova Londres, formado por educadores como Bill Cope e Mary Kalantzis, junto a pesquisadores em educação e linguagem, introduziu o conceito de Multiletramentos em um manifesto que reflexionava sobre a transformação dos textos em formatos principalmente digitais e multimodais. Sob a influência da teoria do Halliday e da semiótica de Pierce e Greimas, o GNL destacava a emergência de textos compostos por diferentes linguagens, que exigiam uma nova forma de alfabetização, voltada não apenas para decodificar a escrita, mas também para entender cinema, imagens em movimento, música e outras linguagens.





Isso implicava uma nova abordagem pedagógica, na qual os profissionais da Educação e Letras precisavam realizar pesquisas extensas sobre as linguagens presentes nos textos digitais. Enquanto autores como Bill Cope, Mary Kalantzis e Gunther Kress produziam estudos aprofundados sobre multiletramentos, havia uma lacuna em relação à aplicação prática desses conceitos na pedagogia.

Enquanto o debate sobre multiletramentos começava em 2000 no Brasil, a Finlândia, por exemplo, já havia incluído o uso de ferramentas digitais no ensino da escrita muito antes, mostrando-se mais avançada nesse aspecto. A compreensão dos multiletramentos como uma prática pedagógica eficaz demandava um esforço maior dos educadores em adaptar o ensino para as novas configurações digitais dos textos.

Em 2009 e 2010, o Grupo de Nova Londres (GNL) retomou a teoria dos quatro princípios, buscando desenvolver formas de experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar; termos cognitivos, diferenciando-se da Pedagogia do design. Essa abordagem foi adotada para ser mais aceita por docentes americanos, mais conservadores, destacando a importância do multiletramento e da pedagogia digital no contexto educacional. Para o GNL, a criança precisaria de uma pedagogia que a colocasse como usuária funcional no contexto digital, promovendo sua capacidade de criar sentidos e transformar conteúdos de forma crítica e inovadora<sup>4</sup>.

O termo "usuário do computador" segundo o GNL, não se referia a qualquer usuário funcional, mas sim àqueles capazes de criar significados por meio de linguagens digitais que integram multimídia. Assim, era necessário estimular a capacidade do aluno de analisar criticamente os multiletramentos presentes na internet, incluindo a multisssemiose e a multimodalidade. A implementação da Pedagogia dos Multiletramentos nas escolas brasileiras tem sido um desafio, com poucas práticas efetivas observadas até recentemente, quando a Base Nacional Comum Curricular começou a dar mais atenção ao tema.

A Pedagogia dos Multiletramentos surge como uma resposta às novas formas de comunicação e leitura que surgem com o avanço

---

4 Nesse sentido, a menção anterior de Rojo e Soares acerca da prática social e inclusiva da alfabetização e letramento, bem como de sua indissociabilidade, é corroborada na definição de multiletramento: para ser multiletrado o sujeito tem de ter desenvolvidas habilidades e competências digitais básicas.





tecnológico, exigindo uma maior compreensão e habilidades por parte dos educadores e dos alunos. **No cenário brasileiro, a concepção de novos multiletramentos busca ampliar o conceito de letramento para além do escrito e impresso, incluindo práticas como a fala letrada e a multimodalidade. A diversidade linguística e cultural também são pontos de destaque nessa abordagem, com a necessidade de inserir essas diversidades nos materiais educacionais<sup>5</sup>.**

Rojo, em suas obras sobre os Multiletramentos, destaca a importância de construir materiais e recursos pedagógicos que promovam a aprendizagem nesse novo contexto. Os protótipos e os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) surgem como ferramentas didáticas que possibilitam uma abordagem mais integrada e dinâmica da educação, favorecendo a interação dos alunos com diferentes linguagens e mídias. Esses recursos têm sido utilizados como suporte para o ensino de forma mais interativa e contextualizada.

No contexto da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto, a Pedagogia dos Multiletramentos foi tida como uma alternativa para ressignificar os contextos de aprendizagem; não obstante os desafios estruturais e de acesso à tecnologia enfrentados pelos alunos e professores, a utilização de protótipos e recursos digitais tiveram comprovado o potencial de tornar o ensino mais significativo e atrativo.

A necessidade de repensar a educação tradicional, buscando uma abordagem mais colaborativa, interativa e centrada no aluno é fundamental para promover uma aprendizagem mais eficaz no atual cenário educacional.

Os multiletramentos trazem diversos benefícios para a formação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais no mundo contemporâneo. Aqui estão alguns dos principais benefícios:

- **Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação:** Os alunos aprendem a se comunicar eficazmente através de múltiplas formas e plataformas, o que é crucial em um mundo cada vez mais conectado.
- **Pensamento Crítico:** Os multiletramentos estimulam os alunos a desenvolverem um pensamento crítico mais aprofundado,

---

<sup>5</sup> Grifo da autora.





permitindo-lhes analisar e argumentar sobre diferentes tipos de textos e mídias.

- **Criatividade:** Ao trabalhar com diferentes modos de expressão e formatos de mídia, os alunos são incentivados a serem criativos e a produzirem conteúdos originais.
- **Colaboração:** As atividades de multiletramentos muitas vezes requerem trabalho em equipe, promovendo habilidades colaborativas entre os alunos<sup>1</sup>.
- **Consciência Sociocultural:** Os alunos desenvolvem uma maior compreensão e valorização da diversidade cultural e linguística, o que é fundamental para a cidadania global.
- **Flexibilidade e Adaptação:** A capacidade de transitar entre diferentes formas de comunicação prepara os alunos para se adaptarem às constantes mudanças e desafios da vida moderna.
- **Habilidades Multimodais:** Os alunos aprendem a interpretar e criar textos que integram linguagem verbal, visual, corporal, musical e alfabética, ampliando seu repertório de letramento.

Esses benefícios refletem a importância de integrar os multiletramentos à educação, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para serem cidadãos ativos e conscientes em uma sociedade globalizada e digitalmente conectada.

Tendo definido os conceitos de alfabetização, letramento e multiletramento e seus usos sócio-histórico-culturais, a seção a seguir será destinada à descrição das plataformas citadas na introdução desta pesquisa.

### **Elefante Letrado e Matific no Contexto Educacional do Estado de São Paulo**

A Educação paulista se encontra num contexto irreversível: presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) nas salas de aula da Rede de Ensino. Nesse cenário, a SEDUC-SP tem investido nas TDIC tanto em *hardwares* (computadores de mesa e *notebooks*, TVs e caixas de som para as salas de aula, *tablets* e *modems*), como nos *softwares*, dentre eles, os citados nesta pesquisa.





A educação por meio de recursos digitais vem ao encontro da competência nº 5 descrita na Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 11).

Implementar o ensino de Língua Materna e Matemática por meio das plataformas já descritas significa enfrentar desafios, *pari passu*, proporcionar desenvolvimento cognitivo de estudantes.

Delimitando o universo da pesquisa, temos como amostra uma turma do primeiro ano (26 alunos) cuja professora será chamada de Miriam, e uma do terceiro ano (29 alunos) cuja professora será chamada de Geni, ambas regentes de sala de uma escola pública da Rede Estadual Paulista na região periférica da Zona Leste da cidade de São Paulo.

O bairro é considerado de alta vulnerabilidade social e econômica, tem prédios de conjuntos habitacionais (COHAB, CDHU e de construtoras privadas), mercados, padarias, comércios locais em garagens de residências, dois postos de saúde, clínica veterinária particular, farmácias e clínicas odontológicas particulares.

É uma região que possui casas levantadas em terrenos “ocupados” pela população de baixa renda, chamada pelos habitantes e vizinhos de “invasão”. A escola em tela não é a única do bairro, havendo no entorno dela mais uma escola estadual de ensino fundamental em tempo integral, escola municipal, creche municipal, centro de educação infantil, escola municipal de educação infantil e um centro educacional unificado (CEU) da Prefeitura, que atende estudantes desde a creche até a Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo espaço para aulas de futebol, teatro, piscina e aulas de hidroginástica.

Nesse contexto social, o uso das plataformas representa um atrativo para a frequência escolar, pois os alunos consideram que “jogar para aprender” é mais gostoso que fazer lição; entretanto, não corrige a questão do alto número de ausências e abandono escolar.





Aos alunos frequentes, de acordo com as professoras, há empolgação nos horários em que vão “mexer no computador” e ganhar pontos. Segundo Rodrigues *et al* (2023)

A atual geração de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental já nasceu em um mundo permeado por tecnologia digital por todos os lados, e não consegue pensar uma vida sem essas tecnologias (Indalécio; Ribeiro, 2015). Sendo assim, não é mais possível que a escola se mantenha de fora de tais discussões, sob pena de passar a fazer parte de um mundo paralelo, que ignora o que se passa à sua volta.

Nesse sentido, a citação supra corrobora a inseparabilidade entre tecnologia e ensino; entretanto, mesmo sendo nascidos digitais, os estudantes apresentam dificuldades no manejo do computador. Nos momentos de fazer *login* e inserir a senha para acesso às plataformas, os alunos do primeiro ano necessitam de ajuda da professora.

Dessa maneira, pode-se enumerar as dificuldades iniciais dos alunos do primeiro ano, com base nas declarações da Prof.<sup>a</sup> Miriam: a primeira dificuldade referida foi a falta de familiaridade com aparelhos como notebooks ou tablets, estes um pouco menos por parecerem com o celular, porém, o tamanho dos tablets é mais uma dificuldade. A segunda dificuldade apontada por Miriam é a distração dos estudantes, eles querem ver o resultado do “jogo” e muitas vezes se esquecem das fases a cumprir e de que as plataformas equivalem a materiais didáticos. Miriam explica que nesse momento de distração interfere com atenção individualizada.

As plataformas indicam aos professores algumas estratégias de apoio, tutoria para os estudantes e mantém em seus sítios o menu “fale conosco”, a fim de auxiliar estudantes, pais e professores.

A turma do terceiro ano, da Prof.<sup>a</sup> Geni, segundo seu relato, apresenta menor dificuldade no acesso, no manuseio de computadores e nas fases das plataformas, porém, ainda há estudantes cujo nível de fluência leitora ainda não atingiram o ideal para o uso das plataformas, situações em que Geni dá atendimento a cada caso.

No que concerne aos alunos do terceiro ano, através de práticas personalizadas e interativas, os alunos apresentaram progressos em habilidades essenciais como interpretação de textos, escrita, cálculos





matemáticos e raciocínio lógico. Além disso, foi possível observar um avanço no aspecto socioemocional, pois as plataformas incentivaram a colaboração, comunicação e capacidade de resolver desafios em grupo, proporcionando um ambiente de aprendizado que é ao mesmo tempo construtivo e cooperativo; os alunos entendem que estão aprendendo por meio de um jogo, entendem também que ao colaborar adquirem vantagens nas fases.

De acordo com a professora Geni, do terceiro ano, a avaliação do desenvolvimento e desempenho dos estudantes do terceiro ano utilizando as plataformas Elefante Letrado e Matfic foi realizada por meio de testes padronizados em leitura, escrita e matemática, juntamente com sua observação referente à participação e interação dos estudantes com as atividades oferecidas.

Os resultados referidos por ambas as professoras indicam que, em média, houve uma evolução significativa no desempenho dos alunos ao longo do tempo em que utilizaram as plataformas. Foi possível notar uma melhora na fluência da leitura, progresso nas habilidades de escrita e uma compreensão mais aprofundada dos conceitos matemáticos, além de um aumento na independência e confiança durante a realização das tarefas online.

Esses resultados destacam a importância positiva das plataformas no desenvolvimento educacional desses alunos na rede pública de ensino de São Paulo. Há uma exceção no Matfic de um estudante do terceiro ano com discalculia, por várias vezes ele precisa ser acompanhado pela professora para refazer os passos da fase do Matfic na lousa e no caderno, quando a Prof.<sup>a</sup> Geni faz um mapa mental dos passos para o aluno, depois disso ele consegue realizar a atividade na plataforma. Esse mesmo estudante, segundo a professora, é um dos possuem melhor apresentação de fluências leitora e escritora no Elefante Letrado.

Outros obstáculos que podemos indicar como fatores complicadores, até mesmo impeditivos, para a concretização do ensino com o auxílio das plataformas são: infraestrutura de rede, equipamentos adequados à disposição dos estudantes (não há quantidade para uso de duas turmas simultâneas), boa qualidade de conexão com a Internet e, fundamental, a capacitação dos professores para trabalhar com as plataformas; todos esses fatores demandam investimentos do Estado e, de acordo com diversos veículos de





notícias, o Governo de SP fará cortes no orçamento destinado à Educação<sup>6</sup>, se o uso das plataformas for interrompido por falta de recursos financeiros, representará retrocesso para a Educação paulista.

A partir da pequena amostragem estudada por meio da observação dos professores em relação ao aprendizado e evolução dos estudantes, há de se inferir que as plataformas propiciaram certo impacto para melhor no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Outro aspecto a considerar é a atenção dada pelas professoras nos casos pontuais de dificuldades que elas referiram: observa-se um embrião de superação e protagonismo a partir de cada dificuldade superada por meio da interação estudante-professora. A amostra de estudantes e do tempo de uso das plataformas são pequenas; porém, dentro do universo observado nota-se estímulo à aprendizagem. Ao escrever este parágrafo a memória me fez ligar os depoimentos das professoras aos pilares da Educação: “Aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”.

Tendo demonstrado parte da implementação e resultados das plataformas de aprendizagem na escola referida, na subseção a seguir serão feitas as comparações entre as plataformas e o Currículo do Estado que, por sua vez, é alinhado com BNCC.

### **Elefante Letrado, MATFIC, Alfabetização em Língua Portuguesa e Desenvolvimento das Habilidades Matemáticas de Acordo com e BNCC e o Currículo Paulista**

Os benefícios obtidos com o uso da plataforma Elefante Letrado como auxiliar da alfabetização em Língua Materna, bem como do alcance de cada estudante aos multiletramentos podem ser observados de várias maneiras, de acordo com as indicações de benefícios contidas em seu sítio<sup>7</sup>:

- Promoção da Leitura: A plataforma oferece uma biblioteca digital com uma ampla variedade de livros que apoiam a promoção do hábito da leitura e das habilidades de compreensão leitora nas crianças.

---

6 Fonte: <https://revistaeducacao.com.br/2024/02/09/tarcisio-9-bilhoes-educacao-sp/> Acesso em 30/06/2024 às 11:39.

7 Fonte: <https://www.elefanteletrado.com.br/> Acesso em 25/06/2024 às 16:25.





- **Diversidade de Gêneros Textuais:** Com um acervo que inclui diversos gêneros textuais, a Elefante Letrado permite que os alunos entrem em contato com diferentes formas de linguagem, o que é fundamental para os multiletramentos.
- **Integração com a BNCC:** A plataforma se alinha às novas práticas sociais de leitura propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), valorizando o ambiente digital como portador de textos e integrando-se ao currículo escolar.
- **Desenvolvimento de Competências:** A Elefante Letrado contribui para o desenvolvimento de competências de leitura, como identificar informações explícitas, relacionar partes do texto e realizar inferências.
- **Interatividade e Multimodalidade:** A plataforma possibilita que os alunos interajam com textos em um ambiente digital, fazendo conexões com múltiplas linguagens, como a científica, artística, corporal e verbal, ampliando seu arcabouço cultural.
- **Avaliação da Compreensão Leitora:** Por meio de jogos de perguntas sobre os livros lidos, a plataforma avalia a compreensão leitora dos alunos, o que é uma prática alinhada aos multiletramentos.

A plataforma permite que o professor crie atividades que possam promover a integração da leitura digital com a alfabetização de modo a incentivar a leitura crítica, o que formará os estudantes como leitores proficientes em várias modalidades de texto, aptos a decifrar o mundo e a realidade em que estão inseridos por meio das multimodalidades nas rotinas tanto dentro da escola como em suas atividades sociais, laborativas e de lazer.

O sítio da SEDUC trouxe na matéria de 24/04/2024 intitulada “Inédito no Brasil: Alfabetização de crianças será avaliada em tempo real - Iniciativa de São Paulo tem como objetivo desenvolver a competência leitora dos alunos de 6 a 10 anos<sup>8</sup>” informações importantes sobre

[...] a implantação de uma ferramenta que permitirá aos professores acesso simultâneo ao resultado e um mapa do desenvolvimento de cada aluno e de sua sala de aula.

O “Fluencímetro” é uma das atividades da Elefante Letrado, ferramenta de leitura disponível para os anos iniciais do Ensino

---

8 Fonte: Inédito no Brasil: Alfabetização de crianças será avaliada em tempo real - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ([educacao.sp.gov.br](http://educacao.sp.gov.br)) - Acesso em 28/06/2024 às 15:21.





Fundamental da rede paulista, que integra as ações da Educação de São Paulo e está disponível em 17 estados e nove países.

A ferramenta de leitura pode ser acessada por todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pelas 560 mil crianças de 6 a 10 anos de idade matriculadas do 1º ao 5º ano em 1.389 unidades de anos iniciais da Seduc-SP. O teste de fluência, por sua vez, pode ser aplicado entre o 2º e 5º ano, que concentram meio milhão de matriculados.

“Com essa ação, a Educação de São Paulo está expandindo o olhar para o processo de alfabetização em todo o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, mais um passo do Alfabetiza Juntos SP. Nós temos uma meta de alfabetizar 90% dos estudantes do 2º ano até 2026. Na avaliação de fluência leitora já em curso, os resultados apontam que estamos no caminho certo e já temos 64% de leitores iniciantes e fluentes. É preciso garantir a equidade e esse patamar também para estudantes matriculados nas outras turmas dos anos iniciais”, afirma o secretário da Educação [...].

No que concerne à plataforma Matific, além da promoção do desenvolvimento das habilidades matemáticas na escola como fora delas, sabendo conferir o troco de uma compra, medindo a quantidade necessária de folhas para a confecção de pipas, entre outros exemplos. A Matfic apresenta aspectos coincidentes com o Currículo do Estado, apresentados a seguir.

- **Alinhamento Curricular:** A Matific oferece conteúdos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, ao currículo do estado de São Paulo. Isso garante que as atividades propostas na plataforma estejam em sintonia com os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada ano do ensino fundamental.
- **Aprendizagem Gamificada:** A plataforma utiliza o método da matemática gamificada, que envolve jogos e desafios educativos online. Essa abordagem pode aumentar o engajamento dos alunos e tornar a aprendizagem matemática mais divertida e interativa.
- **Desenvolvimento de Habilidades:** A Matific ajuda no desenvolvimento de habilidades essenciais em matemática, como raciocínio lógico, resolução de problemas e pensamento crítico. Essas habilidades são fundamentais para o currículo de matemática e são incentivadas através de atividades práticas e lúdicas.
- **Personalização da Aprendizagem:** A plataforma permite personalizar a experiência de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso é importante para respeitar o ritmo de aprendizado de cada criança e garantir que todos possam alcançar as competências matemáticas requeridas.





- **Avaliação Contínua:** A Matific oferece ferramentas de avaliação que permitem aos professores acompanharem o progresso dos alunos e identificar áreas que precisam de reforço. Isso facilita a intervenção pedagógica e o suporte direcionado para os estudantes.
- **Integração Tecnológica:** Ao incorporar a Matific no processo de ensino, os professores estão também promovendo a integração tecnológica, o que está em linha com as competências gerais do currículo paulista, que incluem o uso de tecnologias digitais.

A plataforma Matific, tal qual a Elefante Letrado, permite ao professor criar atividades que integrem o raciocínio matemático e suas operações em atividades externas, como o fracionamento de uma pizza de modo a dar continuidade às habilidades apreendidas nas situações da plataforma. De acordo com o portal da SEDUC<sup>9</sup>

Por já ser uma parceira da Seduc-SP, a Matific possui jogos alinhados com os livros do EMAI, utilizados na sala de aula por toda rede. Seus conteúdos também estão de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e focam em melhorar habilidades de adição, subtração, divisão, multiplicação, entre outras.

Os professores podem usar a plataforma de duas maneiras, sugerindo jogos para que os alunos realizem ou deixar que a própria plataforma escolha os jogos. É possível fazer a mescla das duas formas. Nos jogos sugeridos pela Matific os alunos começam no nível padrão para a sua série e a partir de seu desempenho terão jogos para melhorar, reforçar ou avançar suas habilidades e conhecimento.

As habilidades e competências desenvolvidas por ambas as plataformas são alinhadas às da BNCC, conseqüentemente, ao currículo do Estado, em pesquisas no sítio da SEDUC com as palavras-chave “Matific” + “BNCC” encontramos:

- **Alinhamento com a BNCC:** Tanto a Matific quanto o currículo paulista estão alinhados com a Base Nacional Comum Curricular, garantindo que os conteúdos e habilidades trabalhados estejam em conformidade com as diretrizes nacionais.
- **Foco em Habilidades Fundamentais:** Ambos enfatizam o desenvolvimento de habilidades fundamentais em matemática, como

---

<sup>9</sup> Fonte: Matific oferece games matemáticos para mais de 1,5 milhão de alunos da rede estadual - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (educacao.sp.gov.br) – Acesso em 28/06/2024 às 14:59.





adição, subtração, multiplicação e divisão, além de raciocínio lógico e analítico.

- **Uso de Tecnologia:** A plataforma Matific e o currículo de São Paulo incorporam o uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a importância da educação digital na formação dos alunos.
- **Aprendizagem Progressiva:** A Matific utiliza um sistema de aprendizado espiral modular progressivo, que é semelhante à progressão de habilidades proposta pelo currículo paulista, onde os alunos constroem conhecimento de forma gradativa e integrada.
- **Gamificação:** A Matific usa jogos educativos para ensinar matemática, o que está em sintonia com a abordagem lúdica e interativa do currículo paulista, buscando engajar os alunos de maneira eficaz.

Quanto aos conteúdos semelhantes, a Matific oferece atividades que cobrem uma ampla gama de tópicos matemáticos presentes no currículo de São Paulo. Isso inclui, mas não se limita a números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, e estatística e probabilidade.

A plataforma fornece recursos que permitem aos professores selecionarem atividades baseadas em objetivos específicos do currículo, garantindo que os alunos estejam trabalhando em conteúdos relevantes e alinhados com o que é esperado para o seu ano escolar.

Referente à relação “Elefante Letrado” + “BNCC” o alinhamento ocorre com as novas práticas sociais de leitura preconizadas pela BNCC, reconhecendo que o ambiente digital tem assumido progressivamente maior relevância como portador de textos; portanto, ele contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão dos estudantes, alinhando-se aos objetivos educacionais estabelecidos pela BNCC.

Na pesquisa realizada por Ângela Fernandes Tagliapietra intitulada “Um Estudo sobre a Contribuição da Plataforma Digital Elefante Letrado para os Processos de Letramento e Alfabetização” foi investigada a contribuição dessa plataforma digital para os processos de alfabetização e letramento em estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I.





Os resultados indicaram que o Elefante Letrado tem um papel significativo no apoio ao ensino e à aprendizagem, permitindo a incorporação de novos recursos pedagógicos nas salas de aula. Além disso, o Elefante Letrado é bilíngue e já impactou mais de 500.000 crianças em 2.400 instituições de 558 cidades brasileiras e 9 outros países:

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória, apoiada num estudo de caso, investigou a contribuição da plataforma digital Elefante Letrado (EL) para os processos de alfabetização e letramento considerando estudantes da faixa etária associada ao 3º ano do Ensino Fundamental I. A investigação buscou compreender como a implementação pedagógica da EL pode enriquecer esses processos educativos. O objetivo principal era explorar a integração da plataforma com as práticas de alfabetização e letramento, enquanto os objetivos secundários incluíam identificar estratégias de utilização da EL por professores, destacar suas funcionalidades mais valiosas segundo os docentes, e reconhecer áreas para aprimoramento para maximizar sua eficácia. A metodologia envolveu inicialmente uma revisão de literatura, seguida de análise detalhada das características e usos da EL, que é acessível online e voltada para crianças do 1º ao 5º ano. Além disso, entrevistas semiestruturadas com oito professoras do 3º ano de duas escolas privadas de Porto Alegre proporcionaram insights sobre como a plataforma é utilizada como suporte no processo de alfabetização e letramento. Os resultados foram coletados por meio de questionários com perguntas semiestruturadas e analisados através da análise textual discursiva, conforme Moraes e Galiazzi (2016). Emergiram três categorias principais: (1) o impacto da EL no interesse e desinteresse dos alunos pela leitura digital; (2) como a EL auxilia os professores no planejamento de atividades e recursos; e (3) a importância da integração da tecnologia digital nos processos educativos de alfabetização e letramento. Os resultados indicam que a EL tem um papel significativo no apoio ao ensino e à aprendizagem, permitindo a incorporação de novos recursos pedagógicos nas salas de aula.

A conclusão da autora referente ao estudo realizado concentrou-se na avaliação do software educativo Elefante Letrado e sua influência no processo de aprendizagem de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental. Notou-se que, apesar dos benefícios proporcionados pela plataforma, também existem limitações que ressaltam a necessidade de investimento em recursos tecnológicos e





capacitação docente nas escolas. A integração entre tecnologia, professores e alunos está em constante evolução e redefine as práticas educativas, destacando a importância do papel do professor na utilização estratégica e planejada do software.

O impacto da plataforma Elefante Letrado na alfabetização e letramento dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental foi enfatizado, com potencial para promover a inovação e o aprimoramento da habilidade de leitura. A autora ratifica que a tecnologia não deve substituir a educação tradicional, mas sim complementá-la, permitindo que o professor enriqueça o processo de ensino. A introdução de novas tecnologias desde cedo na trajetória escolar das crianças pode enriquecer sua vivência educacional, exigindo uma melhoria na mediação do professor nesse contexto.

Referente à Matfic, foi encontrada no sítio “Google Acadêmico” somente uma pesquisa que atendesse à busca pelos quesitos “plataforma Matfic em escolas estaduais de SP anos iniciais”, que vem a ser a Dissertação de Mestrado de Adriana de Fátima Andrade, intitulada “Objeto digital de aprendizagem no ensino e na aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental”. A autora utilizou como universo de sua pesquisa estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental; entretanto, o quarto ano será o estágio posterior dos alunos da Prof.<sup>a</sup> Geni, desse modo, não há grande disparidade entre os níveis curriculares e as fases e atividades da plataforma em questão.

Andrade aponta a Matific como

Outra plataforma interessante é a MATFIC, que traz diversas trilhas de aprendizagem de Matemática, de forma completamente gamificada. O aluno compete com uma rede credenciada de outras escolas e, portanto, de seus alunos no país todo. Há uma série de exercícios matemáticos que são resolvidos, de forma construtiva, porque há a possibilidade que o aluno estabeleça visões cognitivas de conceitos matemáticos mais simples até o mais complexo, com jogos divertidos e motivadores. Segundo explica Lima (2019), a competição também está relacionada à motivação e superação, bem como ao espírito de equipe e ao conceito de fair play esportivo, que foi especialmente valorizado em determinados períodos históricos na educação e na formação dos alunos. Além disso, tem dimensão lúdica e de diversão reconhecida por muitos como tendo potencial educativo (Andrade, 2024, P. 69-70).





Mesmo sem ter como objeto principal em seu estudo a plataforma Matific e a referindo como um Objeto Digital de Aprendizagem, ODA, Andrade conclui em sua dissertação que a hipótese formulada indicou que a elaboração de um ODA formado por atividades digitais, priorizando o real significado e a resolução de exercícios, poderia ter um impacto positivo no ensino e aprendizagem da disciplina.

Os resultados das avaliações inicial e final confirmaram essa hipótese, mostrando que o ODA despertou interesse e facilitou a resolução de problemas, seguindo pesquisas anteriores; dessa forma, o estudo alcançou seu principal objetivo, ressaltando a importância dos recursos digitais na educação matemática.

A inexistência de um ODA que atendessem plenamente às necessidades dos alunos e da pesquisadora indicou a urgência da criação do ODA Matematicamente, elaborado a partir das respostas do Questionário Perfil dos Alunos. Esse processo evidenciou a relevância de uma abordagem centrada nas características e demandas específicas dos estudantes, com o intuito de aprimorar a eficácia do ensino de Matemática.

Após experimentar o ODA Matematicamente durante as aulas, notou-se uma melhora significativa no desempenho dos alunos nos exercícios básicos de matemática, como adição, subtração, multiplicação e divisão. Além dos bons resultados acadêmicos, os alunos aprovaram o uso do ODA, o que representa um avanço importante, já que a falta de motivação nas aulas de Matemática costuma resultar em baixas notas.

A autora-professora também destacou uma evolução significativa no desempenho dos alunos, apontando que o ODA não só melhorou a proficiência acadêmica, mas também aumentou o interesse e entusiasmo pela aprendizagem. Esse *feedback* destaca a importância do ODA como uma ferramenta abrangente para estimular um ambiente educacional dinâmico, especialmente quando se trata de desafios específicos, como os de multiplicação e divisão.

Desse modo é possível entender as plataformas como incentivos para a aprendizagem alinhados ao currículo e à BNCC e ao Currículo Paulista; entretanto, deve-se compreendê-las como instrumentos auxiliares do ensino e aprendizagem da Língua Materna e da Matemática, as plataformas por si não substituem o trabalho do





professor como mediador da aprendizagem e do material didático como basilar.

Tendo percorrido nesta seção sobre as plataformas, a alfabetização em Língua Portuguesa e o desenvolvimento das habilidades matemáticas de acordo com a BNCC e o Currículo Paulista, a seguir, serão feitas as considerações com base nas inferências que o Estado da Arte, a pesquisa e seus resultados propiciaram.

### **Considerações Finais**

A pesquisa em análise ressalta o processo de mudança e ajuste da prática educacional nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo durante e após a pandemia de COVID-19, com destaque para a utilização das ferramentas Elefante Letrado e Marfic. O estudo teve como objetivo verificar a efetividade destas ferramentas no estímulo à alfabetização e no progresso das competências em Português e Matemática, respectivamente. A implementação destas plataformas pela Secretaria de Educação de São Paulo evidencia um esforço considerável para modernizar a educação e torná-la mais estimulante e acessível.

Os primeiros resultados, provenientes de entrevistas semiestruturadas com professoras, demonstram que a introdução das plataformas educacionais foi bem recebida tanto pelos docentes como pelos discentes. A fase inicial de adaptação às novas abordagens de ensino, que incluem elementos divertidos e interativos, foi avaliada de forma positiva, com os estudantes demonstrando maior interesse nas atividades propostas; adicionalmente, a comparação entre as avaliações diagnósticas realizadas antes e depois da implementação das plataformas indica uma possível melhora nas habilidades e competências dos alunos.

No entanto, é fundamental levar em conta que a investigação realizada representa apenas um ponto de partida. Pesquisas mais detalhadas e abrangentes são essenciais para validar e ampliar os resultados iniciais. A análise constante e o acompanhamento dos efeitos a longo prazo dessas ferramentas tecnológicas serão fundamentais para adaptar e melhorar as abordagens de ensino.

A utilização de ferramentas educacionais como Elefante Letrado e Matfic representa um avanço considerável no cenário da Educação





paulista, promovendo a universalização do ensino e a inserção no mundo digital; esse cenário acompanha as demandas atuais por uma educação mais interativa e integrada com as novas tecnologias, oferecendo aos estudantes uma vivência educacional mais completa e motivadora.

Por fim, as descobertas alcançadas nesse estudo têm o potencial de orientar futuras medidas governamentais, favorecendo ajustes que assegurem a efetividade das práticas educacionais e a igualdade no acesso a um ensino de excelência. A persistência na incorporação de instrumentos tecnológicos nas escolas se mostra crucial para preparar os estudantes para os desafios da era atual, ampliando não só suas habilidades acadêmicas, mas também suas competências digitais e emocionais.

## Referências

- ANDRADE, Adriana de Fátima. **Objeto digital de aprendizagem no ensino e na aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientadora: Thaís Cristina Rodrigues Tezani. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024. URI <https://hdl.handle.net/11449/254960> Acesso em 03/07/2024 às 16:14.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28/06/2018 às 15:06.
- RODRIGUES, Luciana Batista Pimenta; ARANTES, Sheila Ferreira da Silva; ESPÍRITO SANTO, André Cotelli do; MÓL, Antônio Carlos de Abreu; SIQUEIRA, Ana Paula Legey de. **O uso de tecnologia digital por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 29, 1º de agosto de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/29/o-uso-de-tecnologia-digital-por-professores-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-desafios-e-possibilidades> Acesso em 29/06/2024 às 15:18.
- ROJO Roxane; Karlos-Gomes Geam; SILVA Ana Maria dos Santos Honorato da. **Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo**. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 8, Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998>. Acesso em: 28 jun. 2024 às 11:15.





ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino**. *Perspectiva*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 569–596, 2006. DOI: 10.5007/1980-6248.perspectiva.v24n2p569-596. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1663>. Acesso em: 28 jun. 2024 às 17:01.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos Mídias Linguagens**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda Becker. **Entrevista com Magda Soares**. *Letra A: O jornal do Alfabetizador*, Belo Horizonte ano 1, n. 1, abr./maio 2005. 28/06/2024 às 10:27

TAGLIAPIETRA, Ângela Fernandes. **Um Estudo sobre a Contribuição da Plataforma Digital Elefante Letrado para os Processos de Letramento e Alfabetização**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em TEDE PUCRS: Um estudo sobre a contribuição da plataforma digital elefante letrado para os processos de letramento e alfabetização - Acesso em 02/07/2024 às 16:48.

YIGOTSKY, Levi Semionovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIGOTSKY, Levi Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.





## CURRÍCULO: ESTRATÉGIAS E IMPACTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

William da Silva Balbino (IFAL)<sup>1</sup>

Willianice Maia Soares (IFAL)<sup>2</sup>

### Introdução

Ao longo do desenvolvimento histórico que moldou a instituição educacional conhecida como escola, é perceptível a influência de diversas correntes ideológicas, tanto liberais quanto progressistas. Essas influências têm impactado e continuam a moldar os indivíduos que compõem a comunidade escolar, desde aqueles envolvidos na gestão do ambiente educacional até os responsáveis pela condução do processo de ensino, como gestores, professores, estudantes e responsáveis, com especial destaque para o currículo escolar. Este último desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, definindo os caminhos da sua trajetória educacional, os conteúdos a serem abordados e a sequência em que serão ensinados (Sacristán, 2013, p. 16).

Entretanto, antes de adentrarmos na complexa discussão sobre o currículo e sua finalidade, é fundamental realizar uma breve contextualização sobre a natureza da educação proporcionada pelas instituições escolares e o papel central que estas devem desempenhar. A concepção de que as escolas são primariamente espaços destinados à transmissão de cultura ou conhecimento específico levanta questões sobre a verdadeira função dessas instituições e quais conhecimentos merecem destaque na estrutura curricular. Michael Young (2007) reflete sobre os objetivos educacionais e destaca uma hierarquia entre diferentes tipos de conhecimento, conferindo maior relevância a alguns em detrimento de outros. Essa distinção delinea a fronteira

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Letras-Português, Campus Maceió, do Instituto Federal de Alagoas-Ifal. Graduando de Pedagogia na universidade Cruzeiro do Sul, [Wsb6@aluno.ifal.edu.br](mailto:Wsb6@aluno.ifal.edu.br)

<sup>2</sup> Docente do Curso de Licenciatura em Letras-Português, Campus Maceió, do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Mestra em Educação. Doutora em interdisciplinar de Linguística Aplicada, [willianice.soares@ifal.edu.br](mailto:willianice.soares@ifal.edu.br);





entre o conhecimento escolar, ou formal, e o conhecimento não escolar.

Young também distingue entre conhecimento "dependente do contexto", adquirido na interação com a comunidade, e o "conhecimento teórico" ou "independente do contexto", que é sistematizado. Segundo o autor, é responsabilidade do ensino institucionalizado capacitar os alunos a adquirirem esse conhecimento, que muitas vezes não é acessível em seu ambiente familiar ou comunitário (Young, 2007, p. 1294).

Apesar dessa diferenciação, surge a questão de se os conteúdos do currículo escolar devem estar dissociados da realidade dos alunos. Uma abordagem educacional que apenas deposita conhecimento nos alunos, como a descrita por Paulo Freire (2011) como educação bancária, é vista como negativa, pois objetifica os alunos e silencia suas vozes e conhecimentos.

Uma perspectiva mais democrática do processo de ensino e aprendizagem reconhece a importância dos saberes dos alunos, mas não exclui a relevância dos conteúdos teóricos do currículo. Para uma aprendizagem significativa e duradoura, é essencial que os educadores adotem metodologias que considerem as especificidades dos alunos.

No entanto, a implementação dessa visão integradora da educação, que valoriza tanto os professores quanto os alunos, não é algo que ocorra rapidamente. As tendências pedagógicas, sejam liberais ou progressistas, influenciam as metodologias de ensino e a apresentação dos conteúdos do currículo, seja de maneira tradicional ou mais criativa, lúdica e dinâmica.

Após esta análise preliminar sobre a natureza da educação e a função das instituições escolares, bem como a distinção entre diferentes tipos de conhecimento, é fundamental explorar as teorias curriculares e de aprendizagem. Essas teorias desempenham um papel crucial na definição dos conteúdos educacionais e na compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos. Ao examinarmos essas teorias, poderemos compreender como diferentes abordagens pedagógicas moldam a prática educacional e contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.





## Teorias Curriculares e de Aprendizagem

As O currículo, como um conceito central na educação, não se limita apenas a um conjunto de conteúdo a ser transmitido, mas abrange igualmente os processos e práticas que orientam a organização e implementação do ensino. Ele é definido como um plano de estudos que delinea os objetivos educacionais, os métodos de ensino, as atividades de aprendizagem e a avaliação do progresso dos alunos, exercendo assim uma influência significativa no que e como os estudantes aprendem. Sua concepção e desenvolvimento são informados por uma variedade de teorias curriculares, que refletem diferentes perspectivas sobre a natureza da educação e seus objetivos.

Segundo observações de Silva (2005), "o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. Assim, compreender o currículo é essencial para compreendermos os fundamentos da prática educacional e sua relação com os processos de aprendizagem dos alunos" (Silva, 2005, p. 15).

As teorias curriculares e de aprendizagem desempenham um papel preponderante na formulação e implementação de práticas educacionais contemporâneas. Estes arcabouços conceituais não apenas delinham a estrutura e o conteúdo dos currículos, mas também moldam profundamente os processos cognitivos envolvidos na aquisição e construção do conhecimento pelos alunos.

De acordo com Freire (1980), "é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história" (Freire, 1980, p. 39).

No contexto curricular, a Teoria Crítica do Currículo emerge como um paradigma significativo, enfatizando a educação como uma ferramenta para a conscientização crítica e a transformação social. Esta perspectiva compreende o currículo não apenas como um conjunto neutro de conteúdos, mas como um espaço onde as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade são reproduzidas ou desafiadas. Portanto, a Teoria Crítica do Currículo





propõe uma abordagem educacional que visa não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover a reflexão crítica e a ação transformadora.

Em contraste, a Abordagem Tradicionalista ao Currículo prioriza a transmissão de conhecimento e a centralidade dos conteúdos disciplinares estabelecidos. Esta perspectiva ressalta a importância da autoridade do professor e da coerência disciplinar na organização curricular. Nesse contexto, é possível identificar a relação entre a teoria tradicionalista e a educação bancária, na perspectiva de Paulo Freire, que sugere uma dicotomia inexistente nos homens-mundo, espectadores e não recriadores do mundo (Freire, 2001, p. 62).

No que concerne às teorias de aprendizagem, duas correntes teóricas merecem destaque: o Behaviorismo e o Cognitivismo. O Behaviorismo enfatiza a influência do ambiente externo e das experiências observáveis na formação do comportamento humano, enquanto o Cognitivismo se concentra nos processos internos da mente humana.

### **Desenvolvimento Curricular na educação básica**

O desenvolvimento curricular na educação básica é um processo intrinsecamente ligado à legislação educacional vigente, representada principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme preconizado na LDB (Lei nº 9.394/96), o currículo escolar tem a responsabilidade de assegurar a formação integral dos estudantes, contemplando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Nesse contexto normativo, a BNCC surge como um marco regulatório, estabelecendo os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional.

Trata-se de um processo complexo e multifacetado que envolve a elaboração, implementação e avaliação de currículos adaptados às necessidades, características e contextos específicos dos alunos, das escolas e das comunidades. Este processo busca garantir uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral dos





estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Em primeiro lugar, o desenvolvimento curricular na educação básica requer uma compreensão clara dos objetivos educacionais e dos princípios que orientam o ensino e a aprendizagem. Isso implica definir os conhecimentos, habilidades e competências que se espera que os alunos adquiram ao longo de sua trajetória escolar, bem como os valores e atitudes que devem ser promovidos.

O desenvolvimento curricular envolve a seleção e organização dos conteúdos de ensino, levando em consideração a relevância, a sequência e a progressão dos temas abordados em cada etapa da educação básica. No que tange à seleção e organização dos conteúdos, a BNCC orienta a definição de uma base curricular comum, composta por aprendizagens essenciais em todas as etapas e modalidades da educação básica. Como pontuado na BNCC, os currículos devem ser elaborados de forma a garantir a progressão e a articulação entre os diferentes componentes curriculares, promovendo uma educação integrada e significativa para os estudantes (Brasil, 2017).

Outro aspecto fundamental do desenvolvimento curricular é a escolha e a implementação de metodologias de ensino adequadas às características dos alunos e aos objetivos educacionais estabelecidos. Isso pode incluir o uso de abordagens pedagógicas centradas no aluno, como a aprendizagem colaborativa e a resolução de problemas, bem como o emprego de tecnologias educacionais inovadoras que promovam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular incentiva práticas pedagógicas que privilegiem a participação ativa dos estudantes, a investigação, a experimentação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Conforme destacado na BNCC, os currículos devem ser orientados por uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que valorize a diversidade, a contextualização e a interdisciplinaridade (Brasil, 2017).

Para além disso, a evolução do currículo na educação básica demanda um acompanhamento contínuo e uma avaliação sistemática dos resultados obtidos, visando identificar tanto os pontos fortes quanto as áreas passíveis de aprimoramento no processo educativo como um todo. Essa prática permite realizar os ajustes e adaptações





necessárias para assegurar não somente a eficácia do currículo, mas também o sucesso dos alunos. Os documentos que regem as normas e leis educacionais ressaltam ainda a importância de uma avaliação formativa e processual, que acompanhe o desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo e contribua para a melhoria contínua do processo educativo. Conforme preconizado na BNCC, os currículos devem prever mecanismos de avaliação que considerem não apenas os resultados acadêmicos, mas também as habilidades socioemocionais e a formação cidadã dos estudantes (Brasil, 2017).

A construção curricular na educação básica é um processo dinâmico e contínuo que visa proporcionar uma educação de qualidade, relevante e inclusiva para todos os estudantes. Requer um esforço colaborativo e uma abordagem reflexiva por parte dos educadores, gestores escolares e demais envolvidos na elaboração e implementação do currículo, com o objetivo final de promover o desenvolvimento integral e o sucesso educacional dos alunos. Dessa forma, é evidente que tanto a LDB quanto a BNCC exercem uma forte influência no desenvolvimento curricular na educação básica, fornecendo diretrizes e orientações que norteiam a elaboração, implementação e avaliação dos currículos escolares. Essas legislações contribuem para a garantia do direito à educação de qualidade para todos ao promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

### **A Integração da Ludicidade no Currículo Educacional da Primeira Etapa da Educação Básica**

Durante um período considerável, a modalidade de educação infantil foi predominantemente concebida como um suporte para atender crianças cujas famílias necessitavam de assistência, especialmente quando estas se encontravam ocupadas com atividades laborais externas. Não obstante, uma transformação significativa foi estabelecida com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual reconheceu o direito das crianças ao acesso à educação. Tal reconhecimento rompeu com a dicotomia assistencialista, redefinindo a educação infantil como um domínio intrinsecamente ligado ao campo educacional. Dessa forma, a





Constituição Federal de 1988 assegurou a inclusão da Educação Infantil no Sistema de Ensino, bem como nas políticas públicas.

Segundo observações de Oliveira (2002, p. 115),

[...] a elaboração de novos programas buscava romper com concepções meramente assistencialistas. [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Diante dessas evoluções paradigmáticas, a educação infantil foi integrada ao sistema educacional como a fase inicial da educação básica. Nesse contexto, a abordagem unicamente centrada nos cuidados já não se alinha com os objetivos legais estabelecidos; urge, portanto, a necessidade de um enfoque educacional. Assim, a educação infantil transmutou-se em uma fase reconhecida não apenas por prover cuidados, mas como um estágio essencial de aprendizagem e formação no âmbito educacional.

Essa alteração de perspectiva destaca a imperatividade de os profissionais atuantes nesse campo não se restringirem unicamente aos aspectos físicos e fundamentais. É fundamental que esses profissionais estejam engajados de forma ativa no fomento do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, desempenhando assim um papel crucial na promoção de sua formação integral. “É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história”. (Kuhlmann Jr, 1998, p. 31).

Assim, tornou-se imperativo transcender uma concepção assistencialista que ainda prevalece na modalidade de ensino, cumprindo os requisitos legais, mas, sobretudo, reexaminando a concepção da infância, a postura do educador atuante nessa faixa etária e as responsabilidades da sociedade e da comunidade para com essas crianças. De maneira abrangente, é factível compreender que o ato de "cuidar" envolve atenção e zelo direcionados ao bem-estar e saúde de outrem. Na educação infantil, evidencia-se que o conceito de "cuidar" é crucial e demanda, acima de tudo, conhecimentos e





estratégias que explorem a potencialidade pedagógica inerente a esse cuidado.

O cuidar precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais. (Brasil, 1998, p. 25).

Diante desse panorama, é crucial transcender uma concepção predominantemente assistencialista que ainda permeia a modalidade de ensino, cumprindo as exigências legais, mas, sobretudo, reavaliando a concepção vigente sobre a infância, a postura do educador que atua nessa faixa etária, e as responsabilidades da sociedade e da comunidade para com essas crianças. De maneira abrangente, torna-se claro que o ato de "cuidar" vai além de simples medidas para garantir o bem-estar e a saúde; na educação infantil, percebemos que o "cuidar" é crucial e requer, acima de tudo, conhecimentos e estratégias que explorem a potencialidade pedagógica intrínseca a esse cuidado.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998, p. 24).

Essa abordagem integrada entre cuidar e educar é fundamental para o pleno desenvolvimento dos estudantes na educação infantil.

"Entende-se que as unidades de Educação Infantil devem ir além da função de 'guarda e cuidado', ou seja, devem realizar um trabalho de forma planejada, organizando espaços adequados para estimular o processo de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional, social) das crianças" (Silva; Bolsanello, 2002, p. 2). Portanto, esses profissionais não devem ser percebidos como desempenhando papéis





distintos; ao contrário, é fundamental manter o equilíbrio, apoiando-se sempre em uma concepção integral do aluno, visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, físico e social. É essencial possuir conhecimento sobre como os estudantes aprendem e o que pode ser feito para auxiliá-los a crescer e evoluir.

A maneira como as crianças desenvolvem a aprendizagem, seja em relação a comportamentos, habilidades, hábitos, ou conhecimentos, pode ocorrer de diversas formas. Isso depende também de como essas crianças são introduzidas ao objeto de aprendizagem ou estimuladas a realizar determinadas tarefas. Compreender como esse processo ocorre é essencial para aplicar na prática os elementos discutidos anteriormente sobre o desenvolvimento infantil. "Vive-se agora um momento em que se busca ressignificar as funções da Educação Infantil, compreendendo que ela se ocupa de sujeitos sociais, culturais, com dimensões tanto físicas como psicológicas, que possuem opiniões, preferências e diferenças traduzidas na incorporação do binômio educar e cuidar" (Coutinho, 2007, p.12).

De acordo com Palácios (Bassedas, 1999), existem diferentes caminhos ou abordagens de aprendizagem que podem ser estudados para orientar os trabalhos com as crianças na educação infantil. Estes incluem a aprendizagem através da experiência com objetos; a aprendizagem através de experiências em determinadas situações; a aprendizagem por meio de prêmio e castigo; a aprendizagem por imitação; e a aprendizagem pela formação de "andaimos" por parte da pessoa adulta ou outra pessoa capacitada.

Vygotsky (1998) inicia suas contribuições com a ideia central de que o indivíduo possui funções psicológicas para o processamento de informações e eventos, as quais são categorizadas em duas modalidades: funções elementares e funções superiores. As funções elementares são inerentes, básicas e instintivas, compartilhadas por animais e inerentes à sobrevivência dos seres vivos. Por outro lado, as funções superiores são desenvolvidas por meio da interação social humana, emergindo conforme cada indivíduo interage, aprende e pensa enquanto integrante de uma sociedade.

É possível observar que as funções consideradas por Vygotsky como superiores são desenvolvimentos psíquicos que não estão presentes inatamente na criança, mas podem ser cultivadas por meio





de suas vivências, experiências e interações. Nesse contexto, surge a Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano do autor, na qual se postula que o desenvolvimento das funções superiores ocorre exclusivamente no processo de vivência e interações.

As considerações de teóricos e pesquisadores, juntamente com as observações acerca das transformações na modalidade de ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, são fundamentais para compreender a importância do período escolar para os indivíduos inseridos nessa etapa. Da mesma forma, destaca-se a relevância do entendimento do papel do docente, a reflexão sobre a adoção de práticas que incorporem estratégias pedagógicas eficazes e a compreensão das teorias de aprendizagem e de como elas influenciam a legislação educacional. É notável, ainda, a importância dos documentos referenciais escolares que vêm sendo construídos para uma compreensão mais profunda do contexto educacional brasileiro, visando a construção de um ambiente escolar mais eficaz, inclusivo e significativo.

### **Desenvolvimento Curricular: Estratégias para a adaptação ao currículo e o ensino de língua portuguesa**

É preciso compreender que “a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares” (Saviani, 2010, p. 57) No âmago da reflexão sobre a não neutralidade do processo de elaboração do currículo, Saviani (2010) ilustra de maneira contundente que o conhecimento disseminado nas escolas não é destituído de perspectivas, crenças e interpretações do mundo. A assertiva de que a escolha dos temas, a abordagem adotada e as mensagens implicitamente transmitidas podem refletir posicionamentos culturais e ideológicos reforça a ideia de que o currículo não é meramente uma compilação objetiva de conteúdo. É necessário, portanto, ressaltar a necessidade premente de considerar as implicações ideológicas e culturais inerentes às escolhas curriculares. A conscientização acerca desse contexto é crucial para fomentar uma abordagem educacional mais crítica e reflexiva, reconhecendo que a educação, por meio do currículo, está intrinsecamente vinculada a valores e perspectivas específicas.





O desenvolvimento curricular nos anos finais do ensino fundamental é um desafio complexo que demanda uma compreensão aprofundada do contexto educacional brasileiro. Conforme Saviani, “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (2010, p. 16). Assim, pode-se entender que o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas, mas uma abordagem abrangente que engloba todas as ações educativas fundamentais desenvolvidas no ambiente escolar.

Em outras palavras, o currículo não se limita apenas aos conteúdos acadêmicos, mas abrange todas as práticas educativas fundamentais que ocorrem dentro da instituição escolar. Saviani destaca a importância dessas atividades nucleares, indicando que são cruciais para a preservação da identidade e propósito da escola. Esta visão destaca a centralidade do currículo na construção do conhecimento e na formação do indivíduo. Por essa razão, o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico. A leitura crítica e a produção de textos reflexivos são elementos essenciais para uma formação linguística integral.

A introdução da ludicidade no ensino de Língua Portuguesa desempenha um papel essencial ao promover aprendizagens envolventes, valorizar a diversidade linguística e reconhecer as transformações sociais e culturais. Ao incorporar práticas pedagógicas lúdicas, como jogos e atividades recreativas, o ambiente de aprendizado se torna dinâmico, incentivando a participação ativa dos alunos. Essa abordagem, vai de encontro às ideias de Paulo Freire em seu livro "Pedagogia do Oprimido" (1991, p. 16):

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (1991, p. 16)

Estas abordagens não apenas facilitam o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também cultivam uma apreciação criativa e contextualizada pela linguagem. Além disso, ao explorar a ludicidade, os educadores têm a oportunidade de criar atividades que





não apenas valorizam a diversidade linguística, permitindo aos alunos experimentar e apreciar diferentes formas de expressão, mas também abordam as transformações sociais e culturais, tornando a aprendizagem mais conectada com a realidade contemporânea. Assim, a ludicidade não apenas desperta o interesse dos alunos, mas também enriquece a educação linguística, fomentando uma compreensão mais profunda das mudanças sociais e culturais que permeiam a linguagem, tornando o processo educacional verdadeiramente significativo.

### **Aprendizagem Significativa na Prática**

O entendimento por aprendizagem significativa é uma abordagem educacional que enfatiza a importância de estabelecer vínculos entre novos conhecimentos a serem transmitidos aos discentes e a estrutura cognitiva já existente do aluno. A teoria destaca alguns princípios-chave para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e duradouro. “É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.” (MOREIRA, 2010, p. 2) Assim, a validação do conhecimento prévio é essencial, e é necessário que o docente compreenda que a aprendizagem de novos conceitos se torna mais eficaz quando está relacionada aos conhecimentos já adquiridos.

A compreensão dos mecanismos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem está avançando, e a reflexão sobre os desafios impostos pelo mundo contemporâneo surge juntamente com a necessidade de considerar as concepções relacionadas à construção do conhecimento e à formação humana. Dessa forma, é importante que os currículos transcendam a mera seleção dos conteúdos a serem trabalhados e instituem princípios que orientem e promovam uma nova reflexão sobre o que será abordado, como será feito e de que maneira essa prática contribuirá para a formação de um indivíduo capaz de intervir em seu meio social. De acordo com Freire (1996),





O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (Freire, 1996, p. 14).

Os materiais de aprendizagem devem ser aplicáveis à vida do aluno, tornando a experiência do processo educacional mais significativa. Diante disso, a reflexão ativa sobre os conceitos, encorajando os alunos a pensar criticamente a relacionar o novo conhecimento às próprias experiências, promove uma aprendizagem mais profunda. A atividade mental do aprendiz é estimulada, envolvendo processos cognitivos mais complexos do que simples memorização. A interação social também é valorizada, pois a troca de experiências e perspectivas entre alunos e professores contribui para a construção de significados.

É importante ressaltar a importância da promoção de práticas pedagógicas que visem a aprendizagem significativa em sua sala de aula. “A facilitação da aprendizagem significativa depende muito mais de uma nova postura docente, de uma nova diretriz escolar, do que de novas metodologias, mesmo as modernas tecnologias de informação e comunicação.” (Moreira, 2010, p. 23) Faz-se necessário compreender que ao adotar práticas que buscam conectar os novos conhecimentos com as experiências prévias dos educandos, o educador proporciona um processo de aprendizagem mais envolvente e relevante. Isso não apenas fortalece a compreensão dos conteúdos, mas também estimula a reflexão crítica e a aplicação prática dos conhecimentos em sua disciplina. Dessa maneira, ao trabalhar com uma abordagem que reconhece a diversidade de estilos de aprendizagem, o professor cria oportunidades para que cada discente alcance seu máximo potencial, contribuindo para um processo educacional mais inclusivo e eficaz.

### **Análise dos Resultados**

Este trabalho investigou estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas com ênfase no ensino de língua portuguesa, visando promover uma aprendizagem significativa e uma maior





contextualização dos conteúdos. Foram adotadas abordagens que incluem dinâmicas e jogos, trabalho em grupo, leitura performática e utilização de recursos audiovisuais.

O estudo foi conduzido por meio da observação de turmas finais dos anos iniciais do ensino fundamental e turmas iniciais dos anos finais do ensino fundamental em duas instituições de ensino distintas, porém ambas inseridas na mesma comunidade. É importante destacar que a pesquisa envolveu alunos que, no ano anterior, frequentavam o 5º ano na instituição A, objeto da pesquisa neste ano. No atual ano letivo, esses mesmos alunos transitaram para o 6º ano em uma instituição B, diferente da anterior, com uma professora e prática pedagógica distintas. Essa mudança de contexto educacional oferece uma perspectiva única para a análise da evolução do aprendizado ao longo desses anos e para a investigação dos impactos dessa transição na metodologia educacional.

Como estratégia pedagógica inicial, optou-se por incorporar dinâmicas e jogos, com destaque para a dinâmica da "torta na cara", com o objetivo de abordar conceitos relacionados às classes de palavras. Essa abordagem lúdica proporcionou aos educandos uma experiência envolvente e divertida na aplicação prática dos conhecimentos linguísticos, resultando em uma compreensão mais profunda dos conceitos e na consolidação da memorização de maneira efetiva.

Uma segunda estratégia implementada envolveu o trabalho em grupo, com foco na escrita colaborativa de textos, visando revisar conceitos relacionados à construção e produção textual. Essa abordagem proporcionou aos alunos a oportunidade de compartilhar ideias e colaborar mutuamente, resultando na criação de textos mais refinados e bem estruturados, além de estimular a criatividade e a expressão dos estudantes.

A leitura performática de lendas folclóricas brasileiras foi outra estratégia pedagógica utilizada e adaptada para contemplar as especificidades de cada turma pesquisada. Por meio dessa abordagem, os alunos foram imersos na cultura nacional, interpretando lendas de forma performática, o que permitiu o desenvolvimento de habilidades de comunicação e expressão.

A incorporação de recursos audiovisuais, como filmes, desenhos e gibis que exploram conceitos de variação linguística, foi uma





estratégia pedagógica eficaz para vivenciar diversas formas de expressão oral e escrita, permitindo aos alunos compreender que a língua é um fenômeno dinâmico em constante evolução.

Essas estratégias pedagógicas revelaram-se de extrema importância para o processo de aprendizagem significativa dos alunos em ambas as turmas pesquisadas, facilitando a compreensão e a assimilação dos conceitos linguísticos específicos de cada nível e ano letivo. Adicionalmente, contribuíram para a promoção de um ambiente mais harmonioso e propício ao aprendizado, além de desempenharem um papel crucial no resgate rápido e motivado dos conceitos relacionados aos assuntos trabalhados. A combinação da abordagem pedagógica prática e do resgate ativo de conhecimentos resultou em uma experiência de aprendizagem abrangente e impactante para os alunos.

### **Considerações**

Logo, as estratégias pedagógicas adotadas demonstraram ser eficazes na promoção de um ambiente de aprendizagem estimulante e prazeroso. Os alunos se mostraram mais engajados e interessados nas aulas, participando ativamente das atividades propostas. Através das dinâmicas e jogos, os conceitos linguísticos foram vivenciados de forma lúdica, facilitando a compreensão, memorização e o resgate desses.

O trabalho em grupo proporcionou aos alunos a oportunidade de colaborar uns com os outros, resultando em textos mais elaborados e bem estruturados. Além disso, essa atividade estimulou a criatividade e a expressão dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

A leitura performática das lendas folclóricas brasileiras permitiu que os alunos explorassem a linguagem oral, a entonação e a expressão corporal, desenvolvendo suas habilidades de comunicação e expressão. Essa abordagem imersiva na cultura nacional contribuiu para uma compreensão mais profunda dos aspectos linguísticos e culturais presentes nas lendas.

A utilização de recursos audiovisuais, como filmes, desenhos e gibis, proporcionou aos alunos a oportunidade de observar diferentes formas de falar e escrever, ampliando seu repertório linguístico e





tornando-os mais conscientes das variações linguísticas presentes em sua comunidade e no país como um todo.

Além dos benefícios no processo de aprendizagem, as estratégias pedagógicas baseadas em atividades lúdicas também contribuíram para a redução da indisciplina escolar. O ambiente descontraído e prazeroso proporcionado por essas atividades estimulou a motivação dos alunos, resultando em uma diminuição significativa de comportamentos indisciplinados. Além disso, as atividades lúdicas promoveram a cooperação e o trabalho em equipe, criando um ambiente mais harmonioso e colaborativo.

No entanto, é necessário ressaltar que a escolha e implementação das estratégias pedagógicas devem ser embasadas em teorias pedagógicas e evidências científicas que sustentem sua eficácia. De acordo com Libâneo (2013), “O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos” (Libâneo, 2013, p. 85). Por isso, é fundamental que os educadores estejam abertos a adaptar as estratégias de acordo com as características e necessidades dos alunos, garantindo uma abordagem personalizada e efetiva.

Todavia, recomenda-se que os educadores sejam encorajados a explorar e utilizar estratégias pedagógicas baseadas em atividades lúdicas, visando promover uma aprendizagem significativa, reduzir a indisciplina escolar e proporcionar um ambiente de ensino estimulante e prazeroso para os alunos. Essas abordagens podem contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

## Referências

- BASSEDAS, E. et al. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Artmed, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Educação Infantil: espaço de educação e cuidado**. 30ª Reunião Anual da Anped. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 71. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2019.





- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22/2/2019.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo. SP: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, José. **O que significa o currículo?.** In: \_\_\_ (org). Saberes e incertezas sobre o currículo. Penso, 2013. p. 16 - 35.
- SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular.** Movimento. 2016; 3(4):54-84.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SILVA, TOMAZ TADEU. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- YIGOTSKY, L. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem:** tradução Paulo Bezerra. - São Paulo : Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia)
- YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?.** Educação e sociedade, vol. 28, nº 101, p. 1287 - 1302, dez. 2007.





## O CONTO COMO INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE SUJEITO LEITOR/PRODUTOR À LUZ DA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO EM CAMPO MIDIÁTICO

Ronilson Ferreira dos Santos (UFPB)<sup>1</sup>

### Introdução

Este artigo é um recorte do Projeto Mestre de Valor ofertado pelo Governo do Estado da Paraíba no intuito de ofertar um respaldo financeiro a mais ao professor no final do ano letivo, como também estimulá-lo no processo metodológico do ensino.

No caso deste trabalho, a disciplina de Português, com extensão à literatura e Redação foi aplicado com as turmas do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Audiocomunicação, localizada no bairro Padre Zé na cidade de João Pessoa – PB.

É basilar destacar que o projeto não se configurou como artigo de revista científica, ficando exclusivamente no nicho do setor educacional do estado. Por esta razão e pela importância que ele teve em sala de aula, fez-se necessário expandi-lo a um nicho científico mais amplo dado a importância da proposta metodológica que trouxe para o jogo da discussão a “famosa” ferramenta tecnológica. Ou seja. Dialogar com a literatura com as redes sociais onde se averiguou como os sujeitos cimentados nas mídias olharam para a abordagem literária postada no Instagram. E, também, se foram incitados à promoção da leitura e da escrita no espaço “comentário” que é um item que possibilita esse exercício.

Para este fim de dialogicidade, fez-se necessário uma abordagem teórica centrada nos estudos de Bakhtin e o Círculo, como também nos preceitos de ensino da literatura.

Então, na intenção de potencializar esta atividade, foi selecionado, dentre outros, o texto da aluna Amanda Yasmin Ribeiro, do 2º ano do Ensino Médio, com o qual foi promovido o diálogo entre literatura e mídia. Vale ressaltar que aqui não foi discutida a ferramenta tecnológica na sua dimensão disciplinar, mas como o texto foi tomado

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística; PROLING-UFPB; linguista.prof.rony@gmail.com; CV: <http://lattes.cnpq.br/9893645763449182>





pelos sujeitos que vivenciam a efemeridade da notícia e da imagem; e também dos posicionamentos sobre o que foi postado.

É uma discussão no campo dialógico, como os enunciados do conto machadiano apontaram para um sentido a partir da receptividade dos sujeitos-leitores nos discursos que emanam dessa dialética.

Assim, o corpus compreende o texto da aluna Amanda Yasmin Ribeiro com observação no diálogo com o Instagram. Para tanto, fez-se um percurso sobre o Conto enquanto unidade de ensino literário, o qual foi contemplado por contos de Machado de Assis. Na continuidade, foram abordadas concepções da Teoria Dialógica do Discurso com os preceitos de sujeito, enunciado e gênero discursivo. E, por fim, a produção textual como elemento de análise e os resultados obtidos.

A realização deste evento promoveu a interação não só da proposta aqui apresentada, mas com o professor em sala de aula através dos debates sobre quatro contos machadianos que foram lidos e discutidos na dimensão teórica e, principalmente, social. Além de se observar o outro enquanto leitor do Instagram e provedor de sentidos.

### **Eu conto**

O conto é uma criação literária em prosa que vai além do que foi ouvido em casa e ensinado nos primeiros anos do Ensino Fundamental como Contos de Fadas, pois na acepção literária Conto aponta primeiro para o significado “invenção”, advindo da forma latina *commentu (m)* e depois com o sentido de “contar”, do latim *computare* (Moisés, 1986). Essas dois conceitos permearam o ensino, visto que a compreensão de enumeração de fatos foi mais acessível para os alunos uma vez que conseguiram pontuar a sequência de fatos ocorridos nos contos machadianos lidos e discutidos em sala.

Sendo, pois, da unidade do dramático no sentido de conflito, se amplia em acontecimentos, casos, pois neles se encontram a vida (Moisés, 1986) e é por essa tendência que a literatura é englobada. E assim, os contos chegaram com maior relevância nos debates já apontando para uma futura produção textual. Porquanto, como afirma Moisés (1986, p. 25).





O conto monta-se, portanto, à volta de uma só ideia ou imagem da vida, desprezando os acessórios e, via de regra, considerando as personagens apenas como instrumentos da ação. Uma narrativa conseguida obedece espontaneamente a esse requisito (...)

Assim, reiterados os conceitos, fez-se o estudo da estrutura do Conto, pautando principalmente os personagens, espaço/tempo e conflito, uma vez que a leitura em quadrinhos dos contos e depois do texto escrito, em particular, de *Missa do galo*, de Machado de Assis, a apreensão desses elementos foram mais bem compreendidas.

### Falas teóricas

Direcionar um estudo sobre Conto à luz da teoria dialógica do discurso pleiteou trazer para a discussão com o conto o sujeito social que fala ou vive a ação; a forma como os enunciados se mostra no texto e fomenta o sentido enquanto gênero discursivo.

Segundo Bakhtin (2015), o enunciado compreende um conjunto de sentidos, visto que ele se constitui na relação com o outro e com o objeto. Ou seja, é através das atividades humanas que se constitui a linguagem. Assim, o enunciado é responsável pela situação dialógica entre os interlocutores e por isso gera uma resposta que anteverte outra resposta, o que se dá através da compreensão ativa, a qual se deu à medida que os alunos sujeitos leram o conto de Machado de Assis; e uma atitude responsiva ativa quando se posicionaram à respeito do tema e produziram os seus textos. Logo, o enunciado se dá em três dimensões assim apresentadas: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Nesse contingente, encontra-se o conto como objeto de apreciação do aluno para a construção de sentidos, os quais se propagam nos enunciados concretos. Visto que toda comunicação humana se dá através de enunciados que são relativamente estáveis porque pontuam um dizer singular (Bakhtin, 2015).

Logo, o tema advém do enunciatário, responsável pelo que se fala em determinado texto. No caso do projeto, muitos temas foram discutidos a partir dos contos de Machado de Assis numa dimensão social, na qual o sujeito se insere com o outro através das relações dialógicas.





O estilo já aponta para algo pessoal, particular que define um gênero, o qual corresponde a um determinado campo discursivo através da seleção de lexical e fraseológica. E assim, dado o estilo, o texto esgrima formas de relação entre o autor e o leitor.

Por fim, a construção composicional, a qual compreende a estrutura composicional do texto, ou seja, a organização linguística tanto do enunciado quanto do gênero. Isso se consolidou nas produções textuais.

Dessa maneira entende-se o gênero do discurso “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2015), pois a comunicação se estabelece através deles mediante uma determinada situação social.

Diante do exposto, Bakhtin (1997, p.124) confere que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”, o que quer dizer que a língua está inserida nas práticas sociais do sujeito num determinado contexto histórico e cultural.

Pontuar o sujeito à luz da teoria bakhtiniana é considerá-lo como social, posto que se cumpre através da interação com o outro dando ao signo um índice de valor que circula na sociedade. E é salutar pontuar que:

A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo. A razão teórica em sua totalidade não é senão um momento da razão prática, isto é, da razão decorrente da direção moral de um sujeito único no evento do existir singular (Bakhtin, 2010, P. 58/59).

Deste modo, o aluno sujeito imprimiu na sua leitura dos contos de Machado de Assis um olhar singular sobre um fato e que progrediu na produção textual a partir de um tema dado no qual ele está inserido socialmente.

Isso compreende a visão de mundo no qual o sujeito, do seu lugar, é insubstituível, renunciando de maneira responsável a ele mesmo, o que diz respeito a sua existência (Bakhtin, 2010).

Em síntese, para este trabalho, as categorias discursivas de Bakhtin e o Círculo passam pela linguagem a partir do uso da língua e





sua relação com as atividades humanas nas quais se configuram o enunciado, o gênero discursivo e o sujeito.

### **O conto na esfera do ensino: um ato de ensinar**

Trabalhar a literatura na perspectiva do Ensino Médio ainda se encontra nos campos dos conceitos e exercícios didáticos. E aí está a morbidade de promover ao aluno um olhar enjoativo sobre a literatura.

Segundo Zilberman (2005), o ensino da literatura deve se dá a partir de temas caracterizadores, ou seja, laborar a aproximação entre “épocas distantes, gêneros diversos e linguagens variadas”. O que aponta para o diálogo da literatura com outros gêneros, como por exemplo, a música e o cinema.

No caso deste estudo, o gênero conto foi objeto para o diálogo com as redes sociais, no caso, o Instagram, a partir da sequência leitura, debate e produção. Assim, houve um olhar aberto e aprofundado do tema a contar do contexto no qual o sujeito está inserido historicamente, culturalmente e socialmente.

Nesse sentido, desenvolver o estudo literário a partir de projetos dá significado ao ensino em que a literatura é inserida como resposta simbólica às questões e problemas nos quais os jovens estão inseridos (Barbosa, 2011).

O ensino literário a partir de projetos com temas caracterizadores possibilita a aprendizagem nas seguintes vertentes: leitura, compreensão (aludindo a escrita da época, discussão (lugar de apropriação de sentidos), interpretação (a abordagem do outro no contexto social pontuado pelo tema) e a produção textual, na qual se estabelece as apropriações do aluno com o todo do que foi trabalhado em sala (Barbosa, 2011).

Logo, o projeto intitulado O conto como instrumento para a construção de sujeito leitor/produtor apontou novas práticas com as quais a literatura passou a ser compreendida como elemento que está na vida do estudante. Então, o conto foi um espelho que reverberou o reflexo das redes sociais diante da literatura.





## O conto no espelho midiático: a análise

Alicerçado na teoria dialógica do discurso, o procedimento metodológico desenvolvido indicou o método dialético que, segundo Gil (2002) apresenta princípios de unidade e luta dos contrários. Houve, portanto, uma unidade referente ao gênero em si, os contos machadianos; e as produções que deles surgiram a partir do olhar e do sentir do aluno em razão da sua vivência e percepções da palavra em vários contextos de produção.

Sendo assim, o início foi dado com uma apresentação do objetivo do projeto Mestres da Educação e sua finalidade quanto ao contexto de aprendizagem. Logo em seguida, houve uma explanação sobre o percurso histórico da literatura brasileira até chegar ao Realismo, conteúdo trabalhado com as turmas da 2ª série do Ensino Médio, turno da tarde da EEEFM AUDIOCOMUNICAÇÃO.

Afeitos à proposta dessa escola literária, deu-se uma especial atenção à produção machadiana, em particular, um estudo sobre os seus contos enquanto acepção de conflito que remete ação (Moisés, 1986). Porém, antes houve um esclarecimento sobre a estrutura de um conto em duas aulas numa mesma semana sobre os elementos dessa narrativa através do uso do quadro branco e pincel grafando conceitos e exemplos.

**Imagem 1** – Aula sobre Estrutura do Conto



Fonte: Prof. Ronilson Santos





Após este momento, o diálogo entre o professor de Português Ronilson Santos e a coordenadora da Sala de Leitura Rita de Luzier foi fundamental para a catalogação dos contos que seriam estudados. No caso, quatro, nesta sequência; Conto de Escola, A Cartomante, A igreja do Diabo e Missa do Galo.

**Imagem 2 – Seleção dos Contos**



Fonte: Foto tirada pelos alunos.

Em duas aulas geminadas, foram lidos e debatidos cada conto, sendo dois numa mesma semana; um na semana seguinte e o último lido em casa à vontade do tempo do aluno. Os debates ocorridos após as leituras em sala foram mediados pelo professor, pontuando não só a estrutura do gênero Conto como também a proposta da escola realista a partir do olhar machadiano.

Em razão do cronograma firmado e do diálogo com a Sala de Leitura, esses primeiros procedimentos foram realizados de forma salutar e enriquecedora, uma vez que os Contos eram em Quadrinhos, os quais se tornavam atrativos para a leitura e, de igual modo, as temáticas neles abordadas, fazendo com que o interesse do aluno pelo conflito apresentado provocasse curiosidade e emoção.

É importante considerar o processo mediano de leitura dos alunos e afirmar que o Conto Missa do galo teve sua leitura impressa, completa e lida em sala pelo professor e aluno através dos parágrafos,





aludindo à escrita da época, ao tema problemático abordado pelo texto e a estrutura do conto, discutindo cada elemento à medida que a leitura ia avançando, o que permitiu a interação no sentido de compreender a estrutura e o sentido frasal.

**Imagem 3:** Leitura dos contos em sala



Fonte: Prof. Ronilson Santos

**Imagem 4:** Conto de Machado de Assis em Quadrinhos



Fonte: Prof. Ronilson Santos





Depois desse momento, veio a parte mais complexa do processo da aprendizagem, a produção textual de um Conto, com tema livre e abordagem que reverberasse a memória, a comunidade, a vida. Tudo no decurso da criatividade, trabalhando a palavra incorporada nos elementos narrativos do conto.

Logo, foram apresentados vários temas dentre eles, a questão das redes sociais e sua relação com o locutor, no qual fosse priorizada apenas uma rede social: o Instagram.

Assim, houve a escrita e depois a reescrita. Ambos os procedimentos tiveram resistência por boa parte dos alunos das 2<sup>a</sup> séries, mas com diálogo e confiança, a produção foi realizada. Em seguida, foi corrigida pelo professor que apontou os direcionamentos literários necessários para a clareza dos contos, o que resultou na reescrita.

Para fomentá-la, o professor elogiou as histórias, a criatividade e a firmeza deles. Comentou o processo da escrita que tinham que dá ao conto para que suas narrativas alcançassem a emoção deles para que a do leitor também fosse tocada. E dessa forma, reescreveram em casa.

O último procedimento foi realizado em dois momentos: o primeiro requeria que os alunos postassem seus contos nas suas Redes Sociais, sendo o Instagram a mais utilizada, e observassem durante três dias a contar do dia da postagem para em seguida fazerem o levantamento de curtidas e comentários, como também considerassem os sujeitos dos comentários no que se referisse apenas a familiares e amigos.

É fato afirmar que poucos alunos quiseram expor seu trabalho no Instagram por vergonha ou medo de críticas. Mesmo havendo uma interferência do professor para que a publicação ocorresse, apenas seis alunos divulgaram sua escrita nessa rede.

Em razão do cronograma a ser realizado, o professor não buscou outros métodos que os encorajassem na publicação. Então, como referência desse mecanismo, apenas um trabalho consta neste estudo, o conto da aluna Amanda Yasmin Ribeiro intitulado *Navegando fora da Internet*.





Imagem 5 – Texto da aluna Amanda Yasmin Ribeiro

15:04

**Amanda Ribeiro**  
17 de set

Navegando fora da internet.

Depois de anos eu vi mamãe me olhar nos olhos e dar-me carinho. Vi que às vezes ela não limpa a mesa de jantar e não tira as roupas do varal antes de dormir. As vezes ela requenta a comida e não recolhe os brinquedos do Luck; e demora quase um dia inteiro para tomar um banho. E ela chora às vezes.

Vi que papai nem sempre toma café ao sair para trabalhar, ou toma banho ( dilemas ). As vezes, ele conserta as coisas de cada e cola algumas cabeças de bonecas da Ana.

Hoje no café, vi ele voar ao redor da mesa e vi a mamãe gritar assustada com medo que ele a pegasse.

Vi a ana pela primeira vez me pedir ajuda para pentear seu cabelo e não pude deixar de reparar que ele já passava do seu bumbum. Ajudei a arrumar suas bonecas por ordem de idade. E até preparei seu lanchinho da escola. Descobri que ela tem uma sereia na banheira do seu banheiro. Às vezes elas nadam juntas, já que a Ana se torna sereia sempre que entra em contato com a água.

Q Luck tem só dois anos e eu nunca vi uma criança tão inteligente quanto ele. E percebi que cuidar de uma criança é mais difícil do que parece. Eles tem energia de cavalo, não param nunca.

Bob, meu cachorro está enorme. E é muito brincalhão. Dei banho nele hoje a tarde e brincamos com a mangueira, foi incrível!

Passsei meia hora de prosa com o vovô e fiz Cooks com a vovó e entendi que isso para eles era tão importante quanto foi para mim.

Não posso esquecer que estou saindo do quarto dos meninos e indo para o meu, e lembrei que tem muitos monstros embaixo da minha cama que sai por um buraco negro que tem lá. E que se eu fizesse um pedido a uma sereia, eu poderia me tornar uma. E, claro, eu pedi a Ana; agora era esperar eu ter cauda.

Meus pais colocaram - me de castigo e eu estou há dois dias sem usar o celular. E eu vivi nestes dois dias o que não experimentei viver em anos. Soube que a vida é um céu feito de algodão doce, e que muita das vezes chove, mas a chuva é de chocolate. Minha mãe não usa capa; meu pai não é bem o homem de ferro. Mas ainda somos uma família incrível, como diz minha irmã. Quase chorei quando ela disse que sentia falta da sua irmã mais velha. Por último... Estou recebendo carinho dos meus pais agora.

\* Bom, faça o favor de não deixar as lembranças da Bianca se esvai, em?! Amigo, cérebro. \*

Texto: Amanda Ribeiro  
Imagem : desconhecido.

Obs : obrigada quem leu até o fim! 🍷

15:05

**Publicações**

**Amanda Ribeiro**  
17 de set

Navegando fora da internet.

Depois de anos eu vi mamãe me olhar nos olhos e dar-me carinho. Vi que às vezes ela não limpa a mesa de jantar e não tira as roupas do varal antes de dormir. As vez ela requenta a comida e não recolhe os brinquedos do Luck; e demora quase um dia inteiro para tomar um banho. E ela chora às vezes... Ver mais



Ingrid Gleibitz e outras 6 pessoas  
6 comentários

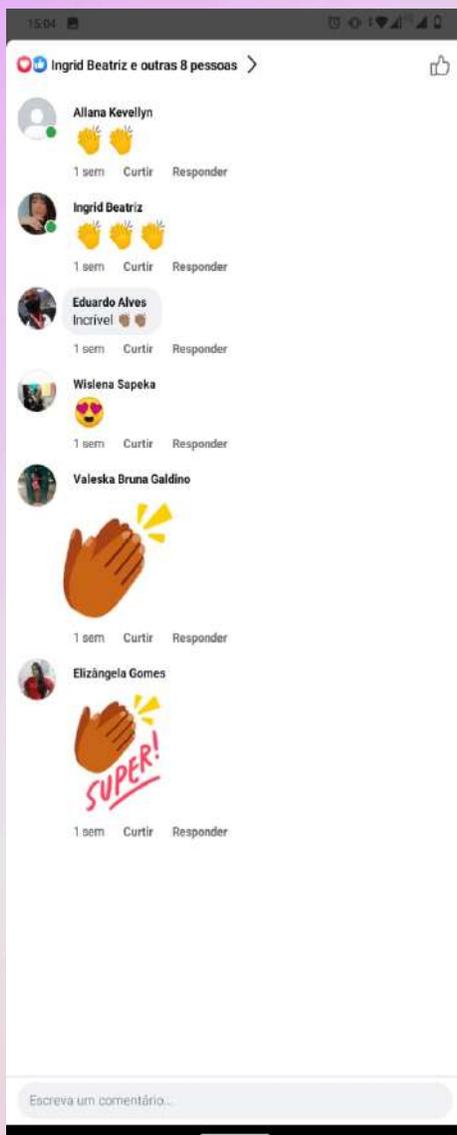
👍 Curtir    💬 Comentar    ➦ Compartilhar

**Amanda Ribeiro**

Fonte: Imagem enviada pelo aluno



**Imagem 6** – Publicação da aluna Amanda Yasmin Ribeiro 2ª série B



**Fonte:** Imagem enviada pela aluna

Após as postagens, ocorreu a culminância, a qual concretizou um diálogo com os alunos da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEEFM **AUDIOCOMUNICAÇÃO**.





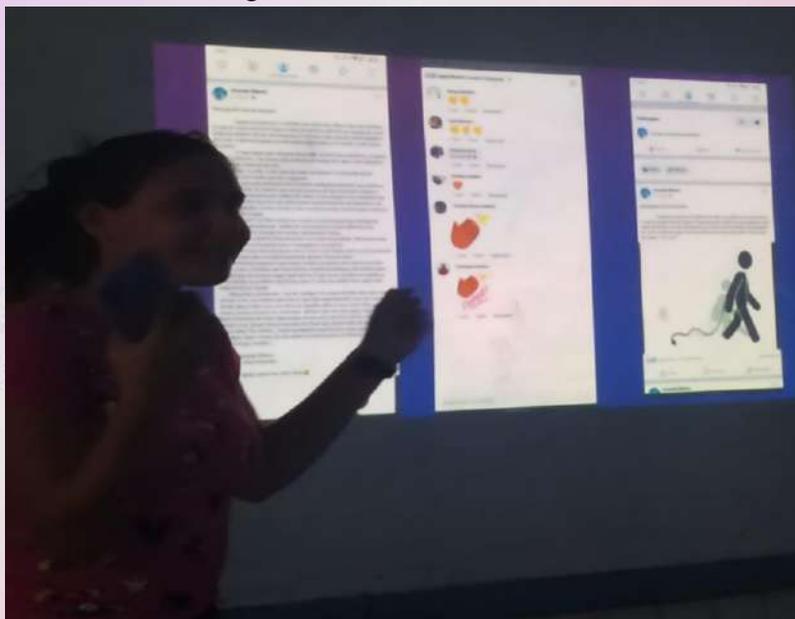
De igual forma, alguns alunos da 1ª e 3ª série fizeram perguntas para os contistas, como por exemplo, se não tiveram “vergonha de publicar” e se continuariam “escrevendo e publicando”. Esse momento foi interessante porque despertou desejo nos alunos das outras séries no sentido de escreverem e publicarem também.

Outro fato interessante na apresentação dos contistas foi a valoração que eles sentiram tanto na escrita quanto nos cliques e comentários que tiveram, mesmo sendo de amigos e familiares.

Para análise dos dados, o conto da aluna Amanda Yasmin Ribeiro, recebeu oito curtidas e um comentário com uma só expressão: “incrível”. Mesmo assim, ela achou interessante pelo fato de não conhecer três das oito pessoas que “leram” seu texto.

Mesmo assim pontuou o prazer da postagem e a reação dos leitores. Entendendo que as pessoas, os jovens, principalmente, não têm apreço pela literatura, pois outras postagens dela, “até bobas”, tiveram mais curtidas.

**Imagem 10** – Aluna Amanda na Culminância



**Fonte:** Prof. Ronilson Santos





É salutar pontuar que Amanda destacou a presença dos “emocions” nos comentários, o que não lhe garantiu que o leitor tenha “lido” de fato seu texto. Porém, observou que, às vezes, faz a mesma coisa nas publicações de textos não autorais dos seguidores, o que fez com que ela passasse, a partir daquela vivência do texto autoral com as Redes Sociais, a ler os textos dos amigos e tecer comentários.

### Considerações finais

Para concluir, desenvolver um projeto de literatura em diálogo com as contribuições da teoria bakhtiniana e desse diálogo conceber uma produção textual infere, com clareza, a contribuição que a teoria deu nessa relação com o conto, uma vez que possibilitou que a teoria fosse vista de forma amena e fosse compreendida a partir do trabalho com o texto. Isso apontou que o projeto plantou sementes, pois atingiu o que foi objetivado: a produção textual em diálogo com a rede social. Embora poucos alunos tenham feito a publicação, o resultado esperado ficou claro.

Ainda há um longo percurso nessa batalha de vozes que se materializam nos textos escritos e publicados nas redes, mas não no sentido de produzir, e sim de se fazer ler, alcançar mais interlocutores. Mesmo assim, é relevante dizer que a literatura precisa sair do marasmo das definições de escolas, produção literária e responder os exercícios dos livros didáticos e alcançar a discussão, outro olhar para um tema que viabilize um diálogo com o sujeito social aluno na sua realidade social e cultural.

### Referências

BARBOSA, S. F. P. Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores. In: In: BARBOSA, S.F.P. (Org.). **Ensinar Literatura através de projetos didáticos e de seus caracterizadores**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011, p. 59-92.

BAKHTIN, Mikhail. VOLOSCHINNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. - 6ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.





MOISÉS, M. **A criação literária**. – 12ª ed.- São Paulo, Editora Cultrix, 1986.

ZILBERMAN, R. Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores. In. In: BARBOSA, S.F.P. (Org.). **Ensinar Literatura através de projetos didáticos e de seus caracterizadores**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011, p. 59-92.





## ENSINO DE ARTE, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A QUESTÃO DA CULTURA: REFLEXÕES EM DIFERENTES CONCEPÇÕES DE SUJEITO PELA HISTÓRIA DA ARTE

Viviane Cristina Princival (UNICENTRO)<sup>1</sup>

### Introdução

Pensar o ensino de arte é pensar as vivências significativas em torno de experiências simbólicas do aprendizado. Certamente você lembra de cores e gostos que marcaram sua vida por meio de seus sentidos – experiências sensoriais – e isso se justifica pela estesia, por nossa capacidade sensível, sensorial, de perceber e conectar as coisas, realmente numa teia de aprendizados. Isso já se dá naturalmente em nossa vida, pelos fenômenos da cultura, desde tenra idade no seio da família. Mas, pensando em direcionar estes aprendizados simbólicos e sensoriais para o ensino de arte assumindo a história da arte, e tudo que podemos absorver dessa construção de ao longo dos séculos, esse ensaio elege o tema de três períodos da história da arte para pensar a questão da cultura e da compreensão de sujeito. Seriam os períodos: A Idade Média, o Iluminismo, e a Contemporaneidade.

Autores dos estudos culturais nos assinalam que a compreensão de sujeito e de identidade na pós-modernidade já não é mais a mesma que firmou o mundo antigo. A visão de mundo do sujeito antigo era mais estática e profunda se comparada ao sujeito pós-moderno. E isso pode ser visto na arte produzida pelo sujeito medieval: arquiteturas que levavam até seiscentos anos para serem realizadas e visavam o transcendente, o metafísico, a ideia de eterno. Já o sujeito iluminista descortinava o mundo em torno de um comprometimento científico. E suas obras de arte refletiam poeticamente essa narrativa. E então, o sujeito contemporâneo, o pós-moderno, considerado pelos estudiosos da cultura, o sujeito “solúvel”, o sujeito de identidade fluida, neutra, livre para transitar entre os vazios de sua poética.

A história da arte é uma riqueza inesgotável de simbolismos. E a vida é uma construção simbólica. Perceber a importância destes

---

1 Doutoranda em Educação. Linha Educação e Cultura, pelo PPGE da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Professora de Belas Artes. Diretora de Cinema Documental.





símbolos para cada povo em cada época, é uma questão da cultura. Na educação escolar, hoje, na pós-modernidade, o currículo é mais atento à dinâmica da cultura pelas teorias de currículo, de acordo com Silva (1999). Para outras formas de ensino, além da educação escolar, onde também pode estar presente a arte-educação (ou o ensino de arte propriamente dito), é importante mencionar os temas culturais, os símbolos de comunidades, elementos que constituem um grupo, uma cultura. Arte e vida se misturam.

### **O Ensino de Arte e a Educação Estética**

A educação estética é a educação dos sentidos, ou educação do sensível. Duarte Júnior (2001) nos alcança a compreensão da necessidade de um despertar de nossos sentidos para a percepção sensível: estamos anistiados. Existe uma realidade que se interpõe diante de nós. Existe uma camada de simbolismos que nos permeia, e que muitas vezes não estamos aptos a enxergar porque estamos como que vendados. Não sentimos gostos, não percebemos texturas, não temos tato, não temos feeling, podemos até perder a capacidade criativa de muitas coisas porque estamos anestesiados. A isso falta estesia. A isso falta o despertar dos sentidos que pode acontecer por meio das aulas de arte.

O tema da educação estética pode ser uma sugestão oportuna para um dos desafios que é esse vasto campo da pós-modernidade.

### **A Questão da Cultura e a Compressão de Sujeito**

A compreensão de identidade mudou ao longo dos séculos. O que compôs a compreensão de sujeito no mundo antigo, não se sustenta do mesmo modo desde a modernidade. Isso reflete de forma bem definida nas obras de arte, por exemplo. Dentro das discussões dos estudos culturais, a questão da identidade na pós-modernidade está sendo extensamente assumida. Stuart Hall (2006) justifica que a compreensão de sujeito conforme o mundo antigo, está em desuso: “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (Hall, 2006, p. 7). Desde modo, este ensaio observa os temas da história da arte que acompanham as





mudanças de identidade de cultura na compreensão de sujeito nos períodos da Idade Média, do Iluminismo e da Contemporaneidade bem como este sujeito expressou-se artisticamente nestas diferentes visões de percepções de si mesmo.

### **A Produção de Arte Expressando o Sujeito Medieval**

A arte produzida na Idade média perpassa em características de estilo o bizantino, o românico e o gótico. Aqui, de um modo bem específico, teceremos breves considerações sobre este terceiro estilo artístico. Dos cerca de mil anos que compõe o período da Idade Média, temos evidências de um gigante acervo patrimonial. Desde livretos chamados cancioneiros que cabiam nos bolsos das calças dos peregrinos medievais que cortavam caminhos pelos montes, até as arquiteturas quase infinitas e abismais que apontavam para o alto; tudo isso formava o repertório artístico do sujeito medieval.

Mason (2009) explica que a ideia de basílica nasce na Idade Média. E que duomos como a de Milão, na Itália, levaram seiscentos anos para serem construídas. Vale a pena lembrar que prédios como este, são funcionais até os dias de hoje, assim como outras catedrais, hospitais e universidades que foram construídas na Idade Média. Havia uma intenção de durabilidade, tanto material quanto na impressão da alma. Esta era a identidade do sujeito medieval.

**Imagem 01** – Catedral de Chartres, na França, 1.145.





**Imagem 02** – Catedral de Reims, França, 1.211.



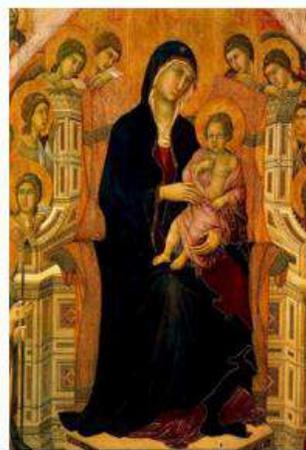
Um aspecto interessante a ser observado quando estudamos a compreensão de sujeito é a questão do corpo. O sujeito medieval retrata o corpo com excessiva piedade. O corpo sempre coberto na Idade Média será despido mais tarde pelo humanismo da Renascença. Mas até então, vemos tanto pela limitação técnica quanto poética, um corpo piedoso e modesto, voltado para a profundidade da alma, e pouco interessado para as próprias curvaturas.

### **A Produção de Arte Expressando o Sujeito Iluminista**

**Imagem 04**, Maestà com Santa Catarina



**Imagem 05** - Maestà, Duccio





Para ilustrar a concepção de sujeito no movimento iluminista, este ensaio se apropria da obra *O planetário*, do artista Joseph Wright. A obra expressa pontos de interesse da sociedade do século XVIII. Na Idade Média, a alma e o transcendente firmavam os caracteres mais altos de identidade e pertencimento do sujeito. Já para o sujeito do século XVIII há a ideia de uma luz vinda de um *locus* atribuído à ciência. Essa iluminação irá pairar sobre toda a sociedade, progressivamente.

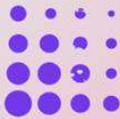
Na lateral direita da obra é possível enxergar uma pilha de livros. Ela é simbolicamente iluminada e descortinada. Do mesmo modo para o sujeito iluminista muitas coisas também o são: muitas coisas do mundo que estavam obscuras acabam podendo ser vistas.

Ao centro da obra há uma menina, e isso nos diz que é possível crer que as mulheres já tenham se engajado nos estudos científicos desde o século XVIII.

A beleza da obra fica ainda mais evidente graças à silhueta que se forma da figura da graça interposta na região central. Isso é um recurso de contraste, de *chiaroscuro*, de luz e sombra, mas aqui, poeticamente, da luz. E, com isto chegamos ao ponto mais importante da obra, de onde vem a luz do planetário?

O artista cria a narrativa do quadro em torno da luz. O sujeito iluminista cria sua vida em torno da luz da ciência. A lâmpada do planetário não aparece. A vela. Mas sabemos que ela está lá. Ela é a identidade do sujeito neste tempo.

**Imagem 06** -: *O Planetário* Joseph Wright, 1766.





## A Produção de Arte Expressando o Sujeito Contemporâneo

De acordo com os historiadores da arte, a arte contemporânea é a que acontece desde cerca de a década de 1940. São novas possibilidades para a arte, novas direções. E certamente essa arte expressa também uma nova concepção de sujeito.

Quando notamos que os estudiosos da cultura identificam a pós-modernidade como um campo desafiador, é preciso perceber o quanto isso ressoa na produção de arte. As linguagens artísticas, suas técnicas, materialidades e estilos acabam correndo o risco de entrar numa confluência que não é intencional, e de perder totalmente suas características, como por exemplo o que é a pintura, o que é a escultura, o que é o teatro. E essa desconstrução é a proposta da arte contemporânea: extravasar os limites, romper os limites, fluir, transgredir, descaracterizar, deixar de ser algo estático. Não ter uma identidade só.

Abaixo, é possível ver a instalação de arte contemporânea de Thomas Hirschhorn, que, de acordo com o site Arte que Acontece, é uma proposta no teto que expressa “tudo o que estava preso, contido e foi solto”.

Imagem, obra contemporânea Break-Through (Five), Thomas Hirschhorn.  
Fonte Site Arte que acontece.





A visão contemporânea de identidade é intencionalmente abrupta e fragmentada. Para entender como chegamos nela, faz-se necessário perceber a transformação estética que se dá desde a modernidade. Há mudanças na percepção do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo e isso reflete na produção das obras de arte.

A seguir temos o exemplo de uma natureza morta retratada numa pintura antiga (barroca), e em uma pintura moderna (cubista). A antiga é realista. A moderna não é realista, e passa vários pontos de vista sobre a mesma realidade. Isso mexe com o imaginário do público. E essa é a intenção da modernidade: Realizar revoluções que também são simbólicas, que também passam pela ordem dos sentidos.

Mais ainda a seguir, e voltando para a questão do sujeito e da identidade, vemos a obra *As Senhoritas de Avignon*, uma peça cubista, e uma peça decorativa contemporânea fluida, desconstruída, assim como é a identidade pós-moderna.

**Imagem 08** – Cesta com frutas, natureza mortas, Caravaggio.





**Imagem 07** – Cesta com frutas, natureza morta, Paul Cezane



**Imagem 09** – As senhoritas de Avignon, Pablo Picasso, 1907.

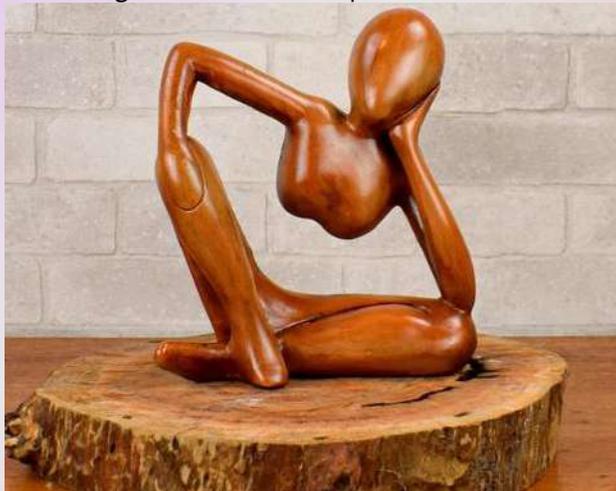




**Imagem 10** – A mulher que chora, Pablo Picasso, 1937



**Imagem:** Escultura Contemporânea decorativa.



Fonte: Site Americanas.

## Considerações Finais

É importante que as aulas de arte ressoem de uma maneira positiva na vida dos alunos. Para isso é preciso que eles absorvam referências simbólicas que sejam úteis ao seu desenvolvimento, que compreendam melhor o mundo que os cercam. A estesia de que





falamos aqui partirá das aulas de arte mas abrirá novas percepções na vida como um todo. Estar atento aos simbolismos de cultura, à questões de pertencimento, de identidade, de transformações e de adaptações do mundo pode ser um exercício que começa pelo estudo das obras de arte mas que perdura por muitos espaços da vida comum. Arte e vida se misturam.

## Referências

- DUARTE JUNIOR, Francisco. **O sentido dos sentidos: A educação do Sensível:** Curitiba, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- MASON, Antony. **História da arte ocidental: da pré-história ao século XXI.** (Trad. Adriana de Oliveira). São Paulo: Rideel, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.





## O ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL: O DESAFIO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Rosana Carneiro Tavares (PUC Goiás)<sup>1</sup>

*Tivésseis carregado vossas armas de boas intenções,  
por certo, o medo não rondaria nossos caminhos.  
Não vos acuso pela loucura do mundo,  
mas não posso admitir  
que façais tombar a esperança  
de campos floridos,  
de crianças correndo brilhantemente pelos bosques,  
de janelas abertas prenhes de um novo dia.  
Há um grito em cada verso meu,  
grito abafado, mas sereno,  
um grito continental  
de clamor e piedade pela humanidade  
(Francisco Perna Filho, poeta)*

### Introdução

Este estudo apresenta reflexões e informações produzidas em uma pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da PUC Goiás (doutorado), e em um trabalho de matriciamento à saúde mental, desenvolvido com adolescentes autores de ato infracional, privados de liberdade. Essas atividades foram desenvolvidas no Estado do Tocantins e em Goiás, município de Goiânia, entre os anos de 2012 a 2017. A pesquisa teve como um dos objetivos apreender os significados da desinstitucionalização do adolescente autor de ato infracional que perpassam as políticas de responsabilização e de promoção da socioeducação.

Por sua vez, o trabalho de matriciamento em saúde mental, desenvolvido no município de Goiânia-GO, com adolescentes privados

---

<sup>1</sup> Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Curso de Psicologia, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia e Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social. E-mail: rosana.carneirotavares@gmail.com





de liberdade, era vinculado à Secretaria Municipal de Saúde e teve como proposta organizar a rede de atenção à saúde mental dos adolescentes autores de ato infracional, privados de liberdade, e apoiar o trabalho da equipe multiprofissional nas unidades de internação. São dois caminhos percorridos pela autora deste capítulo, em direção à apreensão dos sentidos e significados que perpassam a execução do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que levaram a um entendimento e reflexões muito semelhantes e complementares: o SINASE como proposta é inovador e está alinhado às recomendações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas a sua execução é ainda problemática e a socioeducação uma meta ainda não atingida.

A socioeducação de adolescentes que cometem infrações é regulamentada pelo SINASE, instituído pela Lei 12.594, em janeiro de 2012 (Brasil, 2012). O SINASE e o ECA (Brasil, 1990) preconizam a desinstitucionalização dos adolescentes autores de ato infracional, recomendando a medida de internação como último recurso a ser acionado pelo sistema de justiça, e, quando for a medida aplicada, deve-se garantir ao adolescente internado as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento biopsicossocial e a sua permanência nas atividades escolares.

Neste trabalho, problematiza-se a socioeducação nas medidas de privação de liberdade, como proposição legal, e sua execução como efetivação das garantias de direitos para os adolescentes e suas famílias. Apresentam-se significações produzidas pelos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e as contradições do SINASE, que se propõe a promover a socioeducação, mas que efetivamente afasta o adolescente de práticas colaborativas ou promotoras de cidadania.

O referencial teórico que orientou a pesquisa e as reflexões apresentadas neste estudo é a Teoria Sócio-Histórica de Vigotski (2001, 2003, 2010). As concepções do autor embasaram a compreensão das subjetividades dos adolescentes que cometem infração, como também subsidiaram a apreensão das possibilidades de atuação com essa população nos diversos espaços sociais, compondo diferentes estruturas de classe e de poder. Nesse sentido, é importante destacar





que, para Vigotski (2010, p. 286), as determinações do contexto social, são determinações também de classe. Segundo o autor,

O meio não influencia o homem direta e imediatamente, mas de forma indireta, através de sua ideologia, chamamos de ideologia todos os estímulos sociais que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico que se consolidaram sob a forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos etc. As normas são perpassadas inteiramente pela estrutura de classe da sociedade que a gerou e servem de organização da classe de produção.

Com essa perspectiva, defende-se que a condição de ser adolescente pobre e da periferia difere da de pertencer à classe média ou alta. Da mesma forma, no caso do cometimento de ato infracional pelo adolescente, ou mesmo do uso e/ou comercialização de drogas – que é dos maiores motivos que levam o adolescente a cumprir medidas de privação de liberdade (Tavares, 2014), as marcas sociais e de classe estarão sempre presentes nas estratégias de “tratamento” e nas tomadas de decisões judiciais.

Historicamente, a adolescência, no âmbito das políticas públicas, sempre esteve na condição de ser “menor”, um constante vir a ser, em uma concepção moratória de cidadania. Inseriram-se no conceito de “menoridade” todas as significações contidas ao longo da história, em que o menor, alvo das políticas públicas, era aquele em condição de pobreza, desadaptado e marginalizado por estar nas ruas, abandonado ou em uso de drogas. As políticas públicas para infância, antes da abertura democrática no Brasil, só se voltavam a essa parcela da população no sentido de produzir a ordem social: educar para serem cidadãos, na impossibilidade, institucionalizar para educar sob coerção (Rizzini; Rizzini, 2004).

Segundo a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988) e o ECA, educação é um direito de todas as crianças e todos os adolescentes, que deve ser garantido pelo poder público. No entanto, esse direito não tem sido assegurado de forma igualitária e equitativa a todos e todas. A Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) aponta que o índice de analfabetismo entre adolescentes de 15 anos pretos e pardos, em 2019, foi de 8,9%, enquanto entre os brancos foi de 3,6%. A Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente (2015, p. 10), afirma que o acesso à educação como direito universal é decisivo para a garantia de





outros direitos, uma vez que “para se alcançar uma transformação estrutural na sociedade, é necessário articular as políticas educacionais a um conjunto de outras políticas que promovam efetivamente a distribuição de recursos, poderes e conhecimento”.

É com essas reflexões que o espaço social que tem sido destinado aos adolescentes autores de ato infracional e às suas famílias é problematizado neste estudo, já que todas as possibilidades de compreensão desse fenômeno se dão pela perspectiva histórico-social, que defende que os sujeitos são determinados e, ao mesmo tempo, determinantes de sua condição social.

### **Procedimentos Metodológicos**

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram entrevistados juízes, promotores e defensor público; psicólogos que atuam no Sistema Socioeducativo; adolescentes autores de ato infracional e respectivas mães. A investigação permitiu conhecer o que essas pessoas pensam sobre as políticas de desinstitucionalização e apreender quais são as significações que têm permeado suas práticas. Neste texto, serão apresentadas algumas falas dos adolescentes e de suas mães.

Este estudo é de abordagem qualitativa, na perspectiva da Teoria Sócio-Histórica, de Vigotski, fundamentada no método materialista histórico e dialético (Vigotski, 2001, 2010). Nesse sentido, a linguagem foi a unidade de análise, já que, para Vigotski (2001) o método dialético tem como base analítica as falas dos sujeitos. Para Vigotski (2001), a linguagem é o instrumento de mediação da relação do sujeito com o mundo. A análise do significado da palavra permite, assim, a compreensão da produção e da reprodução da cultura, do processo de objetivação humana, pois os significados contêm a experiência histórica de várias gerações. Vigotski (2001) considera a atividade humana como sendo sempre significada, e é essa significação que permite a comunicação, a socialização e a transformação do que é natural em cultura.

A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética da PUC Goiás, sob o Parecer Consubstanciado CAAE 0186.0.168.000-11. Todas as informações apresentadas garantem a não identificação dos participantes da pesquisa e todos os nomes apresentados são fictícios. Neste texto, as falas dos adolescentes e de suas mães foram analisadas





em diálogo com a Psicologia Sócio-Histórica, buscando apreender os Núcleos de Significação (Aguiar, Soares e Machado, 2015) produzidos sobre o sistema socioeducativo e a interface com concepção sócio-histórica de desenvolvimento humano. As análises apontam os desafios da socioeducação e as contradições do SINASE, bem como produzem reflexões sobre as (im)possibilidades de transformações das vidas dos adolescentes que cometem atos infracionais no país.

Na sequência, apresentam-se alguns resultados da pesquisa e as reflexões empreendidas a partir das atividades de matriciamento. Este texto foi dividido em duas partes. A primeira apresenta a concepção de desenvolvimento humano que orienta este estudo e do conceito de mediação como instrumento de formação humana, a fim de subsidiar a análise crítica do contexto em que vivem os adolescentes autores de atos infracionais e suas respectivas famílias. A segunda apresenta significados apreendidos pelas entrevistas realizadas com adolescentes e suas mães, bem como algumas reflexões desenvolvidas sobre a realidade dessas famílias.

### **Compreendendo o desenvolvimento humano e o processo de formação dos sujeitos**

A adolescência é compreendida, neste estudo, tomando como referência os trabalhos e as obras da Psicologia Sócio-Histórica (Vigotski, 2001, 2003, 2010). Essa teoria estabelece que a adolescência é uma condição de desenvolvimento em que se entrelaçam importantes transformações físicas, biológicas e psíquicas, com as condições ambientais e culturais dos sujeitos e da sociedade em que vivem. De acordo com Vigotski (2003, p. 40), “desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança”. É com essa visão que compreende-se a adolescência como um período da vida em que surgem profundas mudanças (físicas, biológicas e psicológicas), que afetam e são afetadas por “toda a experiência social da humanidade e dos grupos particulares” (Vigotski, 2010, p. 44).

Vigotski (2010, p. 44), para explicar o comportamento humano e o entrelaçamento das condições biológicas, culturais e sociais, expõe





que as reações hereditárias, a experiência individual, a experiência histórica e social, bem como todas as composições semânticas de atribuição de sentidos e significados são as bases do comportamento das pessoas. Segundo o autor, “o fator decisivo do comportamento humano não é só biológico, mas também social”.

Carvalho (2011) realizou um levantamento sobre a concepção da adolescência na perspectiva sócio-histórica e concluiu que a adolescência é compreendida como um fenômeno constituído social e historicamente; como um momento marcado por ganhos e aquisições de novas habilidades; e como pluralidades, ou seja, não se fala de uma adolescência estanque, mas de adolescências, que a depender do contexto, da cultura, da classe social e de cada história, há especificidades que compõem essa fase da vida.

Essa visão supera a concepção negativista da adolescência, embasada na perspectiva evolucionista, em que essa fase da vida é compreendida como um momento de conflitos e de rebeldia. Segundo León (2009), a perspectiva negativista da adolescência como uma fase de conflitos demarcou o início dos estudos sobre a adolescência no campo da psicologia evolucionista, iniciada com o psicólogo norte-americano Stanley Hall, e ainda sustenta algumas perspectivas contemporâneas sobre o conceito (León, 2009).

O estudo de Carvalho (2011) demonstra que os diversos trabalhos, de abordagem sócio-histórica, concebem o desenvolvimento humano não apenas como transformações biológicas, físicas e psíquicas características de cada momento da vida, mas também vivenciado de acordo com o contexto histórico-social de cada sujeito, de cada grupo social, de cada sociedade (Tavares, 2014). O desenvolvimento humano não é linear, mas dialético. Tal concepção implica, mais do que compreender o sujeito em seu percurso de estágios de desenvolvimento, apreender o processo dialético de suas interações, as irregularidades no desenvolvimento das diferentes funções, o entrelaçamento de fatores internos e externos e os processos adaptativos que são construídos ao longo da vida (Vigotski, 2003).

Vigotski (2003, p. 82) afirma que estudar o desenvolvimento humano sob esse ponto de vista não significa descrever um fenômeno com base nas aparências externas (nos comportamentos típicos da fase, por exemplo), mas “revelar a sua gênese e as suas bases





dinâmico-causais”. Para ilustrar essa compreensão, o autor aborda o estudo biológico de uma baleia, no qual, se o pesquisador se basear apenas em sua aparência externa, a classificará na espécie dos peixes; no entanto, se fizer um estudo mais explicativo e menos descritivo, compreenderá que, do ponto de vista de sua natureza biológica, a baleia está mais próxima dos mamíferos. Tal exemplo estabelece o ponto de análise da adolescência a partir da perspectiva sócio-histórica, ou seja, é compreender esse fenômeno como uma categoria constituída dialeticamente pelas transformações individuais (físicas, psíquicas e biológicas) e pela atividade mediada, em um processo contínuo de produção de sentidos e significados, em permanente mudança. De forma crítica, implica em conceber essa fase da vida imbricada de condições sociais em que se incluem o gênero, a raça/cor, a classe social, dentre outras interseccionalidades.

Assim, se trouxermos essa compreensão histórica da dinâmica do desenvolvimento humano para o âmbito do objeto deste estudo, podemos afirmar que não é possível abordar as questões relacionadas ao ato infracional cometido por adolescentes sem conhecer as especificidades da história desses jovens. Mais que isso, não se pode compreender as adolescências em uma perspectiva especificamente dual e causal, em que se tendem a reproduzir o modelo tradicional que concebe o adolescente como sendo por natureza “rebelde”, necessitando de limites e de imposição das famílias e essas, quando pobres, tendem a ser reconhecidas como vivendo em contextos de violência, como “desestruturadas” e não conseguindo impor limites a seus filhos. Compreender a adolescência pela perspectiva sócio-histórica é reconhecer que existe um conjunto de fatores implicados no cometimento de ato infracional por adolescentes que deve ser desvelado para uma compreensão de totalidade.

É importante destacar que a Psicologia Sócio-Histórica tem um olhar especial para o desenvolvimento humano e assinala a importância dos processos educativos, no desenvolvimento das pessoas, e das mediações positivas na relação com os outros sujeitos (Vigotski, 2003). Essa perspectiva pode contribuir com um olhar crítico na compreensão dessas adolescências, marcadas pelo envolvimento com atos infracionais, e, ao mesmo tempo, pela vivência de inúmeros processos de exclusão social e violências, principalmente os adolescentes pobres.





Pela Psicologia Sócio-Histórica, poder-se-ia articular um conjunto de estratégias de educação social para se trabalhar com os adolescentes autores de ato infracional. Vigotski (2010) argumenta que há duas perspectivas de educação, para as crianças e os adolescentes, que devem ser analisadas: 1. a educação moral (que, segundo ele, deve ser banida, por não produzir o comportamento ético, mas a hipocrisia); e 2. a educação estética (que, para o autor, se ela está a serviço da pedagogia, perde sua essência e torna-se também uma educação moral, aquela que diz o que não se deve fazer, que dissemina o temor, mas que não contribui para a compreensão do que fazer, para a produção de sentidos para a vida). O autor argumenta que a educação estética deve compor o conjunto de estratégias educacionais para que as crianças e os adolescentes, em sua experiência estética, recriem suas próprias vidas. Esse seria um importante modelo de educação a ser trabalhado nas unidades de cumprimento de medidas socioeducativas, com atividades que impulsionassem a criatividade, o reconhecimento da própria cultura e das identidades, a arte como recurso de autoconhecimento e representação de si.

A construção de estratégias educacionais que deem conta dessa experiência estética, nas unidades de atendimento socioeducativo, seria uma boa contribuição, já que, além de garantir o assegurado em Lei (educação como direito), garantiria uma oportunidade aos adolescentes autores de ato infracional de exercer a própria capacidade de criar e recriar a sua existência.

Nas análises que empreendidas neste trabalho, essa demarcação de concepção histórico-social das adolescências aponta as (im)possibilidades desses sujeitos se desenvolverem quando em cumprimento de medida de privação de liberdade. A seguir, apresentamos algumas análises a partir das falas de adolescentes e suas mães.

### **As significações produzidas pelos adolescentes autores de ato infracional e suas mães: o desafio da socioeducação**

Apresentaremos as análises trazendo individualmente as falas de dois adolescentes entrevistados, bem como seus anseios e as dificuldades de suas mães em lidar com a condição vulnerável de seus filhos.





**Danilo: “eu fiz outro artigo e voltei para a cadeia”**

Danilo tinha 17 anos na época da pesquisa e estava em cumprimento de medida socioeducativa em uma unidade de semiliberdade, no Tocantins, há aproximadamente seis meses. Era egresso da unidade de internação, onde permaneceu também por seis meses. O motivo da última internação foi “tentativa de homicídio qualificado, pelo motivo fútil e pela traição”. Danilo fazia o 5º ano do ensino fundamental e estudava no período vespertino, observa-se que ele estava em atraso considerável de anos de estudo, em comparação com a idade. Como o próprio adolescente dizia, ele já havia passado por várias internações no sistema socioeducativo, conforme se verifica na fala abaixo.

Rapaz, do CASE eu passei seis meses dessa vez, porque **já faz três vezes que eu já caí** [no sistema socioeducativo] [...]. No CASE, eu passei três vezes. Cada vez, rapaz, seis meses a um ano. [...] eu passei dez meses lá e voltei para o CASE de novo, aí eu vim para a semiliberdade. Da semiliberdade **eu fiz outro artigo e voltei para a cadeia** e voltei para a semiliberdade de novo (Danilo, 17 anos).

O trânsito de Danilo no sistema socioeducativo foi um percurso significativo de idas e vindas, iniciou pelo uso e venda de drogas e a última internação foi por tentativa de homicídio. A fala denota que a unidade de privação de liberdade, principalmente a de internação, era significada pelo adolescente como “cadeia”. O “outro artigo” (tentativa de homicídio) a que o jovem se refere parece não conter significações que possam levá-lo à reflexão sobre suas ações ou à atribuição de novos sentidos ao ato cometido. Se, aos 17 anos, Danilo já havia passado três vezes pela internação socioeducativa, cada uma delas por seis meses a um ano, pode-se sugerir que a função do SINASE, de socioeducar, ou de contribuir com a produção de novos projetos de vida para o adolescente, não produziu efeitos positivos.

Quando em atividade de matriciamento à saúde mental dos adolescentes privados de liberdade, em Goiânia, foi observada a mesma realidade expressa por Danilo: o sistema socioeducativo é considerado cadeia pelos adolescentes, principalmente nas unidades de internação, a maioria dos internados utilizavam falas como “puxar





cadeia”, para referir-se à internação, ou “pagar de puxar no seguro” (referindo-se ao alojamento seguro, onde ficam os adolescentes que estão sob o risco de sofrer violência). O termo “pagar” era usado para se referir ao adolescente “cagueta”, ou seja, aquele que denunciava os abusos e violências sofridos nos alojamentos. “Pagar de puxar no seguro” era uma condição de menor poder dentro do sistema, eram vistos como fracos e, assim, tornavam-se mais vulneráveis ainda a sofrer novas violências. Essas significações são reproduzidas na unidade de internação e demarcam as relações de poder decorrentes dos processos de institucionalização, principalmente em ambientes com características de “Instituições Totais”, como afirma Goffman (2001).

Para Goffman (2001), a institucionalização provoca um enquadramento de regras e condutas que afeta a subjetividade das pessoas e produz o que ele denomina de “mortificação do eu”, a partir de uma “série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu”, quando o interno é obrigado a se abster de sua cultura e vida no ambiente externo (Goffman, 2001, p. 24).

Enfim, verifica-se nas unidades de privação de liberdade todo um conjunto de linguagens semelhantes à do sistema prisional, que ratifica o quanto as unidades socioeducativas de internação ainda são espaços de reclusão, coerção e reprodução da violência. A mãe de Danilo ratifica a ineficiência do sistema socioeducativo quando afirma que o adolescente já tinha um longo percurso no sistema e desde há muito fazia uso de drogas.

Ah, o Danilo ele... acho que **ele não tinha nem 11 anos direito, quando ele caiu lá** [no CASE]. E já tem de cinco... cinco anos e meio por aí, seis anos que ele foi para o CASE. Em primeiro lugar, ele foi para o CASE. Aí depois do CASE, ele foi para a [nome da clínica para tratamento de dependência química]. De lá, ele voltou para o CASE de novo, depois do CASE, ele voltou para a semiliberdade. Aí da semiliberdade, ele voltou para o CASE de novo. Aí do CASE, ele voltou para a semi. Agora que ele saiu da semi (Geralda, mãe de Danilo).

A mãe de Danilo expressa a complexa realidade dos adolescentes que vivem no cotidiano de idas e vindas às unidades de internação socioeducativa e a grande fragilidade que assola essas famílias, que não conseguem proteger e educar seus filhos e, muitas vezes, elas próprias (os pais, as mães, os irmãos) encontram-se igualmente vulneráveis. A





entrada no sistema socioeducativo aos 11 anos, que a mãe expressa como “caiu lá”, representa o quanto as famílias pobres estão à mercê das decisões do Estado, por não terem condições de reivindicar seus direitos. O sistema socioeducativo não pode receber crianças menores de 12 anos. Para essas idades, existem outras medidas a serem aplicadas, ou melhor, quanto menos idade o adolescente tiver, mais se deve recorrer a medidas que o mantenha com a sua família, essa seria a lógica de um genuíno modelo de socioeducação.

Essa vulnerabilidade das famílias, para cuidar de seus filhos e filhas, erroneamente tem sustentado a disseminação de uma significação social de que o ato infracional cometido pelo adolescente é um fenômeno decorrente da pobreza e da “desestruturação familiar”, como se só os adolescentes pobres cometessem atos infracionais. Embora o sistema socioeducativo tenha, em sua maioria, privados de liberdade, adolescentes que são pobres, essa é uma compreensão reduzida que camufla diversas outras fragilidades para a análise desse fenômeno e para a implementação do SINASE. A pergunta que fica é onde estão os adolescentes de classe média ou alta que cometem infrações? Não fazer esse questionamento impossibilita que seja deflagrada a ausência de políticas complementares de apoio às famílias pobres e periféricas (educação, trabalho e renda, lazer, esporte, cultura, entre outras), ausência de políticas que sejam efetivamente promotoras, preventivas e reabilitadoras.

Na sequência, a história de Leandro também realça a ineficiência do SINASE, na promoção de desenvolvimento e construção de projetos de vida pelo adolescente privado de liberdade.

### **Leandro: “lá dentro só fala do errado mesmo”**

Leandro era um adolescente também de 17 anos, que cursava o sétimo ano do ensino fundamental (também em atraso escolar) e estava internado em uma unidade de privação de liberdade, do Estado do Tocantins, pelo motivo de “roubo a mão armada”. Pertence a uma família numerosa e tinha como sua principal cuidadora a mãe, que era feirante e trabalhava vendendo verduras e legumes em várias feiras da cidade.

Diferentemente de Danilo, o adolescente tinha um percurso recente no sistema socioeducativo, estava inserido no sistema há





aproximadamente um ano: ficou 32 dias em um Centro de Internação Provisória (CIP), foi para a semiliberdade (USL), ficou cinco meses lá e fugiu, retornou para o CIP, ficou mais três meses e foi para a unidade de internação, havia aproximadamente três meses. A internação foi uma medida aplicada em função das diversas idas e vindas do adolescente, mas o motivo foi o mesmo evento (o roubo a mão armada).

Mesmo estando internado, Leandro contava com a presença constante da mãe, que o visitava sistematicamente e buscava contribuir com a formação do adolescente, dando conselhos e orientações. Dentre os cuidados ofertados pela mãe, havia a busca pela proteção e a vigilância a todas as formas de violência que o filho pudesse sofrer quando internado, como fica expresso na fala que se segue.

Porque eu falei para ele, **sempre falei para ele, “olha, qualquer coisa que acontecer com você, você me fala, aí dentro, porque eu tomo minhas providências.** Você não vai ficar aí dentro sendo massacrado dos outros aí não, qualquer coisa você me fala que eu corro atrás, você não fica calado aí não” (Elza, mãe de Leandro).

#### E complementa:

Eu não posso dar mais contribuição porque eu trabalho, mas o momento que tenho eu estou lá junto com ele, conversando com ele e explicando para ele as coisas que estão acontecendo e tudo direitinho. Falo o que está acontecendo aqui fora, dos amigos dele que já morreram. Falo um monte de coisa para ele lá dentro (Elza, mãe de Leandro).

Leandro reconhece esse empenho da mãe e lamenta que ela só vá aos finais de semana. Ao mesmo tempo em que a mãe de Leandro reafirma a sua constante vigilância e busca manter-se presente na vida do filho, a unidade de internação não produz no adolescente possibilidades de interações positivas ou de sociabilidades colaborativas ao seu desenvolvimento biopsicossocial. Leandro não fez qualquer referência positiva ao atendimento proposto pela unidade de internação, à intervenção multiprofissional ou às atividades desenvolvidas, como pode-se verificar na seguinte fala:

Esse povo quase não me chama para atendimento, só de vez em quando mesmo. Só para essas coisas assim... mas, conversar com psicólogo para





ver se melhora alguma coisa, eu quero conversar [...] porque tem **hora que eu fico é... igual cobra, só guardando veneno** [...] porque lá dentro, lá, ninguém fica conversando sobre as coisas de lá fora não, **lá dentro só fala do errado mesmo** (Leandro, 17 anos).

Pela fala de Leandro, observa-se que a internação não possibilita ressignificações positivas, ao contrário, produz raiva (“só guardando veneno”) e reproduz a vida sem sentido (“só fala errado mesmo”). Fazendo uma análise comparativa da fala de Leandro com as significações produzidas por Danilo, pode-se argumentar que o pouco tempo do adolescente no sistema socioeducativo, bem como a resistência de sua mãe em se manter presente, são diferenciais importantes para ele, já que ele reconhece que é bom receber os conselhos da mãe. A maior permanência no sistema socioeducativo, paradoxalmente, parece contribuir com o enfraquecimento dos vínculos familiares e a ausência de projetos de vida, enquanto, inversamente, o fortalecimento dos vínculos afetivos é que produziria mais reflexão e reconstrução dos projetos de vida.

Nas atividades de matriciamento, desenvolvidas com os adolescentes privados de liberdade em Goiânia, situação semelhante quanto à relação com a família foi observada, pois muitos adolescentes não recebiam visitas constantes das famílias e muitos estavam internados já há um bom tempo. Quanto às visitas, observou-se a existência de problemas objetivos, como distanciamento da residência das famílias para as unidades de privação de liberdade, uma vez que em Goiás havia apenas cinco municípios com unidades de internação, e em Goiânia muitos dos adolescentes privados de liberdade eram do interior. Não foi identificado qualquer mecanismo de aproximação dessas famílias com os adolescentes internados, as visitas eram realizadas por conta própria das famílias (situação semelhante à do Tocantins).

Além desses problemas objetivos de acesso às unidades de internação, observou-se também problemas relacionados à inclusão das famílias nos Planos Individuais de Atendimento (PIA). Embora a equipe multiprofissional estivesse presente durante as visitas, o seu papel algumas vezes se confundia com o dos agentes de segurança (com vistoria, das comidas e objetos que as famílias levavam para os filhos, desenvolvida por profissionais da equipe multiprofissional – psicólogos, assistente social, pedagogo).





Com esses exemplos, ressaltamos a contradição que se mantém no sistema socioeducativo, o qual tem o papel de promover socioeducação para os adolescentes autores de ato infracional e contribuir com o fortalecimento dos vínculos das famílias, mas acaba promovendo distanciamento e reduzindo as possibilidades mediações positivas e interações sociais fortalecedoras.

Reconhecendo a importância das famílias para o desenvolvimento do adolescente, bem como para seu acolhimento quando egresso do sistema socioeducativo, e enfatizando as análises empreendidas neste estudo, reafirma-se a necessidade premente de que a execução das medidas socioeducativas seja revista e de que definitivamente o SINASE consiga romper com a reprodução do modelo coercitivo e punitivo do sistema prisional, a fim de contribuir com a produção de novas significações pelos adolescentes.

Transportar-se de uma “cadeia” (instituição total) para um espaço de sociabilidades positivas, de (re)construção de vínculos familiares e de educação potencialmente estética é a necessidade dos adolescentes privados de liberdade. A eles a vida já não garantiu muitas oportunidades: acesso à educação, saúde, cultura, esporte e lazer. Esses jovens em privação de liberdade no sistema socioeducativo denunciam a ausência de políticas de prevenção e de garantia ao pleno desenvolvimento biopsicossocial. Danilo e Leandro além do atraso em anos de estudo, do envolvimento com drogas sem oportunidade de acesso aos serviços de saúde, correm o risco de perder todas as possibilidades de estabelecer mediações positivas em suas vidas e de se desenvolverem plenamente em direção a uma vida participativa na sociedade.

A execução de uma política gerada pelo modelo de proteção social do adolescente autor de ato infracional, como é o SINASE, precisa definitivamente instituir-se pelo modelo de socioeducação e romper com a reprodução de práticas semelhante à do sistema prisional.

## **Considerações finais**





Tem-se a necessidade de fazer algumas considerações importantes a respeito dos resultados a que este estudo chegou, mas não há qualquer pretensão de estabelecer um modelo, ou parâmetros, sobre a política do SINASE. Ao contrário, pretende-se deixar registrado que este estudo, embora não se configure uma investigação de sujeitos em suas individualidades, produziu reflexões muito singulares sobre como se compõem as subjetividades na sociedade contemporânea. Sobre o quanto, como sujeitos sócio-históricos, todos estamos imbricados de uma condição concreta, em que a objetividade da lei (com toda sua materialidade instituída) se entrelaça com as subjetividades (com toda dimensão de sujeitos implicados sócio-historicamente que confrontam e são confrontados, em todo momento, por componentes ideológicos de classe).

Essa condição produz sentidos e significados impossíveis de serem compreendidos na abstração das vivências subjetivas individuais, e muito menos na objetividade pura das leis praticadas nos atos, mas no emaranhado de contradições que erigem desse intenso entrelaçamento, no qual forças externas poderosas insistem em manter os processos de dominação social e de privilégios a pequenos grupos hegemônicos. Como exemplo, destaca-se o ECA que ainda hoje é questionado por alguns grupos, bem como a redução da maioria penal, que insiste em se manter em diversos projetos de lei no Congresso Nacional

Dessa forma, a sanção de leis implica, necessariamente, aumento de contradições, não se configura uma resolução de determinado fenômeno, mas se reafirma em novas configurações de forças de poder que, no afã de se manterem, estabelecem novos arranjos e produzem novas formas de dominação social. As famílias pobres e periféricas, nesse cenário, são as mais vulneráveis.

Os adolescentes que se comportam como adultos criminosos, como adultos cheios de dificuldades e problemas, desesperançosos e sem projetos de vida, devem ter a oportunidade de reconhecer suas potências para uma vida participativa. Esses adolescentes não estão sendo cuidados para viver sua juventude e para se desenvolver plenamente, muitos deles não estão estabelecendo mediações sociais que os permitam tornar-se sujeitos ativos e criativos na consolidação dos laços sociais, como bem recomenda Vigotski (2010).





Os adolescentes de classe social pobre muito cedo têm de fazer os enfrentamentos das adversidades produzidas na vida urbana, da ocupação de espaços na rua, da vulnerabilidade à violência, do excesso de oferta de drogas, da ausência de políticas de proteção, do abandono. Ao dar essa importância ao contexto social, afirmando a relevância dos processos educativos como sendo produção de cuidados, reafirma-se o abandono dos adolescentes que foram alvo deste estudo. Mas, em nenhum momento, pretende-se retirar desses sujeitos sua autoria sobre o fazer e a experiência de sua existência.

Não foi o objetivo deste estudo classificar o ambiente como o principal fator de causalidade para o envolvimento do adolescente com o ato infracional. Ao contrário, a proposta é incitar a reflexão sobre esse tão complexo fenômeno e ressaltar que um contexto social, organizado pelo adulto mediador, fará enorme diferença a essas subjetividades, e que a socioeducação, proposta pelo SINASE, tem esse desafio.

## Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Julio Ribeiro; MACHADO, Virginia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** [online] v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf> Acesso em abril de 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. **Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo/SINASE. Brasília: Senado Federal, 2012.
- CARVALHO, Raquel Maracaípe de. **Relações entre irmãos adolescentes, sentidos e significados**. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
- FUNDAÇÃO ABRINQ PELOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Porque dizemos não à redução da maioridade penal**. São Paulo, 2ª edição, 2015. Disponível em: <https://livedetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/02/Porque-dizemos-n%C3%A3o-%C3%A0-redu%C3%A7%C3%A3o-da-maioridade-penal.compressed.pdf> Acesso em junho, 2024.





- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101708\\_notas\\_tecnicas.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101708_notas_tecnicas.pdf) Acesso em: maio, 2024.
- LEÓN, Oscar Davilla. **Uma revisão das categorias de adolescência e juventude**. In: Guimarães, M. T. C.; Sousa, S. M. G. (Org.). *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: UFG; Cãnone Editorial, 2009. p. 47-76.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização das crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004.
- TAVARES, Rosana Carneiro. **Eu já perdi muita coisa, minha família principalmente: um estudo psicossocial sobre duas políticas de desinstitucionalização do adolescente**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipola Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VIGOTSKI Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF, 2010.





## MULTIPLICANDO SAÚDE: A FORMAÇÃO DE ADOLESCENTES MULTIPLICADORES DE SAÚDE

Fátima Cristina Alves de Araujo (IFRJ) <sup>1</sup>

Rayane Lima dos Santos (IFRJ) <sup>2</sup>

Luísa da Cruz Costa (IFRJ) <sup>3</sup>

### Introdução

Este texto objetiva relatar a experiência da formação de adolescentes multiplicadores de saúde através de uma parceria entre o IFRJ Campus Realengo e uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, envolvendo estudantes do 7º e 8º anos do ensino fundamental.

Tal temática foi escolhida porque no decorrer do ciclo de vida do ser humano, a adolescência desponta-se como um período extremamente relevante para a construção e consolidação do sujeito. A classificação desta fase não é unânime. De acordo com a Organização Mundial de Saúde a adolescência vai de 10 a 19 anos, sendo que ela chama de jovens aquelas pessoas com idade entre 15 a 24 anos, ou seja, a juventude coincide com uma parte da adolescência. Ainda há uma classificação que advém do Estatuto da Criança e do Adolescente que define adolescência pessoas que estão na faixa etária entre 12 a 18 anos. Quando se fala de saúde de adolescentes e jovens, o Ministério da Saúde considera a faixa etária entre 10 a 24 anos.

Por muito tempo associou-se o adolescente a uma criança crescida ou a jovem adulto. Contudo, ele é um ser especial marcado por um rápido desenvolvimento físico, cognitivo, social, emocional e sexual. Sabe-se que essa é uma fase em que são vivenciadas descobertas, angústias, conflitos, sendo uma experiência singular para cada pessoa. De acordo com Silva e Barros (2021), existe uma diversidade de processos biológicos, afetivos e sociais na adolescência

---

1 Doutoranda em Humanidades Culturais e Artes (Unigranrio/Afya); fatima.araujo@ifrj.edu.br

2 Graduanda em Fisioterapia; IFRJ; rayanelima2516@gmail.com

3 Graduanda em Terapia Ocupacional; IFRJ; luisacruz.to@gmail.com





que contribuem para a ocorrência de conflitos, tanto internos quanto externos, durante o desenvolvimento de sua identidade no adolescer.

Frente a relevância da adolescência na formação e desenvolvimento humano, exige-se atenção especial nas políticas, programas e planos nacionais de desenvolvimento. Os problemas de saúde dos adolescentes por muito tempo foram pouco compreendidos e, até mesmo, negligenciados. Mas hoje, a saúde do adolescente ocupa lugar central na Estratégia Global para a Saúde da Mulher, da Criança e de Adolescente (2016-2030) (OPAS, 2018). Segundo a Organização Panamericana de Saúde (2018), investir em saúde de adolescente traz um dividendo tríplice de benefícios para os adolescentes: para agora; para suas vidas adultas futuras e para a próxima geração.

Para o momento atual do adolescente os benefício vêm das ações voltadas para a saúde que podem promover comportamentos positivos (por exemplo, bons hábitos de sono e formas construtivas de correr riscos, como esporte ou teatro) e prevenir, detectar precoce e tratamento de problemas (como transtornos de uso de substâncias, transtornos mentais, lesões e infecções sexualmente transmissíveis).

Na vida adulta eles poderão ser capazes de apoiar o estabelecimento de comportamentos saudáveis adquiridos na adolescência (como boa alimentação, atividade física e, se sexualmente ativo, uso de preservativos) e reduzir exposições, condições e comportamentos prejudiciais (como poluição do ar, obesidade, uso de álcool e tabaco) ajudando a estabelecer um padrão de estilos de vida saudável e reduzir a deficiência e morbimortalidade prematura na idade adulta.

Já para as gerações futuras, as ações de saúde desenvolvidas na adolescência podem favorecer a promoção de bem-estar emocional e práticas saudáveis na adolescência (por exemplo, gestão e resolução de conflitos, vacinas adequadas e boa alimentação) e prevenção de fatores de risco e cargas de morbidade (por exemplo, exposição a chumbo ou mercúrio, violência interpessoal, mutilação genital feminina, uso de substâncias, gravidez precoce e gestações sucessivas) ajudando a proteger a saúde da prole futura.

Para que tais ações possam ser executadas, se faz necessário adotar uma visão relacional e contextual que seja possível identificar desafios, potencialidades e possibilidades no desenvolvimento das





habilidades e competências dos adolescentes. (Brasil, 2024). De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde tal público encontra-se em processo de formação e cristalização impondo que seja considerado o contexto, os valores, atitudes, hábitos e comportamentos que marcam suas vidas. Deve-se ter em mente que “os adolescentes e jovens descobrem-se como autores de suas vidas e passam a desempenhar um papel protagonista no exercício da cidadania e nas interações e práticas cotidianas” (Brasil, 2010, p.52).

Merece destaque o fato de que quanto mais os adolescentes sabem, vivenciam e compreendem, mais é possível estabelecer um diálogo potencializando a capacidade de eles assumirem o controle de suas vidas. Quanto mais envolvidos, mais eles compreendem suas necessidades, demandas e problemas, levando a construção de melhores soluções. Se faz mister considerar, também, que nesta fase “o comportamento dos amigos ganham importância crescente na medida em que surge um natural distanciamento dos pais em direção a uma maior independência” (Brasil, 2010, p.47).

Desta forma, desenvolver ações de promoção da saúde com o público adolescente pode, conforme aponta Silva e colaboradoras (2017, p.102), “na realidade de cada um, executar ações de multiplicação do conhecimento junto a outros pares de modo a pensar em ações de promoção da saúde nos contextos em que vivem”. Segundo as autoras, formar adolescentes multiplicadores faz com que eles possam tirar a venda dos olhos de outros fazendo com que eles compreendam o significado do novo conhecimento a ser adquirido, adquiram novas habilidades e possam assumir atitudes saudáveis. Além disso, tal estratégia mostra-se eficaz pois contribui para a autoestima do adolescente, a sua assertividade e a formulação de um projeto de vida (Brasil, 2010).

Seguindo a lógica do protagonismo juvenil, convém destacar que o processo de formação de multiplicadores deve relacionar-se com as necessidades dos adolescentes nos territórios e a forma como eles problematizam e enfrentam as situações de vulnerabilidade em que estão inseridos (Brasil, 2024). Em uma publicação, a OPAS chama atenção para o fato de que desta forma é possível melhorar a compreensão de suas necessidades e problemas e levar a melhores





soluções. Ela acrescenta que, ao respeitar os pontos de vista dos adolescentes em relação aos seus cuidados de saúde, garante-se que a busca pelos serviços de saúde aumente e que eles continuem envolvidos para acessá-los em outros momentos (OPAS, 2017).

Sendo assim, a metodologia de Construção Compartilhada de Soluções Locais surge como uma estratégia capaz de materializar a formação de adolescentes multiplicadores de ações de promoção da saúde. Isto porque, ela é uma forma de planejamento participativo, resultado do compartilhamento de ideias, estratégias, visões, metodologias e práticas. Ela agrega estratégias participativas construídas a partir de elementos como problematização, identificação de recursos disponíveis, planejamento, sistematização e avaliação de projetos e planos de ações locais formuladas pelos atores sociais que vivenciam diretamente os problemas identificados. Esta metodologia pretende levar as pessoas a analisar problemas, formular, desenvolver e avaliar projetos e ações sociais em comunidades, instituições e organizações, criando soluções com recursos disponíveis e pautados na realidade local (Edmundo, 2014). Cada ator social envolvido é autor da própria ação, passando a atuar como multiplicador, garantindo a sua sustentabilidade social (Conceição; Melo, 2022).

Apesar da importância da promoção de ações voltadas para a saúde do adolescente, este grupo pouco procura os serviços de saúde obrigando que sejam buscadas estratégias para atingir esse público. De acordo com Padrão e colaboradores (2021, p.2760) “a escola oferece um espaço privilegiado para a prevenção, por garantir a presença dos jovens em seu recinto, de forma continuada, ao contrário dos serviços de saúde pouco procurados por este grupo”. A escola, que é um espaço de troca de saberes, representa um espaço promotor de saúde devido ao seu potencial de possibilitar diferentes formas de existir no mundo e criar novas possibilidades de sociabilidade (Oliveira; Pereira, 2020; Souza, et.al., 2021). Segundo publicação do Ministério da Saúde (Brasil, 2011) a escola é um espaço de relações ideal para o desenvolvimento do pensamento crítico e político, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo, desta forma, interagindo diretamente na produção social da saúde.





## **Multiplicando saúde: a formação de adolescentes multiplicadores de saúde - projeto de extensão**

O processo formativo no IFRJ baseia-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, considerando-se ações extensionistas aquelas voltadas para a comunidade externa. Este texto tem o objetivo de relatar a experiência do desenvolvimento do projeto de extensão Multiplicando Saúde: a formação de adolescentes multiplicadores de saúde. Ele tinha como objetivo desenvolver ações de promoção da saúde de adolescentes sobre a ótica da construção compartilhada de soluções locais, no ambiente escolar. Além disso, a proposta era construir um produto que pudesse ser utilizado por outros estudantes.

Todas as atividades previstas seguiam a metodologia de Construção Compartilhada de Soluções Locais, com a realização de oficinas vivenciais e experiências práticas voltadas para a produção de ativos comunitários. O projeto, que foi contemplado com fomento do IFRJ, teve início em setembro de 2022 e foi renovado até setembro de 2024. No momento ele encontra-se em fase de finalização.

Para realizar as atividades, houve a participação de duas estudantes, uma bolsista que cursa o bacharelado em fisioterapia e outra voluntária, do curso de terapia ocupacional. Elas reuniam-se com os adolescentes semanalmente, com cada encontro durando cerca de 1h30. O público participante eram adolescentes matriculados no ano de 2023 no 7º e 8º anos do ensino fundamental, em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Os encontros aconteceram no auditório da escola com a participação de 3 turmas por vez. As atividades foram suspensas no período de férias escolares e do IFRJ. Além disso, na semana de provas também não houve ação. A greve dos servidores da rede federal fez com que as atividades fossem canceladas.

### **Relato da experiência de formar multiplicadores de saúde**

No decorrer do projeto ocorreram 11 encontros, onde foram utilizados vários recursos voltados para fomentar a discussão entre os adolescentes, a fim de instrumentalizá-los para que pudessem se tornar multiplicadores de ações de promoção de saúde. Os quadros a





seguir descrevem as ações realizadas junto aos adolescentes, seus objetivos e avaliação.

<b>SEMANA 1:</b> O que é saúde?
<b>OBJETIVO:</b> Apresentar o projeto
<b>DESCRIÇÃO:</b> Houve a primeira aproximação com os adolescentes com a apresentação do projeto. A seguir os alunos foram divididos em 5 grupos para que pudessem em cartolina expressar o que entendiam como sendo saúde. Posteriormente, cada grupo apresentou sua produção.
<b>AVALIAÇÃO:</b> Os adolescentes foram além da percepção geral de que saúde é a ausência de doença. Percebeu-se uma boa aceitação da atividade com grande interação.
<b>SEMANA 2, 3 e 4:</b> Levantamento do desafio
<b>OBJETIVO:</b> Definir o tema desafiador que seria trabalhado durante o projeto
<b>DESCRIÇÃO:</b> Dentre os temas surgidos na discussão sobre o conceito de saúde foram elencados como desafios para a promoção da saúde o desenvolvimento de ações voltadas para saúde física, mental, sexualidade e violência. A fim de definir o tema a ser trabalhado durante o projeto houve votação, e os temas escolhidos foram sexualidade e saúde mental.
<b>AVALIAÇÃO:</b> Houve grande participação com demonstração de interesse em saber quando seria o próximo encontro.
<b>SEMANA 5:</b> Medida de estresse.
<b>OBJETIVO:</b> Promover autoavaliação a respeito de sintomas relacionados à ansiedade, depressão e estresse e conversar estes quadros.
<b>DESCRIÇÃO:</b> Foram exibidos dois filmes “Um vídeo sobre ansiedade” e





“Overcomer”. Em seguida foi aplicada uma Escala de Medida de Depressão, Ansiedade e Estresse para Adolescentes adaptada. Por fim os alunos tiveram que montar um ranking de “5 coisas que causam ansiedade e o que fazem quando estão ansiosos”

**AVALIAÇÃO:** Houve grande identificação com as afirmativas da escala. Muitos relataram já terem sentido ansiedade, mas nem sempre reconheceram os sintomas. Houve facilidade para montar ranking das coisas que causam ansiedade, porém foi difícil listarem estratégias para reduzir os sintomas.

**SEMANA 6 e 7:** O que é sexualidade?

**OBJETIVO:** Discutir sobre o que é sexualidade visando desmistificar a relação exclusiva do tema com ato sexual.

**DESCRIÇÃO:** Turma dividida em grupos para realizar uma atividade de caça palavras. Eles teriam que buscar as seguintes palavras: Anatomia, consentimento, reprodução, ISTs, gênero e diversidade. Posteriormente, foi exibido um vídeo “Como ensinar educação sexual para crianças” Após isso foi realizada uma roda de conversa para eles relatarem o conhecimento prévio deles sobre o assunto. Por fim, eles decidiram que durante o projeto iriam trabalhar com o tema gênero e diversidade.

**AVALIAÇÃO:** Identificou-se desconhecimento sobre a temática, associando-o somente ao ato sexual. A roda de conversa foi um momento de grande troca

**SEMANA 8:** Estratégia de Controle de estresse e ansiedade.

**OBJETIVO:** Ensinar posturas básicas de yoga que auxiliam no controle do estresse e ansiedade.

**DESCRIÇÃO:** Em parceria com o projeto RespiraIFRJ, foi realizado um prática de yoga para promover relaxamento, ensinar exercícios de respiração. Foi distribuído folder com algumas posturas para que eles pudessem realizar em casa.





**AValiação:** Os adolescentes relataram que gostaram muito da atividade nova e se mostraram bastante interessados e participativos. Ao final relataram que a agitação que tinham chegado diminuiu e estavam mais calmos e concentrados.

**SEMANA 9:** Gênero e diversidade.

**OBJETIVO:** Discutir sobre gênero, diversidade e estigmas de gênero.

**DESCRIÇÃO:** Em parceria com PET-SEXUALIDADE (IFRJ) foi realizada uma roda de conversa sobre gênero e diversidade, no qual foi abordado sexualidade a diferença entre sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

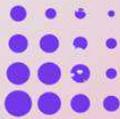
**AValiação:** A roda de conversa provocou discussão e os adolescentes conseguiram expressar suas dúvidas. Eles mostraram-se muito interessados e disponíveis para aprender algo novo.

**SEMANA 10 :** Onde encontrar ajuda?

**OBJETIVO:** Apresentar caminhos para encontrar ajuda psicológica gratuitamente

**DESCRIÇÃO:** Em parceria com a Clínica da Família Armando Palhares Aguinaga uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional e uma agente comunitária de saúde realizaram uma roda de conversa com os adolescentes a respeito de acolhimento e como buscar ajuda em uma Unidade Básica de Saúde. Além disso, foram apresentadas as unidades de referência a partir da territorialização do município.

**AValiação:** A atividade contribuiu para instrumentalizar os adolescentes para que eles possam acessar os serviços de saúde.



**SEMANA 11:** Caixinha de perguntas

**OBJETIVO:** Levantar dúvidas a respeito de sexualidade, especialmente daqueles adolescentes que têm dificuldade de se expressarem em público

**DESCRIÇÃO:** Em parceria com um estudante do curso de psicologia da UERJ, foi realizada uma roda de conversa na qual os alunos foram convidados a colocar suas dúvidas em uma urna, e o convidado pegava as perguntas de forma aleatória e promovia um sobre a questão.

**AValiação:** Foi aberto um espaço de debate sem julgamentos no qual os adolescentes sentiram a vontade para relatar suas dúvidas e opinar em outras

Além dos encontros, ocorreram reuniões de planejamento e articulações para que fosse possível atingir o que foi proposto no projeto. Em discussão entre a equipe e os adolescentes, definiu-se que seria deixado como produto da formação de multiplicadores um jogo de tabuleiro envolvendo questões formuladas pelos participantes. Para tal, foi criado um formulário no Google Forms e um impresso que foi passado nas turmas, a fim de coletar dúvidas e curiosidades a respeito de sexualidade e saúde mental. De posse de tais perguntas estão sendo elaborado um jogo de tabuleiro que será doado para escola, e que poderá ser utilizado por outros estudantes.

Outro produto demandado pelos adolescentes foi a criação de um perfil em rede social, que está em fase de construção. Eles solicitaram que fossem criados perfis no Instagram e TikTok. Mas nesta vigência do projeto, só será criado o perfil no Instagram. Mas caso haja renovação do projeto, será criado o do TikTok, e desde o início serão criados conteúdo para alimentá-lo.

### Limitações do projeto

Dentre as limitações do projeto está a incompatibilidade do calendário da escola com o do IFRJ. Outro ponto complicado foi o perfil da escola. Trata-se de uma unidade de ensino gerida pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, que faz parte do grupo de Ginásios Experimentais Olímpicos (GEO). Sendo assim, todos os





estudantes têm parte da sua carga horária destinada à atividade esportiva, fazendo com que o horário de aula seja estendido, não havendo a possibilidade de realizar atividades no contraturno. Com isso, surge uma outra limitação: o número de estudantes nos encontros. A cada atividade realizada a média era de 35 adolescentes.

### **Considerações Finais**

A adolescência é um período marcado pela construção e consolidação da identidade do indivíduo, e nesta fase da vida é de suma importância ações que possam estimular o protagonismo deste público, para a multiplicação de ações de promoção da saúde. Neste sentido, a construção compartilhada de soluções locais mostra-se como uma ferramenta importante.

Na experiência relatada, buscou-se parceria com uma escola, lugar de presença contínua dos adolescentes, a fim de que alunos do 7º e 8º anos pudessem multiplicar ações de promoção da saúde. Foram realizados 11 encontros para discutir a temática de saúde mental e sexualidade, cuja escolha foi feita pelos próprios adolescentes. Sempre se respeitou a voz deles, dando a chance de todos se expressarem, além de apoiá-los na busca de soluções para as suas demandas de forma compartilhada.

O projeto enfrentou algumas limitações, como incompatibilidade de calendário, perfil da escola e grande número de estudantes por atividade, mas conseguiu fazer com que os adolescentes participantes pudessem expressar suas dúvidas e adquirir conhecimentos que podem ser multiplicados no ambiente escolar e fora dele. Além disso, ele deixará dois produtos que contribuirão para que outros adolescentes possam aumentar seu conhecimento sobre ações de promoção da saúde.

Frente ao impacto no presente, no futuro a curto, a médio e a longo prazo de ações voltadas para a promoção da saúde de adolescentes, aliado à receptividade da gestão escolar, pretende-se dar continuidade ao projeto. Sugere-se que outras experiências nestes moldes sejam realizadas para que haja a ampliação da rede de adolescentes multiplicadores de saúde e com isso impacto na sociedade.





## Referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem – Brasília : Ministério da Saúde, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Passo a passo PSE : Programa Saúde na Escola : tecendo caminhos da intersetorialidade / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica, Ministério da Educação. – Brasília : Ministério da Saúde, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde. **Proteger e Cuidar de adolescentes na APS.** Disponível em: [https://moodle3.unasus.gov.br/cursos/theme/baseunasus/?\\_layout=coursecontent&courseid=147](https://moodle3.unasus.gov.br/cursos/theme/baseunasus/?_layout=coursecontent&courseid=147) . Acesso em 20 de julho de 2024.
- CONCEIÇÃO, Bento Lucio; MELO, Regina Maria de. Promoção e prevenção da saúde na escola em tempo integral. **Integrando Saberes & Fazeres na Educação Básica.** vol. 1, 2022.
- EDMUNDO, Kátia Maria Braga. **Construção compartilhada de soluções locais: guia de elaboração e gestão de projetos sociais** / Kátia Maria Braga Edmundo e Nilza Rogéria de Andrade Nunes. - Rio de Janeiro: CEDAPS, 2014.
- OLIVEIRA, Nathália Soares de; PEREIRA, Audrey Vidal. Educação entre pares e identificação de riscos durante a adolescência: uma revisão bibliográfica **R. Saúde Públ. Paraná.** Jul.;3(1):129-136, 2020.
- Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) **Ação Global Acelerada para a Saúde de Adolescentes (AA-HA!): guia de orientação para apoiar a Implementação pelos países.** Washington, D.C.: Organização Pan-Americana da Saúde; 2018.
- Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). **Padrões globais para serviços de saúde de qualidade para adolescentes. Guia para implementar uma abordagem padronizada com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços de saúde para adolescentes.** Volume 2: Guia de implementação. Washington, D.C.: OPAS, 2017.
- PADRÃO, Maria Regina Araújo de Vasconcelos; TOMASINI, Ana Júlia; ROMERO, Maria Laura Alves de Moura; SILVA, Douglas; CAVACA, Aline Guio; KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. Educação entre pares: protagonismo juvenil na abordagem preventiva de álcool e outras drogas. **Ciência & Saúde Coletiva,** 26(7):2759-2768, 2021





SILVA, Kelly Vanessa Leite Gomes da; GONÇALVES, Adriana Araújo; SANTOS; Shayane Bezerra dos; MACHADO; Maria de Fátima Antero Souza; REBOUÇAS; Cristiana Brasil de Almeida; SILVA, Viviane Martins da; XIMENES, Lorena Barbosa. Formação de adolescentes multiplicadores na perspectiva das competências da promoção da saúde. **Rev Bras Enferm [Internet]**. 71(1):89-96, 2018.

SILVA, Mariana Marques; BARROS, Lucian da Silva. A contribuição da escola para a promoção da saúde mental de adolescentes no combate a depressão e ao suicídio. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.3, p.21078-21095, mar., 2021.

SOUZA, Thaís Thaler; ALMEIDA, Ana Carolina de; FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi; CID, Maria Fernanda Barboza. **Ciência & Saúde Coletiva**, 26(7):2575-2586, 2021.





## O DISCURSO SOBRE A POLÍTICA NA DÉCADA DE 80: A CARNAVALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA NA REVISTA CHICLETE COM BANANA

Samuel Pereira Campos (UEPA)<sup>1</sup>

Jesileidy da Costa Neri (UFPA)<sup>2</sup>

### Introdução

O Brasil, a partir da década de 80, vive um novo período histórico político. Período este em que ocorre o desmantelamento dos vinte anos de um Governo Militar. Nessa transição que chamamos de redemocratização política, que se inicia com o fim do Governo Geisel e só termina com a Assembleia Constituinte de 1988, descortinam-se o acirramento e as críticas vindas da oposição de campo representada pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), e suas ideologias que se pulverizaram entre outros vários movimentos partidários, suscitando as campanhas pelas *Diretas Já*.

Nessa situação de apatia e descrença em que a sociedade vivia naquele momento, surge a revista *Chiclete com Banana*, que viria contestar esse momento político trazendo temas como: drogas, política e sexo, a fim de demonstrar, com sua crítica ácida e seu humor escarnecedor, características de *carnevalização* (Bakhtin, 2010), com uma proposta de “choque” e de “mudança” latentes, o que incide em uma proposta de utopia crítica. Trata-se de uma revista incrementada de gêneros tais como: quadrinhos, artigos, editoriais etc. travando um diálogo bem próximo das manifestações culturais, midiáticas, próprias do modismo do jovem da década de 80. Esse suporte traz personagens estereotipados que retratavam e ironizavam a conjuntura social no Brasil.

A revista *Chiclete com Banana* teve pouca duração em torno de quase uma década no mercado, mas foi bastante significativa. Sem contar que era composta por um grupo de consideráveis quadrinistas,

---

<sup>1</sup> Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professor adjunto IV da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: samucampos67@gmail.com

<sup>2</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2019) e graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Pará (2011).





como Glauco, Laerte e Angeli, pertencentes a uma geração que pregava a *contracultura*, também chamada de *underground*, inspirados no quadrinista Robert Crumb de sua coletânea Zap Comix americana, com suas temáticas de sexo, política, drogas e músicas. Inclusive este modelo de edição seria então transportado para as revistas Chiclete com Banana no formato da diagramação da revista, feito de papel de jornal, sendo os textos em tons de preto e branco.

Dentro dessa ótica, interessa-nos analisar o discurso político da revista Chiclete com Banana, evidenciando o conteúdo e a forma com que os textos são apresentados, o que descortina toda uma estratégia carnavalizante, marca do suporte em foco. Interessante notar que essa característica que incide sobre o “choque”, a “ruptura”, a “mudança”, contribuiu direta e indiretamente para o nascimento de uma sociedade com traços políticos, culturais, bem diferentes, o que nos autoriza a analisar a revista como um dos instrumentos da época em prol da utopia crítica, que não se restringe ao âmbito do “carnaval”, mas provoca mudança.

Serão apresentadas as análises de alguns textos da Revista Chiclete com Banana, que têm fundamento na enunciação com o foco no contexto sócio-histórico e político e a estratégia discursiva utilizada no diálogo proposto aos leitores da revista e à sociedade, provocando a reflexão crítica sobre a ética e a moral banalizada da política brasileira.

As análises desenvolvidas irão tratar a estratégia como recurso discursivo, com características carnavalizantes, diálogos que se aproximam muito da mídia e da cultura, incitando o “choque” e a “mudança”. Nessa construção de enunciados iremos nos valer de gêneros discursivos apresentados como um desabafo aos rumos políticos e às expectativas geradas pelo fim da ditadura militar.

Nessas perspectivas, serão evidenciadas as questões sociais, políticas e ideológicas presentes nos textos da Revista Chiclete com Banana, com objetivo de demonstrar a presença do discurso, suas características e sua utilização em um determinado momento histórico político.





## Dialogismo, Enunciado e Cultura

Bakhtin, em seus estudos, traça um perfil especialmente voltado para o interesse da literatura e Teoria da Comunicação, não contemplando, ao olhar de alguns estudiosos, o estudo devido da língua. Por isso para os estudiosos da língua, ele não é considerado um linguista. Apesar destas afirmações, não podemos desconsiderar “que Bakhtin forma um conjunto de ideias, que aborda temas alicerçados para o estudo das realidades humanas, tais como, a linguagem, o sujeito, as relações entre sujeito e sociedade, etc”. (Cavichioli, 2006, p. 01). Essas ideias abordadas por Bakhtin nos fazem crer que ele também se interessou pelos estudos das línguas, mas com um olhar bem diferenciado de alguns linguistas, uma vez que

Suas concepções e conceituações teóricas sobre determinados termos (enunciado, dialogismo, interação verbal, etc.) são embasadas no uso da língua (atividade humana), ou seja, ela serve de instrumento para a construção e a possível concretização de seus saberes teóricos. (Cavichioli, 2006, p. 02)

Segundo as abordagens de Bakhtin (1992), toda e qualquer atividade humana, está sempre relacionada com o uso da língua, e a língua, por sua vez, se concretiza em enunciados, orais e escritos, que emanam de uma ou demais esferas das nossas atividades humanas, esses enunciados são as reflexões específicas dessas esferas, seguindo a ordem de temática verbal e estrutura composicional. Olhando por este viés, Stam (1992, p. 73) explica que

Os enunciados não são diferentes uns aos outros, nem auto-suficiente; são mutuamente consciente e refletem um ao outro (...) Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal (...) Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos e de alguma forma os leva em conta.

Portanto a enunciação é o produto da interação verbal entre dois indivíduos, socialmente organizados e, mesmo que não haja interlocutor real, esta interação pode ser substituída por outro locutor do mesmo grupo social a qual ele pertence, com isso o diálogo:





constitui uma das formas mais importante da interação verbal, mas podemos compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, independente de seu tipo. (Cavichioli, 2006, p. 03).

Nesse sentido, o diálogo não só se restringe à comunicação face a face de um ato literalmente verbal, mas está também relacionado a outras “vozes sociais” já “vivenciadas” em outro tempo e lugar, assim como a outras formas não verbais de comunicação. É assim que “Qualquer desempenho verbal, inevitavelmente se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera, tanto do mesmo autor como de outros autores, originando um diálogo social, e funcionando como parte dele” (Stam, 1992, p.73). Nesta ordem podemos considerar o dialogismo como uma “reescritura” de uma visão saussuriana da linguagem, como um jogo diacrítico das diferenças.

Em outras palavras, “Podemos começar definindo o dialogismo como a relação necessária entre um enunciado e outros enunciados, utilizando a palavra “enunciado” no sentido amplo que lhe dá Bakhtin” (Stam, 1992, p. 72). Para ele o termo enunciado não são apenas frases ou sequências frasais. No sentido mais amplo, o dialogismo são práticas e possibilidades discursivas de uma cultura. De acordo com Stam (1992), o dialogismo se estabelece por meio de relações interpessoais desde a sua origem, nas línguas, na literatura, nos gêneros, nos estilos e até mesmo nas culturas. O dialogismo opera dentro de qualquer produção cultural, que seja letrada ou analfabeta, verbal ou não-verbal, elitista ou popular.” (Stam, 1992, p.74).

A revista Chiclete com Banana, de Angeli, será considerada a partir de um complexo jogo ideológico, dialógico, na qual o artista é um orquestrador que lança as mensagens, literárias, pictóricas, musicais, humorísticas e de propagandas etc. com uma intenção para atingir um público-alvo. Tanto o conteúdo, quanto as estratégias discursivas utilizadas, serão realizadas a partir desse interlocutor em potencial, com o fim de convencê-lo, persuadi-lo. Portanto afirma-se que é nesse contexto que participantes interagem verbalmente com seus enunciados de forma concreta e ativa. O discurso que resulta desse processo é dialógico, pois requer reação-resposta ativa daquele a quem é destinado os enunciados.





## Carnavalização e Processo Sociocultural

Nascidos em estudos bakhtinianos, a carnavalização vem com uma proposta de reflexão da vida social, uma reflexão de um processo transformador indiferente a um sistema de regras ditador e repressor, e identifica na obra de Rabelais, as características que podem ser compreendidas como as chaves para esse processo. Argumenta Bakhtin que no final da Idade Média e início da Renascença, o carnaval desempenhou um papel simbólico e fundamental na vida das pessoas. Era durante os festejos carnavalescos que as pessoas se transportavam brevemente para outra vida, ou outra dimensão utópica, que as libertava de todos os desejos reprimidos. Era uma festa bem mais representativa do que a dos tempos modernos, lá não se tratava apenas de um momento de lazer, o carnaval representava uma “cosmovisão alternativa” em que se questionava, rindo e brincando com todas as normas e padrões (Stam, 1992, p. 82), pois para os participantes, o mundo oficial era visto como alienante e terrível, em que os tabus e as proibições eram atitudes próprias de uma “visão de mundo medieval hierarquizada”. Segundo Bakhtin, foi neste contexto que

a cultura festiva popular desenvolveu-se especificamente para combater este horror e amparar “uma verdadeira audácia humana” por meio da celebração do corpo humano, imortal e coletivo. Por intermédio do riso do povo e do alvitramento dos símbolos, o terror abstrato do desconhecido “fazia-se carne”, transformando em “monstro grotesco”, feito para fazer rir e para ser dominado. (Gariner, 2010. p. 225).

Essas observações e classificações a respeito deste processo carnavalesco realizadas por Bakhtin deu-se por meio de análises de certas obras e da observação da cosmovisão nelas presentes. Em “*Problemas da poética de Dostoiévski*”, Bakhtin delineou suas ideias sobre a carnavalização, mas foi em “*A cultura Popular na Idade Média e no Renascimento - o Contexto de François Rabelais*” que Bakhtin aprofundou seus estudos e teve uma noção mais completa e rica a respeito do espírito carnavalesco. Portanto, a carnavalização deve ser compreendida dentro de seu contexto de surgimento, o contexto de





Rabelais (Clark & Holquist, 2004) para, futuramente, ser compreendida em outros contextos.

Isto porque o processo de carnavalização em Rabelais situava-se nas imagens de ridicularização, pois “em todos esses rituais festivos, a Igreja, umas das instituições mais poderosas da época, era ridicularizada e simbolicamente questionada.” (Stam, 1992, p. 44). Diante dessas imagens, Bakhtin faz um inventário das várias manifestações populares que se contrapunham às festas oficiais medievais da época eclesiástica e feudal. As festas litúrgicas eram parodiadas, como: a *paródia sacra*, o *risus paschalys* (o riso da páscoa) e a “festa do asno” (comemoração cômica da fuga de Maria para o Egito, com o asno como figura central). Na verdade, Bakhtin afirma que quase todo ritual ou evento religioso tinha sua contraparte carnavalizada. Nesse sentido (Gardiner, 2010, p. 225-226) dá

Um exemplo bastante apropriado, que vale a pena mencionar, é a “festa dos tolos” esta celebração costumava ocorrer no final de dezembro e o seu principal acontecimento era a eleição de um falso bispo ou abade, o “senhor do desgoverno”. A isso se seguiam a dança, procissões pelas ruas, uma missa também falsa encenada por clérigos em roupas de mulher ou vestidos com a roupa ao contrário, a parte da frente para trás, um recital de versos e canções obscenas, jogos de carteados no altar, além das bebidas e banquetes habituais-especialmente grandes chouriços de sangue de porco, um símbolo fálico e de fertilidade bastante óbvio.

Todas essas imagens que Bakhtin observou através dos festejos religiosos, em que a paródia e o realismo grotesco se relacionavam, constataram que o carnaval era uma festa bem mais representativa dos tempos modernos, lá não se tratava apenas de um momento de lazer, o carnaval representava uma “cosmovisão alternativa” em que se questionava, rindo e brincando com todas as normas e padrões (Stam, 1992). Neste enfoque, o processo de carnavalização causava o que Bakhtin chama de “riso festivo”, pois “o fenômeno do riso cômico-festivo e diversos outros festivais e cultos foram inventados para expor o que era oficial ao ridículo e à profanação” (Gardiner, 2010, p. 225). A chave dominante do carnaval é, sem dúvida, a chave do riso. “O riso colocava tudo entre ‘aspa’ alegremente irreverente”, e apresentava os próprios gêneros sérios contra um pano de fundo de





uma realidade contraditória (Lacpra, 2010, p. 161). Diz (Stam, 1992, p. 44) que na sua profunda ambivalência:

o carnaval gera um tipo especial de “riso festivo”, uma alegria cósmica de âmbito universal que era dirigida a tudo e a todos, claro incluindo os integrantes do carnaval. Em Rabelais este riso tinha significado filosófico, pois é no riso que se triunfa o pânico sobrenatural, sobre a morte sobre o sagrado, tornando assim uma consciência crítica em que o dogmatismo e o fanatismo eram ridicularizados.

Diante destas características carnavalescas em que o riso se mostra como chave principal, Bakhtin vai encontrar nas imagens rabelaisianas essas brechas que falavam de um mundo bem diferente, um mundo de oposição àquele sustentado por hierarquias, por um dogmatismo exacerbado e uma percepção de mundo unilateral, e por isso autoritária. São, essas, imagens que testemunham o alto e o baixo, ou a lógica da inversão, própria da cultura popular: os grandes são destronados e os inferiores são coroados (Discini, 2010). É nesta concepção de carnaval que Bakhtin constrói a visão carnavalesca do mundo. Sendo esta uma visão regeneradora do rebaixamento grotesco, que nos fala sobre mudanças diante de um sistema ditador e repressor. Foi denominado, assim, por Bakhtin, de “corpo grotesco”, como o “local do vir-a-ser”. Na visão carnavalesca de Rabelais os elementos chave do corpo são os pontos que apresentam apêndices, transgredindo, assim, seus próprios limites. A cópula, o nascimento e a defecação, por exemplo, são identificadas como degradações de um mundo voltado ao revés. É dessa forma que

Durante o carnaval, tudo o que é marginalizado e excluído, o insano, o escandaloso, o aleatório se apropria do centro, numa explosão libertadora. O princípio corpóreo material – fome, sede, defecação, copulação – torna-se uma força positivamente corrosiva, e o riso festivo celebra uma vitória simbólica sobre a morte, sobre tudo o que é considerado sagrado, sobre tudo aquilo que oprime e restringe. (Stam, 1992, p. 43).

Nesse sentido, o carnaval possibilita uma suspensão temporária da proibição e do tabu, transferindo tudo que é espiritual, ideal e abstrato, para o nível material, para a esfera da terra e do corpo (Stam, 1992, p.45). Em Rabelais essas imagens da parte inferior do corpo





aparecem em quantidades hiperbólicas e em dimensões cósmicas. O autor russo destaca algumas séries do corpo humano do ponto de vista anatômico e fisiológico: “séries da morte”, como o trecho do parto de Pantagruel, que apresenta o lamento de Gargântua pela perda da esposa; e “séries do excremento”, como um trecho da narrativa diz:

De súbito Epistemon começou a respirar, depois abriu os olhos, depois bocejou, depois espirrou, depois deu um peido com todo gosto, a flatulência em um ato definitivo para a ressurreição de Epistemon entrar em comunhão com a vida, pela parte inferior do corpo, dada como “baixo produtivo” (Discini, 2010, p, 56).

A utilização que Rabelais fez de imagens hiperbólicas grotescas causando, assim, este riso cômico-festivo, deu a Bakhtin armas ideológicas para o resgate da consciência humana, diante de um modelo conceitual embrutecedor que era reprimido desde a Idade das Trevas. Apesar da castração sofrida no carnaval da renascença, Bakhtin argumenta que

a cultura popular-festiva permanece “indestrutível” e continua a celebrar a criatividade e a invenção humana sobre as imposições humanas, e a liberação da consciência humana sobre as imposições da verdade oficial que encoraja a conscientização popular de forma “mais ampla, mais profunda, mas atenta, complexa e radical”. (Gardiner, 2010, p. 230).

Neste sentido, viabiliza-se, por meio do processo de carnavalização, os modos de pensar e agir dos indivíduos que vivem uma dada ideologia, situados em uma sociedade que exclui e reprime os desejos, as vontades. A carnavalização é um processo que incide principalmente em relações ideológicas, em bases sociais, podemos dizer uma teoria de cunho politizador que move e transforma nossa retina mental em busca de soluções de problemas na/para a vida social. Por isso, “A natureza do carnaval é obviamente associada ao restante da vida social e cultural, e a sua função depende, às vezes, de maneiras complexas, das variações dessa relação mútua” (Lacapra, 2010, p.153-154). É um processo em que o “diálogo” está sempre presente, manifestando-se por meio da linguagem e, por conseguinte, na cultura. Diante desses pressupostos salientamos também que





O carnaval na concepção de Bakhtin, e mais do que uma festa ou um festival; e a cultura opositória do oprimido, um mundo afinal visto “de baixo”, não a mera decorada da etiqueta mas o malogro antecipatório, simbólico de estrutura sociais opressoras. O carnaval é profundamente igualitário. Ele inverte a ordem, casa opostos sociais e redistribui papéis de acordo com o “mundo de ponta-cabeça” (Stam, 1992, p. 89).

A concepção bakhtiniana a respeito do carnaval apresenta-se sob uma cosmovisão em que o homem se liberta do medo, das relativas mudanças de alegria e a sua oposição diante das seriedades do oficial (Bakhtin, 2005). Essas atitudes carnavalizantes, segundo LaCapra, geram uma interação ambivalente entre todos os opostos básicos na linguagem e na vida, ou podemos dizer uma “alegre relatividade. De acordo com (Bakhtin, 1987), o que caracteriza os fenômenos mais antigos da linguagem é a aparente função do elogio e da injúria, para ele trata-se de uma espécie de recreação das palavras e das coisas deixadas em liberdade, como: a liberdade do sentido, da lógica e da hierarquia verbal. Nesse sentido, as palavras, ao gozarem de uma total liberdade, postam-se em uma relação de vizinhança inteiramente inusitadas. Assim, tornam-se ambivalentes, com múltiplas significações existenciais, que incluem a relação da vida e da morte. Em um contexto mais amplo, a ambivalência vai tratar das inversões que colocam o mundo de pernas para o ar. É assim que “Pelos menos no cenário do carnavalesco, a inversão opera, ou, deveria operar um deslocamento generalizado das suposições corriqueiras” (Lacpra, 2010, p. 157), trazendo assim uma cosmovisão de dois mundos, em que a imagens tornam-se grotescas. Por isso

O carnaval é relacionado a grotesco, em contraponto a uma estética clássica. Esta última molda as formas perfeitamente arredondadas nas quais as aberturas são seladas e a protuberância niveladas. Uma estética grotesca enfatiza os orifícios e saliências em formas exageradas que os torna extáticos. O corpo grotesco não é uma unidade fechada, completa; ela é inacabada, supera a si mesma, transgride os próprios limites. (Lacpra 2010, p.157. in Bakhtin, 1987, p.23).

A carnavalização, dessa forma, será representada neste trabalho como um processo das relações ideológicas, utópicas, pois,





“A utopia representa um ‘lugar privilegiado’ de onde se pode ter a visão de nossos ‘arranjos sociais’, porque eles estarão subitamente sendo vistos sob nova e diferente luz”. (Gardiner, 2010, p. 221).

Para alguns teóricos radicais, afirma Gardiner (2010), o discurso utópico pode funcionar de uma maneira subversiva, ou seja, indicam possibilidades de uma forma de organização social menos opressiva, exploradora. Isto é o que Moylan (1986) chama de “utopia crítica”. “A utopia crítica rejeita a dominação, a hierarquia e o ‘pensamento da identidade’”, visando explorar “modos libertadores de ser bem como a próprias possibilidades de desejo da utopia em si.” (Moylan, 1986, p.12).

Além disso, a utopia crítica é reflexiva no sentido em que ela é consciente das limitações das tradições utópicas dominantes e também porque ironiza a si própria e se desconstrói a qualquer momento. “A utopia nos permite imaginar uma sociedade alternativa e, assim, colocando as mais formidáveis formas de contestação”. (Gardiner, 2010, p. 221), portanto, olhando por este viés, este artigo analisará e demonstrará as noções de carnavalização para evidenciar o propósito provável de utopia crítica da Revista Chiclete com Banana, uma vez que

A utopia é uma excelente arma na luta contra os efeitos negativos da ideologia contra a estrutura da autoridade não legitimada e a dominação; mas, no seu pior, representa um tipo de nostalgia dolorosa por um “paraíso perdido” impossível de ser realizado, que talvez não seja menos debilitante e deturpante quanto a própria ideologia. (Gardiner, 2010, p. 222).

Podemos considerar, então, que utopia crítica dá maior potência retórica e força crítica a eventos de carnaval (Gardiner, 2010), incidindo sobre resultados, sobre a ação de “contravenção”. Ela nos possibilita algum tipo de escapismo, um súbito afastamento do possível em direção ao impossível. Neste sentido, para melhor clareza de como se dá esse processo argumentativo no âmbito discursivo, objetivamos identificar elementos verbais e não verbais expostos na Revista Chiclete com Banana, que aqui está sendo utilizada como suporte fundamentalmente carnavalizante, que enseja mudanças nas configurações de poder estabelecidas na sociedade.





As linguagens – verbal e não verbal – se definem em práticas tão necessárias como a nossa comunicação, e esta, conseqüentemente, implica a interação entre dois ou mais elementos, também a troca de mensagens entre eles, no qual o canal possibilita a troca de informação, em que o outro recebe reagindo (Aguiar, 2004). É assim que

A comunicação dá-se por intermédio de algum tipo de linguagem que, como vimos, se altera de acordo com o uso que as pessoas fazem dela. Verbais ou não verbais, criamos sinais que tem significados especiais para o grupo humano do qual fazemos parte. (Aguiar, 2004, p.25).

Então, seguindo por esta ordem de interações e criações de sinais, que são bastante significativos nas relações sociais humanas. Identificamos na Revista esses múltiplos códigos utilizados no jogo interativo com o público-alvo: o verbal e o não verbal, “o primeiro se organiza com base na linguagem articulada, que forma a língua; e o segundo vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, sinestésicas, olfativas e gustativas”. (Aguiar, 2004, p.25). Nesse sentido, a revista propõe uma elaboração de cenários e arranjos de figuras para facilitar a compreensão das mensagens, ou seja, o desenhista procura a forma que melhor traduza sua intenção, busca uma organização que permita o desenvolvimento da história. Sem contar que “Chiclete com Banana” carrega vários gêneros textuais como: editoriais, artigos, quadrinhos e outros.

Publicada pela Circo Editorial, a Revista Chiclete com Banana tinha Angeli como editor. Esta revista, como outras da época, criou personagens caricaturais que representavam os tipos sociais urbanos e traduziam a fauna revelada pela ditadura militar. A Revista foi um marco da época, pelos altos índices de vendas e, também, não só por isso, mas pela proposta de humor, de costumes anárquicos e urbanos apresentados. “Chiclete com Banana” trazia temas que se concentravam em sexo, perversões, abusavam dos palavrões, das gírias, com ênfase nas experiências da vida comum. Também eram tematizados elementos regressivos, que se referiam muito a merda, peido, vômito e comportamentos perversos, como *vouyerismo*, considerados como temas de mau gosto. Santos (2011, p. 148) diz que: “Mesmo com a linguagem utilizada, a revista procura chamar atenção do leitor para problemas sócio-políticos da época, mostrando o





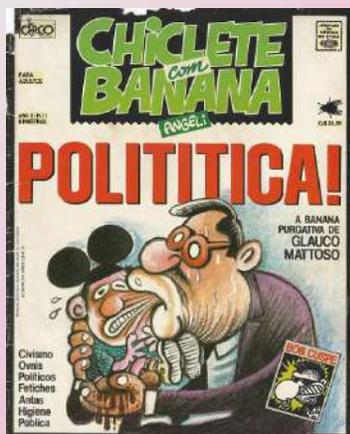
descontentamento com a situação atual, as questões propriamente ético-políticas da existência, a descrença com o futuro etc.”.

A sociedade almejava naquele momento, não mais a revolução armada, e sim a liberdade e melhores condições de vida. Toda essa situação gerada pelos conflitos políticos e os grandes movimentos sociais irá refletir na revista. Diante disso, “Chiclete com Banana” e outras revistas da época surgem com novas propostas, explorando características anarquistas de uma contracultura dos anos 60. Angeli e outros elaboradores se mostraram sensíveis para captar as novas linguagens e perspectivas da época. Neste contexto, o presente trabalho intenta analisar os discursos expostos na revista em linguagem verbal e não verbal, diante dos vários gêneros discursivos abordados. A carnavalização será evidenciada como um processo que se pode observar a partir das dimensões de utopia crítica.

### **A Carnavalização na Revista *Chiclete com Banana***

O perfil da revista *Chiclete com Banana* proporcionou olhares críticos de um público que vivia um momento histórico político conturbado. Angeli e seus colaboradores, durante uma década, abordaram, na revista, várias temáticas, entre elas a reflexão de uma política defasada e sem pudores. A análise aqui desenvolvida será realizada especificamente na edição 11, do ano de 1987, que trazia como temática principal a crítica política.

**Imagem 1** – Capa da Revista *Chiclete com Banana*. Edição nº 11





Ao observar os discursos, na revista, apresentados nas mensagens verbais e não verbais, notamos não apenas o significado do desenho, mas a composição do sentido, formado pela junção do desenho com o texto.

Para tal análise utilizaremos o processo carnavalesco abordado por Bakhtin, que vem quebrar os tabus puritanos, com paródias e o realismo grotesco associados ao social e ao cultural.

A imagem 2, traz um editorial, com o título BUNDA BRASIL!

**Imagem 2** – Chiclete com Banana. Edição nº 11, pp. 6-7.



Neste editorial, Angeli traça o perfil do político brasileiro, e o seu descontentamento. Nas últimas falas, ele diz:

O pouco que sobrou guardarei para algo mais excitante. Política não me causa mais tesão. Pode vir um monte de mulheres nuas gritando **“Diretas, Já!”**, **“Liberdade Democrática!”** ou **“Dólares para Todos!”** que não adianta. Me recuso a ficar de pau duro pois fumo dois maços de cigarro por dia e não tenho mais fôlego pra me entusiasmar com conversa de político (Chiclete com Banana, n.11 p. 7)

Percebemos neste trecho o processo carnavalesco, “De acordo com Bakhtin, a escatologia, a blasfêmia e a obscenidade na palavra e nos atos em Rabelais não eram meramente abusivas: eram representações de vitalidade e liberdade irreprimíveis” (Hutcheon, 2010, p. 265). Na revista Chiclete com Banana não é diferente, há as representações de uma realidade grotesca, evidenciado praticamente





em todo o discurso, a intenção não era chocar, mas provocar liberdades irreprimíveis, guardadas por conta de uma sociedade reprimida pela política militarista. Hutcheon (2010, p. 265) diz que “Qualquer ênfase para as funções do corpo significa um protesto contra a cultura oficial do decoro e um triunfo da vida sobre a morte”. Esta afirmação vê-se nesta parte da revista intitulada como POLITITICA.

**Imagem 3** – Chiclete com Banana. Edição nº 11, pp. 26-27



Observa-se, nas imagens, o jogo entre as palavras com as figuras. Glauco Mattoso forma um neologismo das palavras política e titica. E nos provérbios utilizam a política e os excrementos para conceituar a atual política vivida daquele momento. Nota-se que as figuras de moscas, mosquitos, baratas são consideradas imundas, assim como a política.

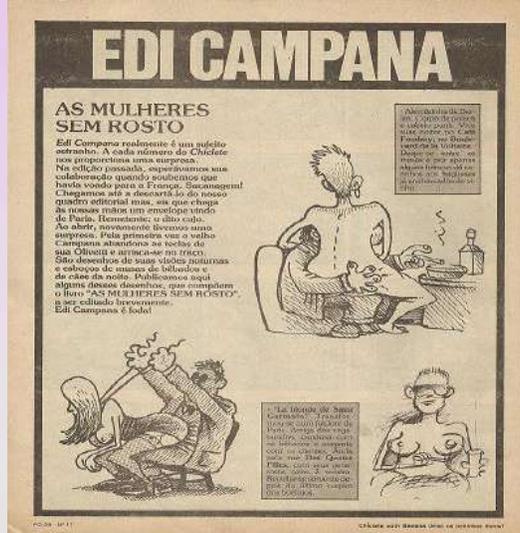
Interessante observar os discursos: “Política é que nem merda: quanto mais se mexe, mais fede”. E outro: “Cagar no horário de trabalho é um dos direitos do trabalhador. A cagada remunerada é a única maneira de imaginar que a nossa força de trabalho vale alguma coisa”. (p. 26-27). Diante desses enunciados percebe-se a predileção do carnaval “pela parte inferior do corpo”, ou, melhor dizendo, os orifícios das partes inferiores do corpo são evidenciados para transmitirem enunciados que denunciam tudo o que é oficial, trazendo o riso cômico com intuito de chocar, provocando, assim, a utopia crítica, ou a “mudança de mentalidade”, recaindo sobre a “mudança social”. Hutcheon (2010, p. 265) explica esse fenômeno, dizendo que



Quando uma autor contemporâneo quer chocar, sempre recorre ao sexo anal ou oral. Isto reflete, claro, nossa atitude atual ligeiramente mais liberal em relação ao sexo genital, mas também nos faz lembrar a carnavalizada obsessão com os orifícios do corpo.

Percebe-se que, nos processos carnavalescos, “Tregar, para Bakhtin, é inseparável de cagar, mijar e outro lembretes semicômicos da deliciosa, *grostequeire* do corpo” (Stam, 1992, p. 86). A última imagem mostra o erotismo presente na revista Chiclete com Banana, figuras de mulheres nuas em posições eróticas, transmitindo o ato sexual. E cada quadrado o Autor Edi Campaña conta um pouco do perfil da mulher, no caso esta são mulheres francesas,

Imagem 4 – Chiclete com Banana. Edição nº 11



A imagem 4 retrata o erotismo, de acordo com Stam (1992) na pornografia há pouco espaço para o riso, pois são considerados mortalmente sérios. No entanto, Stam, seguindo os preceitos bakhtinianos, diz que em uma *transpornografia* o sexo se torna sério por se tornar “um negócio”, para ele o “riso é erótico por si só; e profundo, comunitário, uma corrente que passa de um para outro, numa atmosfera de contato amigável e livre” (Stam, 1992, p. 87).



## Considerações Finais

Diante dos pressupostos teóricos e das análises apresentadas no referido artigo, *Chiclete com Banana*, por ser um discurso, crítico e realista, e por tratar de temas tão pertinentes, diz muito, pois provoca e incita os leitores a enxergarem, por meio de uma linguagem grotesca, erótica e crítica, a realidade de uma sociedade reprimida e desacreditada. A revista representa um momento histórico do Brasil.

Nosso olhar foi direcionado pelas imagens, pelos discursos explícitos e implícitos, pelos conflitos, e contradições, do discurso da Revista. Incluímos os processos de carnavalização presentes nos discursos e imagens da revista *Chiclete com Banana*, sempre orientados pela investigação cuidadosa, baseada nas relações interdiscursivas presentes em toda e qualquer enunciação.

A revista *Chiclete com Banana* foi usada como exemplo de como se dá um processo carnalizante, em que o discurso se intercala sobre as imagens vibrantes, sugerindo, assim, um realismo produtor, que provoca uma provável liberdade utópica, que pode ou não intervir na padronização de modelos e valores considerados morais e oficiais, próprios da classe hegemônica.

## Referências

- AGUIAR, V.T. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU). 2004.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.261-305.
- BAKHTIN, M. M (1895-1975). **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CAVICHIOI, Fabrícia **A estreita relação entre o estudo da língua e as concepções teóricas de Bakhtin**. Disponível em: <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/8fabricia.htm>. Acesso em: 10 jun. 2012.
- CLARK, K. & HOLQUIST, **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DISCINI, Norma. **Carnavalização**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.
- GARDINER, Michael. **O carnaval de Bakhtin: a utopia como crítica**. In: RIBEIRO, Ana Paula & HUTCHCO, Linda. **O carnavalesco e a narrativa contemporânea: cultura popular e erotismo**. In: RIBEIRO, Ana Paula &





SACRAMENTO, Igor (orgs.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

KRAKHECKE, Carlos André. **A redemocratização brasileira sob a ótica da revista Chiclete com Banana (1985-1988)**. Revista Vestígio dos Passos. Rio Grande do Sul. Disponível em:<http://www.eeh2008.anpuhrs.org.br/resources/content/anais>. Acesso em: 20 maio. 2012.

LACAPRA, Dominick. **Bakhtin, o marxismo e o caravalesco**. In: RIBEIRO, Ana Paula & SACRAMENTO, Igor (orgs.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

LIMA, Jefferson. **Oliveira Junky: Chiclete com Banana e a sátira ao rock brasileiro da década de 80**. Encontro Nacional de estudo da linguagem. Paraná Maio. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/>. Acesso em: 31 Maio 2012.

MOYLAN, Tom. **Introduction: the critical utopia**. In: *Demand the impossible: Science Fiction and the utopian imagination*. New York: Methuen, 1986.

SACRAMENTO, Igor (orgs.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

SANTOS, Aline Martins dos. **São Paulo e o “cenário urbano” representado através de histórias em quadrinhos presentes na revista Chiclete com Banana de Angeli**. Revista Contemporânea. Rio de Janeiro. Mar 2011. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/nec/sites/default>. Acesso em 12 jun. 2012.

SILVA, Kelly Vanessa Leite Gomes da; GONÇALVES, Adriana Araújo; SANTOS; Shayane Bezerra dos; MACHADO; Maria de Fátima Antero Souza; REBOUÇAS; Cristiana Brasil de Almeida; SILVA, Viviane Martins da; XIMENES, Lorena Barbosa. Formação de adolescentes multiplicadores na perspectiva das competências da promoção da saúde. **Rev Bras Enferm [Internet]**. 71(1):89-96, 2018.

SILVA, Mariana Marques; BARROS, Lucian da Silva. A contribuição da escola para a promoção da saúde mental de adolescentes no combate a depressão e ao suicídio. **Brazilian Journal of Development, Curitiba**, v.7, n.3, p.21078-21095, mar., 2021.

SOUZA, Thaís Thaler; ALMEIDA, Ana Carolina de; FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi; CID, Maria Fernanda Barboza. **Ciência & Saúde Coletiva**, 26(7):2575-2586, 2021.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992





## A MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS NO TRABALHO DO DOCENTE DA ÁREA RURAL NA DÉCADA DE 70-80 \_ POSSÍVEIS DIÁLOGOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E SEMIÓTICOS

Maria José Modesto Silva (PUC-GO)<sup>1</sup>

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (PUC-GO)<sup>2</sup>

Divina Pinto Paiva (PUC-GO)<sup>3</sup>

### Introdução

O artigo apresentado é um recorte do projeto de pesquisa intitulado MEMÓRIA E IDENTIDADE: Possíveis diálogos semióticos no Magistério mossamedino do espaço rural ao urbano, apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a realização do Estágio de Pós-doutorado. Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

No decorrer do trabalho pretendemos mostrar a multiplicidade de linguagens como ferramenta de trabalho no magistério na área rural na década de 70-80, mais especificamente alguns docentes do município de Mossâmedes – Goiás, partindo das Políticas Educacionais que estavam em vigência na época em um contexto geral.

Partimos do pressuposto de uma educação que propicia aos estudantes, os usos das múltiplas linguagens num (re)desenhar crítico das performances, nas décadas de 70-80 e na contemporaneidade, no que tange às aprendizagens. As múltiplas linguagens, como a corporeidade, o teatro, a dança e o brinquedo estimulam o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Considerar essas

---

1 Pós-Doutoranda na Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). mmodesto5@hotmail.com.

2 Pós-Doutora, Orientadora e Coordenadora do diretório/grupo de pesquisa educação, história, memória e cultura em diferentes espaços sociais/CNPq/HISTEDBR/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Zeneide.cma@gmail.com.

3 Mestre em Linguística, Professora Adjunto I aposentada da EFPH da PUC/GO; Pesquisadora do grupo de Pesquisa EFPH da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO). divinappaiva@gmail.com.





linguagens no processo pedagógico significa,

[...] dentre outros aspectos, desenvolver uma leitura reflexiva e crítica de mundo, catapultando de uma visão de senso comum para um entendimento mais aprofundado da realidade que nos cerca e que causa tanta perplexidade no universo infantil. Recorrer à linguagem artística, corporal, musical, oral, escrita, pictórica, dramática, como forma de estabelecer comunicação com o mundo é um direito que a criança tem e que a escola deve assegurar (Tfouni, 1995, p.8 citado por Tavares; Taddei & Paludo, 2013, p.1).

Nesse contexto, Borba (2006, p.33) ao ser citado por Tavares & outros (2013, p.4) afirmam que, “A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança”.

Nas considerações de Borba (2006, p. 33) é a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, que se dá a incorporação da experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Pensando em um cenário no qual o conhecimento surge como elemento constitutivo e identificador dos tempos atuais (Stehr, 2000), pode-se dizer que o conhecimento docente exigido na contemporaneidade deveria apresentar uma natureza múltipla, inter/transdisciplinar, situando-se entre fronteiras, demandando das práticas pedagógicas realizadas em salas de aula numa noção de linguagem também múltipla, complexa, uma heteroglossia axiologizada, como diz Faraco (2009), ao interpretar o pensamento bakhtiniano. Como tornar-se professor em uma sociedade marcada por rupturas, mudanças? Como realizar um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade?

Entendemos que múltiplas são as respostas e os caminhos para tal realização. Em meio a essa multiplicidade, vale destacar a necessidade da construção de uma política para o ensino que abra espaço para uma





concepção de linguagem/língua voltada para o acontecimento discursivo, configurado em enunciados inacabados, irrepetíveis, cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede e que articule esse ensino e o processo de formação docente, atentando para as exigências de uma educação linguística que oriente a formação de profissionais responsáveis e responsivos (Oliveira, 2008; Szundy, 2014).

Havia, na cultura escolar tradicional no Brasil, a prática de “dar lição” que consistia em o aluno se levantar, ler um texto indicado pelo professor e em seguida, contar com as próprias palavras o que havia lido.

[...] a prática de os alunos produzirem paráfrases orais dos textos lidos tinha pelo menos duas vantagens: primeiro permitia ao professor acompanhar de forma mais objetiva, a qualidade da compreensão leitora, identificando o conteúdo mal assimilado e provendo explicações. Em segundo lugar, como a apresentação era oral e em voz alta, os alunos se beneficiavam do processo interpretativo desenvolvido pelos colegas (Bortoni-Ricardo, Lopes, Cobocci e Machado, 2012, p. 7 e 8).

Com o passar do tempo essa prática da compreensão leitora vai se fragilizando. Mas nos anos 80 e 90 a compreensão do que se lê é retomada com a Análise do Discurso e a linguística do texto. Começamos a valorizar como se dá o processo de compreensão do texto – os elementos de textualidade – nas abordagens feitas por vários estudiosos, dentre eles Ingedore Villaça Koch (Linguísticas do Texto), Stella Maris Bortoni-Ricardo (Sóciolinguística) e outros estudiosos da área do Discurso.

Na Introdução do livro *Ler e Compreender os Sentidos do Texto* das autoras Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2015) tomam como pressuposto básico a concepção de que,

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhe põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis





pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais (Koch & Elias, 2015, p. 7).

As autoras citadas acrescentam que, a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores, o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem (Koch & Elias, 2015, p. 7).

E, desta maneira, as autoras buscam fundamento em Bakhtin e diversos autores que versam sobre a leitura e a compreensão do texto, mostrando a concepção sociocognitivo-interacional de uma língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em um processo de interação, em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (Bakhtin, 1992 ao ser citado por Koch & Elias, 2015, p 12).

Então, para Koch & Elias (2015, p. 21) “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para o outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”. Pois, para as autoras citadas (2015, p. 239),

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória.

Para o processamento textual recorreremos a três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional (Koch, 2002, ao ser citada por Koch, 2015, p. 39, 40). Trazer um pouco de teoria da linguística do texto é um modo de convocar os leitores desse artigo para, numa reflexão crítico sociocognitiva e sociointeracional pensar as múltiplas





linguagens no processo do trabalho docente tecendo possíveis diálogos históricos, culturais e semióticos.

### **Contexto Educacional Décadas de 70 E 80 – Influências e Consequências**

Como era a educação escolar nas décadas de 1970 e 1980? Era mais rígida ou não? E em relação a qualidade? E a relação dessa educação com a atualidade? Essas são algumas questões norteadoras para a contextualização desse período histórico da educação no Brasil.

A história da Educação no Brasil começa com a chegada dos jesuítas em 1549, o período é chamado de colonial. Do século XVI até chegarmos ao século XXI vários momentos de transformações vivenciamos na educação brasileira, alguns positivos outros nem tanto.

Como o período que enfocaremos será a década de 70 e 80, começaremos no ano de 1961, ano em que é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/61), documento que institui um núcleo de disciplinas comuns a todos os ramos. O que se percebe por meio das teorias analisadas é que não houve uma ruptura entre as ideias pedagógicas desenvolvidas na década de 60 e as propostas encontradas na Lei de Diretrizes e Bases de 1971.

A próxima LDB será a de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, MEC, 1971) que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginasial e colegial.

**Art.º.** O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§1º Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau (Brasil, 1971).

Sendo assim a Lei 5.692, fixa a duração de oito anos, – ou 720 horas de atividades anuais – para o ensino de primeiro grau, abrangendo as quatro séries do antigo ensino primário acrescido de mais quatro séries do ensino ginasial. O ensino de segundo grau passava, então, a compreender os três anos do antigo ensino colegial.





Na análise da Lei 5.692/71, além das mudanças no tempo da escolaridade, as alterações quanto às designações dos diferentes segmentos do ensino, deve se ressaltar como de muita importância a mudança de concepção de escola e do ensino nela presentes. É possível após a análise na lei detectar a presença de um indicativo de que a aprendizagem não se restringia apenas à aquisição de conhecimentos, mas promovia um processo que englobava habilidades, atitudes e criatividade. Sendo assim, na concepção da Lei 5.692/71, destacava-se a preocupação didática de tornar o conhecimento assimilável pelo aluno.

Para se falar da Educação nas décadas de 70 e 80 é necessário observar a Reforma Educacional em vigência e as ideias envolvidas na concepção pedagógica de ensino da época. O contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu, período do regime militar, possibilitou a produção de diferenciadas interpretações acerca dessa concepção, que procurava imprimir um caráter mais técnico, caráter de ensino profissionalizante, por preferência dos militares que comandavam o país, essa ideia prevalecerá até 1982. Algumas concepções e princípios descritos e consolidados na Lei 5.692/71, já haviam sido defendidos na década de 60.

Para começo de discussão começaremos pelo antigo ensino primário que iniciava com a pré-alfabetização e depois vinha de 1ª a 4ª séries (atualmente equivalentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos). Como eram as escolas dessa época? E a qualificação do professor que atuava nessa fase, principalmente aquele que estava nos chamados “grupos escolares” na área rural. E, em relação aos alunos, que público era atendido?

De acordo com a pesquisa feita na região do município de Mossâmedes, o que não foge a regra de outras regiões do Brasil na época, as escolas ou grupos escolares como eram chamados funcionavam em sua grande maioria em um espaço cedido pelo próprio professor em sua casa, ou ainda em um espaço cedido pelo fazendeiro que queria manter os funcionários em sua propriedade. A estrutura que o professor tinha para trabalhar não era a ideal, mas sim a real e com base nessa realidade cabia ao professor adequar o espaço a sua necessidade.

A pessoa escolhida para ser o professor partia quase sempre de uma indicação de alguém ou a pessoa daquela região que tinha o





maior grau de instrução, o que, às vezes, não ultrapassava o chamado segundo grau da época. Quando encontrava alguém que tinha o Magistério, esse alguém estava totalmente habilitado a ser o professor da turma.

Em relação ao público atendido eram as crianças da região e, portanto do contexto rural. As especificidades eram que as crianças recebidas teriam que ser atendidas em níveis diferenciados, o que gerou as classes multiseriadas. O ponto positivo é que os educandos da época eram bem mais disciplinados e dispostos a aprender, se é que podemos fazer essa afirmação no que concerne ao respeito a figura do professor, por isso a disciplina, pois o professor representava no espaço da sala de aula muito mais do que aquele que ensinava as primeiras letras.

Primeiras letras essas que eram trabalhadas muitas vezes sem orientações pedagógicas. Esse processo de alfabetização escolar, em específico, a alfabetização deixará marcas positivas ou negativas no educando, o que dependerá das concepções utilizadas em sala de aula. O ensino das primeiras letras, principalmente na década de 70, era quase todo baseado no uso de cartilhas escolares e em métodos tradicionais/conservadores de alfabetização. Mas fica o questionamento, funcionou ou não esse método?

Poderíamos começar analisando que havia uma compreensão básica da diferença conceitual na prática do professor da época entre os termos *alfabetização* e *letramento* – vocábulos de uso corrente no campo da Linguística nos dias atuais. Vários autores poderiam ser citados nesse campo, mas ficaremos com alguns como: Marcos Bagno (2004, 2005) e Cagliari (2004).

Sabemos que até o aluno se apropriar da escrita na realidade da sala de aula não é um processo fácil, é bastante complexo e múltiplo, pois não envolve apenas o domínio do sistema alfabético ou ortográfico, mas também a compreensão e a utilização do que se lê em suas práticas sociais, ou seja, em seu contexto social. Essa é uma constatação feita no Ensino Fundamental das escolas brasileiras e também constatada na realidade dos grupos escolares do município de Mossâmedes.

A autora Magda Soares (2007, 2004, 2003), traz a tona essa discussão da diferença entre a alfabetização e o letramento como fenômenos socioeducacionais distintos e complementares. Para





Magda Soares (2003) a alfabetização é a aprendizagem da técnica, do domínio do código convencional da leitura, da escrita, das relações fonema-grafema e do uso de diferentes instrumentos com os quais se escreve, ou seja, é o ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as “primeiras letras”. De acordo com a autora citada uma pessoa será alfabetizada quando conseguir dominar as chamadas “primeiras letras”, essa pessoa terá a habilidade inicial da leitura e da escrita e, esse processo, portanto não será pré-requisito para o letramento.

Seguindo essa mesma linha teórica Carvalho e Mendonça (2006, p.19) diz que a alfabetização é um “processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia”. O que se deduz após essa leitura é que a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código escrito”.

Já em relação ao letramento, que é um termo surgido no início dos anos 80, utilizaremos a definição dada por Mary Kato (1986, p.7) que diz é um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos e para objetivos determinados”. Sendo assim, o letramento pode ser entendido como algo presente na vida da criança desde o momento em que a mesma é inserida em um contexto cultural e passa a conviver com as diferentes maneiras de abordagens de produção da escrita nesse contexto e que se estende por toda a sua vida.

Ainda de acordo com Kleiman (2003) uma pessoa letrada será capaz de desenvolver e utilizar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. O sujeito se colocará como autor de seu próprio discurso linguístico, tanto no que se refere ao texto escrito quanto ao texto oral/verbal.

Também temos autores da Linguística e da Sociolinguística que ratificam que a alfabetização e o letramento são práticas socioeducacionais diferentes, cada qual com suas especificidades próprias; porém complementares entre si e indispensáveis à vida social e profissional, cada qual com a sua intencionalidade.

A alfabetização depende muito da aplicação dos métodos pedagógicos de quem vive a realidade da sala de aula, que são os alfabetizadores, esses que serão os sujeitos que provocarão as





mudanças significativas no processo de alfabetização que determinará o sucesso ou não do mesmo.

Como o nosso enfoque é a educação brasileira nas décadas de 70 e 80, podemos mencionar que a discussão se os métodos pedagógicos utilizados na alfabetização escolar foram eficientes ou não, causaram bastante polêmica. Discussão essa, que irá prevalecer até o final da década de 80.

Os métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil durante a década de 1970 de acordo com Bierksteker (2006) e Mortatti (2006) foram os sintéticos que também foram denominados de silábicos ou tradicionais. Já no anos 80, a alfabetização brasileira além dos métodos sintéticos empregou também os métodos analíticos de alfabetização. Vale lembrar que na alfabetização havia também os métodos *analítico-sintéticos* – métodos mistos ou ecléticos que conciliam os métodos sintéticos e analíticos.

Ainda de acordo com alfabetização nas décadas de 70 e 80, Mortatti (2006), afirma que,

Nas décadas de 1970 e 1980, todos os métodos de alfabetização utilizados na escola apregoavam que o aluno, para poder ler textos reais, primeiro tinha que ser capaz de decodificar letras e sons (fonemas) corretamente. Não se lia, por exemplo, para uma criança que não sabia ler (Mortatti, 2006, p.56).

Essa forma de realizar a alfabetização escolar fez surgir alguns estudiosos de outra ala, o da pedagogia progressista histórico-crítica, que começa então a questionar a trajetória da educação brasileira desde a sua concepção até o seu desenvolvimento nos diferentes níveis e modalidades educacionais.

Atualmente, se ouve muitos professores com saudosismo, do tipo, antigamente os alunos eram assim, aprendiam desse modo, e ainda outros que dizem: “Ah, isso não funciona, e os alunos não estão aprendendo a ler e a escrever; então vou voltar àquele meu velho método silábico de alfabetizar pela cartilha escolar, porque tudo antes corria muito bem” (Tfouni, 1995, p.27). O ideal seria fazer uma junção do que deu certo na pedagogia utilizada na prática do passado (pedagogia tradicional, escolanovista e tecnicista) adaptando as metodologias que estão sendo ofertadas como inovadoras.





Ainda sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização escolar nas décadas de 70 e 80, vale registrar que o material didático impresso mais utilizado foi a cartilha escolar de acordo com Charmeux (1995). As cartilhas eram produzidas especialmente para o período inicial da alfabetização dos educandos, sendo, portanto, o recurso didático-pedagógico mais utilizado pelos professores. O seu conteúdo era condizente com as metodologias tradicionais/conservadoras de ensino. Ensino esse, que partia do pressuposto de que se ensinasse apenas a codificar e a decodificar os sinais gráficos, os educandos seriam capazes de aprender a ler e a escrever.

Não é nossa pretensão falar especificamente da cartilha escolar, mas sim do processo de alfabetização e, como o mesmo aconteceu na década de 70 e 80. Como era a prática de alfabetização dos professores dessa época? Embora não é o nosso foco, mas é preciso questionar a formação desse profissional que estava alfabetizando, como era essa formação e em que estava embasada?

A LDB da época, a de nº 5.692/71, previa a formação de professores para atuar no 1º e 2º grau com perfis de formação diferenciados.

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento (Brasil, Lei 5.692/71).

A formação do professor tem sido estudada e vivenciada nas últimas décadas sob diferentes olhares e, ao tentar entender esse contexto será preciso também entender o contexto político da década de 1970 e 1980, orientamo-nos pelas seguintes questões: Como a política interferia na educação? O que motivava os professores na época?

A formação de recursos humanos tecnicista evidenciada pela Lei nº 5.692/71, levantou várias discussões sobre a educação no Brasil. Naquele momento o que se formava era um professor centrado na instrumentação técnica.





[...] o professor concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégia de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (Pereira, 2007, p. 16, apud Azevedo et al, 2012, p. 107).

Como dito anteriormente o contexto político-social vivenciado nas décadas de 1970 e 1980 era de uma ditadura imposta pelo governo militar. E, na prática do professor é possível perceber o reflexo dessa conjuntura. Percebe-se estratégia de ensino conteudista, com grande emprego do quadro negro e de um livro de apoio (cartilha e/ou outro), a maioria dos professores mantinham com seus alunos uma relação positiva. Nessa mesma década essa formação de professores que foram treinados para aplicar os conhecimentos científicos e os pedagógicos de modo separado começa a ser debatidos. Já se vislumbrava um professor com uma formação capaz de ter uma visão crítica e consciente do papel que a educação poderia exercer junto à sociedade. O que se buscava era um profissional com outra abordagem que não fosse a tecnicista,

A abordagem tecnicista é aquela que está relacionada ao modelo de profissional Especialista Técnico, este paradigma busca avaliar a eficácia do ensino por se estudar as relações entre os comportamentos dos professores em ação (processo) e a aprendizagem dos alunos (produto), sob um forte viés positivista, apresentando o ensino como uma ciência aplicada, e o professor como um técnico que aplica os conhecimentos científicos produzidos por outros (racionalidade técnica) (Langhi e Nardi, 2011, p. 409).

Diante das discussões vivenciadas na década de 70, surgiram as primeiras greves de professores em desafio ao regime político em vigência, e no final de 70 e início dos anos 80, ocorreu a ruptura do pensamento tecnicista. O que se buscava era um profissional de visão macro, com domínio e compreensão do contexto social e político e, que soubesse trabalhar essa discussão em sala de aula preparando o seu aluno para ser um cidadão ativo na sociedade. Era preciso que o professor que antes treinava seu aluno, paradigma tecnicista, desse espaço a um professor com visão política com uma consciência crítica e social dos conteúdos e, que fosse capaz de interferir na





transformação da escola, da educação e da sociedade e que influenciasse positivamente as escolhas na vida profissional de seus alunos.

### **Um Pouco do Contexto do Professor no Município de Mossâmedes**

Começamos situando o município de Mossâmedes na região Centro-Oeste no Estado de Goiás. É uma cidade histórica que tem como data de fundação 14 de novembro de 1774, a “Aldeia de São José de Mossâmedes”, cidade do século XVIII. Registra muitos conflitos e outras histórias traumáticas em seu desenvolvimento, município que guarda a memória dos povos indígenas Caiapós, Javaés, Carajás, Acroás e Naundós, vários exterminados durante a apropriação do território mossamedino. Também é notável na história de Mossâmedes, o papel de uma mulher indígena, a *Damiana da Cunha*, que tentou por várias vezes salvar seus irmãos indígenas do extermínio nos embates as resistências ao domínio do explorador na chegada dos bandeirantes no auge da mineração em Goiás, e assim durante o século do ouro em Mossâmedes ficou a tatuagem da identidade cultural indígena impregnada na história deste lugar.

Após citar a mulher indígena na construção da história de Mossâmedes, ainda nesse viés da valorização do papel da mulher na Identidade Cultural desse município é que enfatizaremos o magistério. O recorte feito serão das professoras que trabalharam na década de 70 e 80 na região rural e, que foram homenageadas dando seus nomes para alguns logradouros públicos do município de Mossâmedes. Refletiremos por meio desse resgate da história oral em como a prática da docência na área rural deixou os seus legados mesmo com o enfrentamento de vários obstáculos para que o seu exercício profissional pudesse de fato acontecer.

Houve no decorrer das décadas de 1970 uma árdua trajetória de mulheres professoras que dedicaram suas vidas à alfabetização de crianças, jovens e adultos nas escolas rurais/grupos escolares nas fazendas do município. Na história de Mossâmedes encontramos, por meio de alguns registros, a vida desses profissionais que foram múltiplos em sua tarefa de ensinar e de gerenciar todo o processo desde a alimentação, o letramento e a alfabetização. Muitos desses





(as) profissionais trabalharam até mesmo em condições precárias, em barracos que serviam de escolas.

Esses profissionais realizaram um trabalho multidisciplinar na educação e foram homenageados(as) emprestando seus nomes às escolas municipais de Mossâmedes tais como: a Escola Municipal “Antônia Barbosa Alves”, a Escola Municipal “Pacífico Gomes de Oliveira” O CMEI “Tia Marlene”, O CMEI “Profa. Maria Marques de Santana” e a Biblioteca Pública Municipal “Nicolina Rosa Adorno”.

Além da pesquisa bibliográfica feita para embasamento teórico, consultamos os registros profissionais dos professores priorizados nessa etapa em seus respectivos locais de trabalho. E, por fim, mas não menos importante utilizamos da oralidade, ouvimos pessoas que vivenciaram a trajetória desses profissionais e, que ainda estão vivos.

No caso específico dos professores da região do município de Mossâmedes, os questionamentos seriam... qual era a sua formação para lecionar lá nos grupos escolares na área rural? Como era a relação entre o professor e os alunos? Qual/is lembrança(s) o aluno reporta dessa época vivenciada? O que responderíamos após análises feitas no material consultado é que, em sua maioria, os professores eram leigos, ou seja, sem a devida formação, mas com muita paixão pela educação. A relação professor e aluno era de muito respeito, quase que uma veneração pela figura do professor. As lembranças citadas pelos ex: alunos são passagens que misturam carinho, devoção, admiração e uma eterna gratidão pela figura do professor.

O que percebemos no geral pelos relatos ouvidos é que além do respeito dos alunos em relação ao professor havia também o reconhecimento pelo papel múltiplo exercido por esse profissional lá no grupo escolar, pois, a sua missão não era somente o de ensinar, mas também o de orientar e até de alimentar, pois era comum nos grupos escolares da época o professor também fazer o lanche dos alunos. E, essa relação vivenciada entre o aluno e o seu professor lá do grupo escolar na área rural fez com que se criassem laços que marcaram a memória afetiva dos educandos.

### **Considerações Finais**

Sendo assim, focamos nossas considerações nas múltiplas linguagens do trabalho docente, fazendo um chamamento para o





ensino das décadas de 70 e 80 no geral e, no que concerne a área rural, buscamos os resquícios das histórias de alguns aprendizes da época. Tecemos diálogos históricos trazendo o tempo e o espaço, a cultura e as imagens e os sentidos do ensino aprendizagem nessas décadas. Linguagens da escassez de tecnologias, o mundo e suas guerras, a ditadura militar, a família, as ideias, ações e emoções, jogos, brincadeiras, tudo isso nos tornam reflexivos, amorosos, criadores de ensinagens e aprendizagens.

Ao focarmos os professores no espaço dos grupos escolares na década de 70 e 80, mas especificamente no município de Mossâmedes, buscamos ressaltar a expressividade dessas profissionais na vida de seus educandos. É justo, portanto, o reconhecimento do esforço dedicado por estes (as) professores (as) que começaram o ensino no campo (escolas rurais localizadas nas fazendas do município de Mossâmedes), professores (as) que se dedicaram a lecionar sem as devidas condições necessárias e apropriadas para uma sala de aula.

Mas afinal quem são esses profissionais da educação? Quem são essas vozes, que mesmo caladas, conseguem ecoar. Onde estão as suas lembranças, o seu passado? Bosi (1994, p. 55) diz que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Nossa imaginação consegue desenhar a cena desses profissionais exercendo a sua função lá no grupo escolar da área rural. Essas personas que ‘falam’ usando o discurso do silêncio. De acordo com Bosi (1994, p. 39) “as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre é uma tarefa, uma paciente reconstituição e, lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito”. Diante disso, cabe a nós puxarmos em nossa memória cada fio escutador do imaginário das personas desse grande laboratório chamado “Educação”.

## Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 31.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BAKHTIN, Michael. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.





- BIERKSTEKER, T. C. Alfabetização: uma individualização do ensino? In: **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, v.9, n.2, p.377-390, jul./dez., 2006.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. 10.ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.
- CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Editora da UnB, 2006.
- CHAGAS, V. **Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** São Paulo: Editora Saraiva, 1978.
- CHARMEUX, E. Aprender a ler: vencendo o fracasso. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 6.ed. Campinas: Mercado de Letras, p.15-61, 2003. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- LANGHI, R.; NARDI, R. Interpretando reflexões de futuros professores de física sobre sua prática profissional durante a formação inicial: a busca pela construção da autonomia docente. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 3, p. 403-424, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. O papel dos profissionais do magistério e dos movimentos associativos na organização do sistema e ensino e na organização escolar. In.: **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5ª edição – revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- MORTATTI, M. R. L. Alfabetização. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril Ltda, ano XXI, n.197, p.55-58, nov./2006.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Quixote, 1995, p.15-34.
- PILETTI, C. & PILETTI N. **História da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.





SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Disponível em: [http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52\\_trecho.htm](http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm)

Acesso em: 01/07/2024.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época – v.47).





## A RESISTÊNCIA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO COLÉGIO CRISTÃO CRUZEIRO À LÍNGUA ESPANHOLA COMO DISCIPLINA DIDÁTICA OBRIGATÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Fernanda Silva de Freitas (UFAC)<sup>1</sup>  
Claudio Luiz da Silva Oliveira (UFAC)<sup>2</sup>

### Introdução

Este trabalho surgiu do interesse em verificar se os alunos do Colégio Cristão Cruzeiro, localizado no município de Cruzeiro do Sul/Acre, oferecem resistência quanto ao estudo de língua espanhola no ensino fundamental II.

Durante uma reunião para a entrega de boletins, alguns pais mencionaram que seus filhos estavam tendo dificuldades para aceitar o espanhol como disciplina obrigatória. Após uma breve conversa com alguns alunos e o docente responsável por ensinar espanhol nesta instituição, percebemos a necessidade de realizar uma investigação sobre os motivos que estariam levando os alunos desta escola a resistirem à aceitação do espanhol como componente curricular obrigatório, que faz parte do processo de formação escolar dos estudantes das séries finais do ensino fundamental.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar a receptividade da implantação da Língua Espanhola na grade curricular no ensino fundamental II do Colégio Cristão Cruzeiro, localizado na cidade de Cruzeiro do Sul, no Acre, e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina no âmbito escolar. Este estudo visa ainda identificar os motivos que levam os alunos da referida escola a terem dificuldades para aceitar participar das aulas de espanhol, conforme relatado pelo docente de espanhol da instituição em uma conversa preliminar informal.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. Graduada em Letras-Espanhol. E-mail: fernanda.freitas@sou.ufac.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. Professor Adjunto do Centro de Educação e Letras. Doutor em Estudos da Tradução. Mestre em Letras. Graduado em Letras: Português/Espanhol. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. E-mail: claudio.oliveira@ufac.br





Além disso, buscamos destacar quais foram os principais obstáculos encontrados pelo professor desta escola para ensinar a língua espanhola como língua estrangeira. Ainda, objetivamos analisar as crenças dos alunos em relação ao ensino da língua espanhola, na tentativa de compreender de que forma elas podem influenciar no processo de aprendizagem. Finalmente, pretendemos, por meio dos questionários, verificar se as percepções/crenças dos pais sobre a importância da instrução do espanhol na escola incidem sobre os alunos.

É necessário, portanto, identificar se de fato existe resistência ao ensino da língua espanhola por parte dos alunos que estão cursando o 6º ano nesta instituição. Caso se confirme que de fato existe recusa, mesmo vivendo em um estado onde a presença desse idioma é bastante significativa, é preciso buscar compreender por que isso ocorre. Partindo desse ponto, faz-se necessário propor soluções para diminuir o grau de insatisfação do estudante. É preciso encontrar meios para chamar a atenção desses alunos para a importância que o conhecimento da língua espanhola tem em suas vidas. Mas, como fazer isso? Qual seria a melhor forma de conscientizar esses estudantes de que o espanhol é tão importante no processo de formação escolar deles quanto os demais componentes curriculares?

Conforme uma pesquisa realizada e publicada no site Brasil Escola<sup>3</sup>, a língua espanhola, com o passar dos anos, vem se expandindo consideravelmente. Hoje, é considerada um dos cinco dialetos mais falados do mundo. Um dos fatores pelos quais as pessoas buscam aprender o espanhol como segunda língua é o fato dela ser o segundo idioma utilizado com mais frequência nos intercâmbios entre países da Europa e da América Latina. Além disso, devido ao grande crescimento do processo de migração de pessoas entre a América Latina e os Estados Unidos, o espanhol passou a ser a quarta língua mais estudada no mundo inteiro. Vivemos em um mundo que está em constante evolução, e ter o conhecimento de uma segunda língua se torna importante por inúmeros fatores, como trabalho, cultura e/ou interesses acadêmicos.

---

<sup>3</sup> SELLANES, Rosana Beatriz Garrasini. "A Língua Espanhola no Mundo"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/espanhol/predominancia-da-lingua-espanhola.htm>





Para nós brasileiros, quando ponderamos aprender uma segunda língua que não seja o inglês, é natural que a primeira opção seja o espanhol, seja por ser o idioma com maior semelhança com o português, ou pelo fato de vivermos na América do Sul, o que coloca o Brasil em meio a países hispanófonos. Assim, essa familiaridade linguística e a proximidade geográfica com esses países podem motivar os brasileiros a optarem pelo espanhol, dada a relevância de se comunicar eficazmente em um contexto regional e globalmente conectado.

Além disso, aprender um segundo idioma possibilitará aos alunos conhecer novas culturas e aprender sobre a história dos países que têm o espanhol como língua oficial. Afinal, aprender uma segunda língua não se restringe somente à fala, esse processo consiste também em descobrir novas realidades culturais e, também, intelectuais.

No que diz respeito ao ensino de uma segunda língua Pereira (2016, p.1) enfatiza que:

No mundo atual, entretanto, a capacidade de se comunicar em uma segunda língua, que não a língua materna, torna-se primordial para uma atuação significativa na sociedade. Com o desenvolvimento das redes de comunicação e fortalecimento dos processos de globalização da economia, intensificando o fluxo e a circulação de bens, serviços e pessoas ao redor do mundo, a relação entre os povos está cada vez mais próxima e é vivida de forma cada vez mais intensa.

Assim, o processo de troca de conhecimento entre as diferentes culturas, algo que já ocorria, está agora acontecendo com uma frequência muito grande, impulsionado pelo fenômeno da globalização. Diante disso, é necessário buscar oferecer a orientação correta dentro desse contexto cultural dinâmico. Para isso, podemos utilizar o ensino da língua espanhola nas escolas públicas do Brasil para apresentar novas culturas aos nossos alunos, elevando essas instituições a outro nível de competência pedagógica.

Apesar de ser algo recente, esperamos que a implantação da Língua Espanhola como componente curricular do ensino fundamental II nas escolas do município de Cruzeiro do Sul, no Acre, venha contribuir para a formação de nossa juventude. Para tanto, nesta pesquisa visamos responder o seguinte questionamento: por





que os alunos das turmas de 6º ano da escola Cristão Cruzeiro oferecem resistência em aceitar a língua espanhola como parte da trajetória educativa, visto que vivemos em um estado fronteiriço com países onde o espanhol é o idioma oficial?

### **As crenças dos alunos e a influência que podem exercer sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola**

A língua espanhola pode contribuir para a evolução acadêmica do indivíduo que o domina em diversos aspectos: na vida pessoal, facilitando a comunicação; na esfera econômica, preparando para o mercado de trabalho internacional; e por fim, também colabora para o desenvolvimento da capacidade crítica do ser humano, possibilitando ao aluno ser capaz de questionar a realidade e agir discursivamente no mundo.

Os alunos precisam sair da zona de conforto para buscarem novos horizontes, visto que estão presos a paradigmas que precisam ser quebrados, como, por exemplo, o fato de acreditarem que o professor é o detentor do saber, assim sendo somente através dele seria possível ter acesso ao conhecimento. Ao acreditar nesta ideia, o estudante deixa de lado sua autonomia dentro do processo de ensino-aprendizagem e acaba por não desenvolver sua capacidade discursiva, levando a falhas no processo de desenvolvimento educacional desse aluno.

Tratando-se do ensino da Língua Espanhola, infelizmente muitos jovens estão agarrados ao pensamento popular de que aprender espanhol é algo “fácil”. Neste contexto, conforme Barcelos (2015 apud Cupertino, 2020) as crenças dos alunos exercem forte influência sobre processo de ensino-aprendizagem de línguas. Assim sendo, se o aluno acredita que somente deve ter lugar no currículo escolar disciplinas que para eles são consideradas “difíceis”, e que agregaram algo em suas vidas, por considerarem o espanhol “fácil”, acabam não aceitando a presença deste ramo acadêmico no âmbito escolar como parte da grade curricular.

Além disso, o pensamento de que o espanhol é “fácil” está atrelado a outro problema ainda maior. Os estudantes passam a acreditar que não precisam estudá-lo para aprender a falar e entendê-lo. Por esse motivo, acabam oferecendo resistência ao ensino deste





idioma na escola. Os aprendizes já chegam na sala de aula com algum conceito formado sobre o espanhol. Barcelos (2011 apud Cupertino, 2020) acredita que muitas das crenças que os estudantes têm a respeito da língua espanhola são ideias repetidas muitas vezes na mídia e no meio social em geral e que infelizmente não são questionadas pelo corpo discente.

Diante disso, o professor precisa buscar compreender de onde vem a discriminação com o espanhol trazido na bagagem de cada um desses jovens, visto que, segundo Vygotsky (2007), o processo de ensino dos alunos está atrelado ao contexto social em que eles estão inseridos. Oliveira (2015) enfatiza que o preconceito trazido pelos alunos influencia diretamente no processo de ensino desses estudantes. Durante uma rápida conversa informal, o docente de língua espanhola do Colégio Cristão Cruzeiro destacou que os alunos apresentam dificuldade em aceitarem participar das atividades durante as aulas, alegando que a língua espanhola não terá nenhuma importância em suas vidas no futuro.

Da mesma forma, Ferreira (2009) argumenta que a relutância dos estudantes brasileiros em relação ao espanhol pode ser atribuída à crença de que está seja semelhante à língua portuguesa. Assim sendo, quando os alunos se deparam com a gramática do espanhol, percebem que é tão complexa quanto a de sua língua nativa, isso os desmotiva, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. O foco não pode ser somente na gramática e na escrita, é preciso buscar atrair atenção dos alunos, incluindo atividades lúdicas, como jogos e músicas, que desperte o gosto em aprender.

No entanto, não podemos esquecer que uma das possíveis razões para o desinteresse dos alunos com o ensino da Língua Espanhola pode estar relacionada também às metodologias utilizadas pelos docentes em salas de aula, que na grande maioria das vezes as torna monótonas e sem atrativos. Uma das soluções viáveis para melhorar a aceitação da língua espanhola pelos estudantes é promover um ensino mais dinâmico e interativo. É importante oferecer materiais didáticos atualizados e diversificados, que abordem temas relevantes e do interesse dos jovens, facilitando o engajamento dos mesmos com esse idioma, levando a uma maior participação dos alunos durante as aulas de espanhol.





Ao discorrer sobre a importância de o professor buscar estratégias para facilitar o engajamento do estudante com a língua estrangeira, os PCNS (1998) defendem que:

Pode-se dizer também que é uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado. Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. (Brasil, 1998, p.34).

Quando o professor visa ensinar um conteúdo de língua estrangeira por meio de situações que os educandos já estão familiarizados, consegue desta forma prender atenção dos alunos, levando-os a fazerem comparações com situações vivenciadas em seus contextos sociais, o que acaba por facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, cabe ao docente buscar aprimorar suas metodologias, para que os educandos consigam se tornar capazes de formar opiniões acerca de seus próprios processos de ensino. O educador deve procurar soluções para fazer com que os jovens passem a ver a língua espanhola como uma prática social, deixando de lado as crenças que atrapalham o processo de desenvolvimento deles, e aceitem como um componente curricular obrigatório, importante e relevante em suas vidas.

Acerca do ensino da Língua Espanhola no contexto de fronteira, o currículo de referência único do Acre enfatiza que

"[...] o ensino da Língua Espanhola no estado do Acre torna-se essencial pela relevância desta para o estado, tendo em vista as fronteiras existentes com os países que possuem como língua oficial o espanhol e toda a relação social e cultural que o Acre possui com essas nações. Para a oferta da Língua Espanhola no estado do Acre, é importante considerar o contexto histórico, geográfico, político e social" (Acre, 2019, p. 70).

Portanto, ao escolher a língua estrangeira a ser ofertada nas escolas, é importante considerar o contexto histórico, geográfico,





político e social do Estado. Dito isto, a melhor escolha para o Acre tende a ser a língua espanhola, visto que o Estado faz fronteira com Peru e a Bolívia, que são países hispanofalantes. Assim sendo, nossos alunos precisam estar preparados para serem capazes de se comunicar nas diversas situações que possam envolver essas relações. Para tanto, é necessário estarem familiarizados com esse idioma em seus diversos usos comunicativos.

O espanhol passou a ser ofertado como disciplina obrigatória no fundamental II na escola Cristão Cruzeiro, no entanto, esse cenário está cheio de obstáculos, segundo Rocha (2006) oferecer uma língua estrangeira não é somente legalizar a oferta desta, é preciso considerar tudo o que envolve o processo de aquisição de um novo idioma. Um desses fatores que merece atenção é o contexto social em que esta será ofertada, visando assim benefícios a longo prazo, tais como o desenvolvimento social e cultural dessas crianças.

No Acre, tendo em vista o contexto de fronteira com países hispanófonos, é importante ressaltar que as crianças que estão tendo a oportunidade de estudar espanhol como língua estrangeira, estarão futuramente preparadas para ingressar no mercado de trabalho internacional. Além disso, preparar as novas gerações para todas as mudanças é crucial pois vivemos em um mundo cada vez mais interligado.

## **Metodologia**

Este estudo foi elaborado por meio de uma pesquisa qualitativa, que segundo Gil (2006), trata-se de um método de investigação focado na compreensão das experiências e perspectivas dos indivíduos, onde os dados são coletados por observação, questionários, entrevistas, entre outros.

Em segundo momento, foram aplicados três questionários, um para os alunos das turmas de 6º anos do ensino fundamental II, outro direcionado ao professor, e por fim para os pais dos alunos que estão matriculados nesse ano escolar. As perguntas foram adaptadas para cada grupo, levando em consideração as diferentes faixas etárias, contextos socioeconômicos, bagagens culturais e níveis educacionais, uma vez que todos esses fatores podem influenciar nas respostas e gerar divergências.





Este estudo tem como foco os alunos, contudo cada um dos grupos escolhidos é relevante para esta pesquisa, uma vez que a comunidade escolar é formada tanto por alunos e professores como também pelos pais dos estudantes, sendo que estes últimos exercem influência no ambiente educacional de seus filhos em casa. Assim sendo, compreender a opinião de cada um desses grupos em relação à língua espanhola é importante para que o processo de ensino-aprendizagem deste idioma tenha avanços positivos dentro das escolas, e seja possível aprimorar práticas educacionais que promovam um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Para aplicar os questionários, utilizamos os meios de comunicação, a saber: *WhatsApp*, e-mail e *Facebook*. No entanto, considerando que alguns pais podem não usar as redes sociais, ou não são adeptos dessas novas tecnologias, também foi disponibilizado o questionário impresso.

## Resultados e Discussões

Nesta escola, no ano de 2023 havia 40 alunos cursando o 6.º ano, distribuídos em duas turmas. Durante a pesquisa de campo, 20 alunos e 10 pais aceitaram responder aos questionários. As respostas dos grupos foram analisadas e comparadas para confirmar ou não se existe resistência desses alunos ao espanhol. Dentro desta pesquisa, os alunos serão identificados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19 e A20. Os pais serão tratados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10, e o professor será representado pela palavra "docente".

Quando questionados sobre o significado de aprender espanhol e se consideram importante aprender essa língua, percebi que os alunos, mesmo estando na mesma faixa etária de idade, têm convicções diferentes. No quadro abaixo, é possível perceber que as respostas variam consideravelmente em relação à importância de estudar a língua espanhola.

Alguns estudantes destacam a importância de aprender esta língua, seja por vontade própria ou influência dos pais, enquanto outros já mencionam que é uma matéria chata, e que não agregará nada em suas vidas. Por fim, temos os que acreditam que aprender espanhol é um novo desafio a ser vencido. Diante deste contexto





percebemos a importância de incentivar os estudantes, por meio de abordagens de temas de conhecimento dessas crianças. Os PCNS (1998) destacam que

Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira (BRASIL, 1998, p.34).

**Quadro 1: Respostas para a pergunta “O que significa estudar espanhol para você?”**

<b>A1:</b> “estudar”
<b>A2:</b> "Na minha opinião estudar espanhol é perda de tempo, eu gosto mais de inglês.
<b>A2: A3:</b> "pra mim é importante, mas o inglês é mais importante".
<b>A4:</b> “é só mais uma matéria com que eu tenho que me preocupar para passar de ano.”
<b>A5:</b> “Meu pai disse que é importante pra mim aprender outros idiomas e o espanhol é legal.”
<b>A6:</b> “é aprender uma nova cultura.”
<b>A7:</b> “Nada , porque eu não sei pra que vai me servir.”
<b>A8:</b> “é importante né porque eu vou conseguir entender as músicas dos cantores que eu gosto.”
<b>A9:</b> “Uma forma de aprender um pouco sobre a língua, a cultura e o modo de viver de outros países falantes do espanhol.”
<b>A10:</b> “Significa algo eficiente para mim.”
<b>A11:</b> “algo que levaremos para o nosso futuro.”





<b>A12:</b> “pra mim aprender espanhol e ter uma oportunidade de falar a segunda língua oficial mais falada no mundo.”
<b>A13:</b> “é uma experiência nova para ser aprendida e praticada.”
<b>A14:</b> “pra mim significa aprender algo novo”.
<b>A15:</b> “é algo importante para o meu futuro”.
<b>A16:</b> “é algo que talvez me ajude no futuro.”
<b>A17:</b> “é só mais uma matéria chata.”
<b>A18:</b> “Não gosto muito, mas é importante”.
<b>A19:</b> “um novo desafio.”
<b>A20:</b> “aprender algo novo.”

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

No Quadro 2 temos a mesma situação do quadro anterior, há uma mistura de atitudes ambivalentes, de entusiasmo à indiferença. Alguns questionam a importância dessa língua diante de seus contextos sociais, outros mencionam que o inglês apresenta mais relevância social. Dessa forma, compreender essas diferentes perspectivas pode orientar estratégias educacionais voltadas para a conscientização da sociedade; afinal, segundo Vygotsky (2007), o processo de ensino dos alunos está atrelado ao contexto social em que eles estão inseridos. Assim sendo, é importante conscientizar a própria sociedade com relação a importância da língua espanhola.

**Quadro 2: Respostas para a pergunta “Você considera importante aprender espanhol? Por que?”**

<b>A1:</b> “é importante mas eu não sei onde eu vou usar espanhol aqui em cruzeiro”.
<b>A2:</b> “Não, o inglês tem mais valor”.
<b>A3:</b> “Sim, mas se eu pudesse estudar só inglês era melhor.”





<b>A4:</b> “não, porque aqui ninguém fala espanhol”
<b>A5:</b> “sim, é um privilégio aprender uma língua tão linda e porque é a língua que eu quero aprender para que no futuro quando eu for pra algum lugar que precise falar espanhol eu já saiba falar a língua”.
<b>A6:</b> “sim, pois um dia pretendo viajar para a Bolívia e lá sei que falam espanhol.”
<b>A7:</b> “não, já que não vai me servir de nada.”
<b>A8:</b> “sim, como eu já disse porque eu gosto de músicas em espanhol aí eu vou conseguir entender”.
<b>A9:</b> “sim! É importante tanto para o mercado de trabalho, quanto para poder se comunicar com outras pessoas.”
<b>A10:</b> “Sim! Porque podemos ir a outros países e usar a língua espanhol.”
<b>A11:</b> “Sim. Porque querendo ou não é algo que podemos usar no nosso dia a dia.”
<b>A12:</b> “Sim. Porque você pode se comunicar não somente com as pessoas do seu país”.
<b>A13:</b> “sim é muito importante pq a gente pode conhecer outros lugares fora do país de pessoas que falam espanhol e poder se comunicar com elas”.
<b>A14:</b> “Sim porque é uma matéria muito boa.”
<b>A15:</b> “sim.”
<b>A16:</b> “Sim”.
<b>A17:</b> “mais ou menos”.
<b>A18:</b> “acho que sim”.
<b>A19:</b> “sim”.



**A20: “Sim”**

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Das vinte crianças como podemos identificar no Quadro 3, a maioria considera a língua espanhola difícil por apresentar semelhanças com o português. Isso ocorre porque as pessoas acreditam que o espanhol é fácil por ter semelhanças com o português e, quando estudam, acabam percebendo que esse fator, na verdade, não é algo positivo. Assim sendo, o fato da Língua Espanhola apresentar não só uma gramática parecida com da língua portuguesa, como também vocabulário semelhante devido às suas origens latinas, acaba levando a dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os brasileiros frequentemente têm dificuldades em compreender a gramática da própria língua materna e, por esta razão, a semelhança do Espanhol com a mesma pode acabar gerando mais problemas do que benefícios para os estudantes.

Frequentemente foi mencionado problema com a compreensão da gramática, e dificuldades com a leitura e a pronúncia das palavras. Esses diversos problemas retratados sugerem a necessidade de abordagens específicas para lidar com as diferenças e semelhanças que envolvem o processo de aprendizagem do espanhol para os nativos da língua portuguesa. Diante disso, algumas ações como ênfase na prática oral por meio de debates em sala de aula, utilização de materiais didáticos adaptados que apresentem explicações claras em português sobre as diferenças gramaticais entre as duas línguas, com exemplos específicos, poderia ser colocada em prática para melhorar a compreensão da língua espanhola pelos falantes da língua portuguesa

**Quadro 3: Resposta para a pergunta “Você sente alguma dificuldade em relação à aprendizagem do espanhol? Caso sua resposta seja sim, diga quais”.**

**A1:** “sim, eu acho muito difícil, tenho mais dificuldade na leitura”

**A2:** “É muito difícil, parece muito com o português”.

**A3:** “eu não entendo nada, acho que é porque é quase igual ao português”.





<b>A4:</b> “eu não entendo nada.”
<b>A5:</b> “sim, eu acho difícil pois parece com o português, mas é diferente, existem letras que tem som diferente e eu quero ler como no português.”
<b>A6:</b> “eu acho difícil.”
<b>A7:</b> “é difícil de entender”.
<b>A8:</b> “eu achava fácil mas agora acho muito difícil pois lembra o português.”
<b>A9:</b> “As regras da gramática, pois é um pouquinho parecida com o português.”
<b>A10:</b> “sim, pois é quase igual ao português.”
<b>A11:</b> “sim, na pronúncia de algumas palavras e também porque me lembra o português”
<b>A12:</b> “sim , eu acho muito difícil pois me lembra o português.”
<b>A13:</b> “sim pq é ela é matéria mais difícil de aprender, ela é muito parecida com o português”
<b>A14:</b> “não.”
<b>A15:</b> “sim, muita.”
<b>A16:</b> “tenho sim, é muito complicado.”
<b>A17:</b> “sim, é difícil pra entender.”
<b>A18:</b> “sim.”
<b>A19:</b> “sim.”
<b>A20:</b> “sim.”

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.





O cenário que se desenhou no Quadro 4 é bastante interessante: 98% dos jovens acreditam que a falta de interação entre o professor e os alunos pode ser prejudicial dentro do processo de ensino-aprendizagem. Os problemas mencionados envolvem a relutância para tirar dúvidas quando não existe a interação entre o professor e os estudantes.

Segundo uma pesquisa sobre a importância da interação entre o professor e os alunos, publicada no site Revista Educação Pública<sup>4</sup> se os alunos não se sentem confortáveis ou têm uma relação negativa com o professor, isso pode impactar diretamente o interesse e o desempenho na disciplina.

Alguns mencionam que, por não se sentirem confortáveis com o professor ou não terem uma boa relação com o mesmo, acabam não tendo vontade de participar das aulas. O que ficou evidente nestas respostas é que a interação entre o professor e o aluno é uma parte crucial dentro do processo de ensino. Afinal, mesmo que a criança goste do espanhol, mas não goste do professor, acaba tendo dificuldades na disciplina. Por esta razão, é importante que o docente busque meios para que a interação com seus alunos seja algo satisfatório para ambos os lados.

Diante deste contexto, Correia e Martins (2005) destacam a importância de alguns fatores como a paciência, o apoio, a afetividade entre o educador/educando, além do encorajamento prestado pelo professor, farão com que o aluno seja, com certeza, impulsionado para o sucesso escolar, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro.

**Quadro 4: Quadro para respostas da pergunta “Na sua opinião, a falta de interação entre o professor e os alunos influencia o processo de ensino e aprendizagem?”**

**A1:** “sim, porque se eu não gosto do professor eu nem quero ir pras aulas dele”.

**A2:** “sim”

<sup>4</sup>MARTINS, Ana Claudia Amaro; SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. **Afetividade nas relações educativas:** uma abordagem da Educação Infantil. Revista Educação Pública. Disponível em : <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/afetividade-nas-relacoes-educativas-uma-abordagem-da-educacao-infantil>





<b>A3:</b> “sim”
<b>A4:</b> “eu acho que sim”
<b>A5:</b> “sim, às vezes quero perguntar alguma coisa do conteúdo que eu não entendi mais o professor tá sempre com raiva aí eu acabo ficando com medo e não pergunto.”
<b>A6:</b> “sim atrapalha muito”.
<b>A7:</b> “tanto faz”
<b>A8:</b> “atrapalha ele não ajuda agente em nada, não tira as dúvidas”
<b>A9:</b> "Com certeza, pois a partir do momento em que o aluno interage com o professor (em espanhol) ele certamente aprenderá algumas palavras, frases etc... e pode até criar um certo gosto por essa língua"
<b>A10:</b> “sim! Por isso tem q ter interação”
<b>A11:</b> “sim, com certeza a Interação dentro de sala influencia muito”.
<b>A12:</b> “sim, quando eu não vou muito com a cara do professor as coisas não dão muito certo”.
<b>A13:</b> “sim pq se o professor não interagir com o aluno como ele vai aprender”.
<b>A14:</b> “Sim”
<b>A15:</b> “sim, o professor precisa buscar interagir com os alunos.”
<b>A16:</b> “Tanto faz”.
<b>A17:</b> “Não”.
<b>A18:</b> “Não”
<b>A19:</b> “Sim”
<b>A20:</b> “Sim”

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora





No quadro abaixo, os alunos enfatizam a importância de abordar a língua espanhola através de outros pontos tais, como a introdução de elementos práticos, como, música, dança e teatro, como uma forma de melhorar o ensino. Além disso, a realidade exposta no Quadro 5, retrata a inquietação dos jovens com aulas repetitivas, voltadas somente para a gramática. Dessa forma, este pensamento reflete as ideias de muitos estudiosos, tais como Mourthe Junior; Lima; Padilha (2018) que enfatizam a importância de romper com o pensamento de fazer uso somente de métodos clássicos de ensino. É necessário superar o modelo tradicional de ensino-aprendizagem.

**Quadro 5: Quadro de respostas para a pergunta “Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o ensino de língua espanhola na sua escola?”**

**A1:** “Trazerem coisas legais como as comidas, fazer feiras onde poderíamos produzir as comidas desses países, eventos onde pudéssemos ver a cultura desses lugares”.

**A2:** “Para de ensinar só com textos, poderiam usar músicas, teatro e outras coisas que fizesse a gente ver como é nesses cantos que falam espanhol”.

**A3:** “levar a gente pra viajar, fazer excursão em algum lugar que fala espanhol.”

**A4:** “para de trazer tanta leitura e levar a gente pra ver as coisas de verdade”.

**A5:** “deixar a gente escolher as coisas que queremos saber sobre o espanhol e para de jogar tanto tento em cima da gente”.

**A6:** “nao sei”

**A7:** “deixar de lado as aulas sem graça só com o professor falando, poderia trazer algumas atividades diferentes”.

**A8:** "as aulas são muito repetitivas, poderia para com as provas”.

**A9:** “deveria ter mais cultura e menos gramática”.

**A10:** “ter mais horários, porque temos apenas um por semana”.





<b>A11:</b> “ser abordado com mais frequência a cultura e não só a gramática e ter mais aulas por semana”.
<b>A12:</b> “trazer mais coisas diferentes, como dançar, música dos países que falam espanhol”.
<b>A13:</b> “seria preciso o aluno ter força de vontade de aprender e o professor dar uma boa explicação”.
<b>A14:</b> “os professores deveria fazer algo que os alunos aprendessem, mas rápido a matéria
<b>A15:</b> “precisa acabar com tanta leitura e trazer mais a cultura com coisas reais”
<b>A16:</b> “para de só mandar a gente ficar lendo”.
<b>A17:</b> “poderíamos fazer exclusões, projetos, qualquer coisa que saísse da leitura”.
<b>A18:</b> “não sei”.
<b>A19:</b> “fazer mais projetos”.
<b>A20:</b> “trazer coisas diferentes”

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

É perceptível no Quadro 6 que os jovens preferem estudar espanhol simplesmente por considerá-lo um idioma mais fácil de compreender do que o inglês. No entanto, a grande ênfase no inglês é evidente, pois os estudantes acreditam que a língua inglesa tem mais prestígio e será mais importante para suas vidas futuramente. Infelizmente, assim como Barcelos (2011 *apud* Cupertino, 2020) defende, a grande maioria das crenças que os estudantes têm a respeito da relevância do espanhol, são ideias repetidas muitas vezes dentro da sociedade, e que não são questionadas pelos estudantes.

Diante de um cenário tão exagerado de crenças negativas que não são questionadas, em relação ao espanhol e ao inglês, os jovens acabam colocando este último em uma posição superior se comparado





com o primeiro. Principalmente, quando se discute sobre qual língua lhes oferecerá futuramente melhores oportunidades de emprego.

**Quadro 7: Quadro para as respostas da pergunta “Como é a recepção em casa, em relação à língua espanhola como disciplina?”**

<b>A1:</b> “normal”
<b>A2:</b> “meus pais acham ridículo ensinar espanhol, eles dizem que é melhor aprender inglês.”
<b>A3:</b> “normal meus pais não gostam de espanhol, mas me dizem que eu tenho que aprender.”
<b>A4:</b> “Normal”.
<b>A5:</b> “meus pais me incentivam muito, meu pai diz que o espanhol no Acre é importante por conta da fronteira”
<b>A6:</b> “normal.”
<b>A7:</b> “é ruim, meu pai diz que espanhol não presta”.
<b>A8:</b> “è boa, mas meus pais preferem o inglês.”
<b>A9:</b> “Em casa meus irmãos preferem o inglês, porém minha mãe se identifica mais com o espanhol, e acha mais bonito.”
<b>A10:</b> “meus pais preferem o inglês.”
<b>A11:</b> “meus pais preferem o inglês, pois dizem que espanhol é língua de bandido”.
<b>A12:</b> “meus pais não gostam do espanhol.”
<b>A13:</b> “meus pais não gostam muito de espanhol.”
<b>A14:</b> “não falou de assuntos relacionados à escola em casa.
<b>A15:</b> “não conversamos muito sobre os estudos em casa.”
<b>A16:</b> “minha família prefere o inglês.”





**A17:** “meus pais dizem que o inglês é mais importante.”

**A18:** “meus irmãos estudam inglês, por preferência dos meus pais.”

**A19:** “meus pais dizem que o inglês é mais fácil para poder viajar”.

**A20:** “não falamos sobre a escola na nossa casa.”

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Ao analisar as respostas desses alunos, foi possível identificar que o contexto social em que a criança está inserida terá grande relevância dentro do processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que a hegemonia do idioma global é incentivada pelos familiares, a língua espanhola perde credibilidade com esses jovens, fazendo com que aprender espanhol seja visto como desnecessário, uma vez que o inglês é tido como majoritário pela sociedade em que estão inseridos. Esse incentivo à língua inglesa é enfatizado nas respostas dos pais (quadro 8). A preferência destes pelo idioma que ganhou o *status* de língua global no quadro a seguir é escancarada por meio das respostas, já que dessas 10 pessoas, quase todas fazem comparação entre o espanhol e o inglês.

Diante destas informações, podemos destacar o que é retratado por Oliveira (2015), que o preconceito trazido pelos alunos influencia diretamente no processo de ensino desses estudantes. Infelizmente as crenças negativas dos adultos em relação à língua espanhola, prejudica essas crianças, uma vez que os pais ou responsáveis exercem influência sobre a formação de seus filhos.

Afinal, é preciso levar em consideração, que os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental II ainda estão passando pela etapa de aprimoramento da capacidade intelectual e podem ser facilmente influenciados pela sociedade. Assim Gomes, Santos (2011, p. 25) enfatiza que

Segundo a psicologia, o comportamento é a forma como o indivíduo reage ao ambiente ao qual está inserido, podendo proceder de formas variadas de acordo com os estímulos, culturas ou padrões pré-definidos pelo ambiente e/ou seus integrantes. A psicologia destaca que a estabilidade do uso desses padrões é chamada de conduta.





Neste sentido, é importante analisar se os estímulos em relação à língua espanhola que estão sendo passados para esses jovens são positivos ou negativos, buscando auxiliar essas crianças no processo de aquisição desse novo idioma.

**Quadro 8: Quadro para as respostas dos pais ou responsáveis para a pergunta “Você considera importante que o seu filho(os) ou filha(as) tenham a oportunidade de estudar língua espanhola no ensino fundamental II?”**

<b>P1:</b> “sim, mas se fosse por mim eles estudariam inglês, que a língua mundial.”
<b>P2:</b> “sim, pois vivemos no Acre, o que só reforça a importância do espanhol.”
<b>P3:</b> “Não, o inglês seria melhor”.
<b>P4:</b> “sim, o espanhol é uma língua muito bonita.”
<b>P5:</b> “eu acho que não terá muita relevância na vida deles.”
<b>P6:</b> “é sim, pois desde cedo as crianças precisam aprender coisas novas.”
<b>P7:</b> “não, eu nem gosto de espanhol, prefiro inglês.”
<b>P8:</b> “Sim.”
<b>P9:</b> “pra mim é importante.”
<b>P10:</b> “bem que poderiam colocar outra coisa no lugar, como o inglês.

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

As respostas obtidas para o questionamento apresentado no Quadro 9 revelam a necessidade de uma reflexão profunda sobre a escolha da língua estrangeira a ser oferecida nas escolas do Acre, considerando a proximidade geográfica com países de língua espanhola. Os responsáveis estão preocupados com o futuro de seus filhos. Deste modo, é perceptível que, enquanto alguns adultos concordam que o espanhol deve fazer parte das disciplinas escolares





devido à proximidade geográfica do Acre com países hispanofalantes, a análise das respostas também revela que a supervalorização da língua inglesa por parte dos responsáveis é algo quase que unânime.

Adicionalmente, o Quadro 10 apresenta um posicionamento equivalente às respostas do Quadro 9, visto que também é enfatizado a superioridade do inglês em relação ao espanhol. Por fim, essas divergências revelam a necessidade de o governo criar programas educacionais que visem conscientizar a população, destacando a importância de uma escolha que promova tanto as conexões locais quanto às oportunidades internacionais para as crianças no estado do Acre.

#### **Quadro 14: Quadro para as respostas do docente.**

**01. Na sua opinião, as crenças que os alunos trazem em suas bagagens acerca do espanhol, exercem influência direta no processo de ensino-aprendizagem da língua?**

“Sim.”

**02. Você concorda que as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula, tanto podem ajudar como atrapalhar o engajamento dos alunos com a língua espanhola?**

“Sim”.

**03. Na sua opinião, a língua espanhola é vista como algo sem importância pelos nossos alunos? Se a sua resposta for sim, por quê você acredita que isso ocorre?**

“Em alguns casos sim. Isso geralmente ocorre por eles imaginarem que no presente não necessitam aprender essa segunda língua, pois eles falam que não vão viajar para outros países.”

**04. Você acredita que existe preconceito por parte da sociedade para com a língua espanhola?**

“As vezes sim, já que a maioria das pessoas pensam que a língua espanhola só precisa ser aprendida se a pessoa for viajar para algum outro país.”

**05. Para melhorar o engajamento dos alunos com a língua espanhola na sua opinião quais aspectos além da gramática poderiam ser ensinados?**

“Principalmente vocabulários, como por exemplo família, números, dias da semana, etc...”





**06. Qual a primeira imagem que você acredita que os alunos associam à língua espanhola?**

“Na maioria dos casos, eles dizem ser uma língua muito parecida com o português. No entanto, quando vão estudar percebem que isso mais atrapalha do que ajuda. Uma das dificuldades que eu encontrei para ensinar espanhol para eles foi a falta de credibilidade que essa língua apresenta para esses alunos. Eles acreditam que o inglês é algo muito melhor.

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

De acordo com as respostas do professor, as crenças dos alunos terão relação direta com a possível rejeição ou aceitação das disciplinas didáticas. Com relação à língua espanhola, o docente retrata que a possível rejeição provavelmente ocorre pelo fato dos estudantes acreditarem que, futuramente, o espanhol não lhes servirá, uma vez que para eles só é importante se for para viajar.

O pensamento de Barcelos (2015 *apud* Cupertino, 2020) vai de encontro ao exposto pelo docente. Barcelos menciona que os alunos nutrem a crença de que o espanhol é “fácil”, e o docente reafirma isto ao afirmar que as crianças mencionam que a língua Espanhola tem bastante semelhança com o Português. Desta forma, para o docente, os alunos tendem a ficar desmotivados quando descobrem que o fato deste idioma apresentar semelhanças com a língua portuguesa acaba fazendo com que eles tenham mais dificuldades de compreender essa nova língua. Além disso, o docente concorda que as crenças dos alunos influenciam diretamente no desenvolvimento acadêmico desses jovens. Ele ainda justifica que uma das principais dificuldades que enfrentou para lecionar nesta escola a Língua Espanhola, foi a falta de credibilidade que a mesma tem com esses jovens, ou seja eles colocam o Inglês como prioridade e não querem estudar Espanhol. Por fim, considerando as respostas obtidas através dos três questionários, é possível compreender que a resistência à língua espanhola está presente no cotidiano da grande maioria dos estudantes do Colégio Cristão Cruzeiro. Infelizmente, essas crenças negativas em relação a essa língua, trazidas pelos mesmos muitas vezes de seus ambientes familiares para dentro da sala de aula, tendem a prejudicar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de língua espanhola nesta escola.





## Considerações Finais

A implantação do espanhol na grade curricular da Escola Cristão Cruzeiro é algo recente. Com base nos questionários aplicados aos pais, alunos e docente do Colégio Cristão Cruzeiro, foi possível confirmar a hipótese inicial de que existe resistência dos alunos em relação à língua espanhola como disciplina curricular obrigatória, nesta escola.

A análise dos resultados destaca as principais dificuldades encontradas pelo docente ao ensinar esse idioma como língua estrangeira para esses alunos, também enfatiza os motivos que levam os estudantes a terem dificuldades para aceitar participar das aulas de língua espanhola.

Além disso, conseguimos identificar que, de fato, o contexto social em que os jovens estão inseridos exerce grande influência sobre o processo de aprendizagem desses alunos. As crenças que são passadas em relação à língua inglesa levam os estudantes a desvalorizar o espanhol. É importante destacar que essas crenças podem apresentar diversas origens, tais como a ideia de que é uma língua sem relevância para sociedade, falta de conhecimento sobre esse idioma, e, por fim a falta de incentivo no ambiente familiar. Em uma última análise identificamos que o ensino de Língua Espanhola no Acre enfrenta inúmeros desafios que vão desde a falta de motivação dos estudantes para aprender este idioma, até os pais que não acreditam muito nos benefícios que seus filhos podem obter estudando Espanhol.

Dessa forma, concluímos que, os dados coletados forneceram uma visão abrangente sobre a resistência dos alunos do Colégio Cristão Cruzeiro em relação ao ensino da língua espanhola, destacando a importância de abordagens e estratégias pedagógicas adequadas para superar essas barreiras e promover uma aprendizagem eficaz.

## Referências Bibliográficas

- ACRE. **Currículo de referência único do Acre**. Acre: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes, 2019.
- BAGNO, Marcos. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Ed. Loyola, 2000.





- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Correia, L. M. e Martins, A. P. (2005). **Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?** Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal, Porto Editora. Disponível em: 02 dez 2005: [https://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades\\_de\\_aprendizagem](https://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades_de_aprendizagem). Acesso em: 06/03/2024
- CUPERTINO, Letícia. **Ensino e aprendizagem de espanhol: o que dizem os estudos a respeito das crenças de alunos?**. As. 47. ed. Cuiabá-MT, Polifonia, 2020, p. 284. v. 27.
- CRUZ, Nubia. S. **Ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio.** 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/ensino-de-lingua-espanhola-no-ensino-medio/31146>. Acesso em: 19/06/2023.
- FERREIRA, J. L. F. **As crenças de aprender espanhol de alunos no curso de Letras.** Universidade Federal da Bahia. Dissertação de mestrado. Bahia, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. Sao Paulo: Atlas, 2006.
- GOMES, Santos. **Conceitos de cultura e análise organizacional.** Curso de Ciências Administrativas, v. 28, p. 25, 2011.
- MARTINS, Ana Claudia Amaro; SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. Afetividade nas relações educativas: uma abordagem da Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/afetividade-nas-relacoes-educativas-uma-abordagem-da-educacao-infantil>. Acesso 04/03/2024
- MOURTHÉ JUNIOR, C. A.; LIMA, V.; PADILHA, R. Q. Metodologias ativas nas aulas de Administração Financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. **Administração: Ensino e Pesquisa.** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 39-67, jan. 2018.
- OLIVEIRA, B. M. **Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular.** Universidade Federal de Viçosa. Dissertação de mestrado. Viçosa, 2015.
- OLIVEIRA, M. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento.** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2007.
- PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, v.10, nº15, p.20. 2007.





PEREIRA, L. C. **A importância de aprender uma segunda língua.** 2016. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/a-importancia-de-aprender-uma-segunda-lingua>. Acesso:08/08/2023.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. (2006). **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.

SELLANES, Rosana Beatriz Garrasini. **A Língua Espanhola no Mundo.** *Brasil Escola.* Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/espanhol/predominancia-da-lingua-Espanhola.htm>. Acesso em: 06/03/2024





## Biodata dos Autores



**Luciano Mendes Saraiva:** Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ. Mestre em Letras: linguagens e identidades pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas - GEADEL. Professor Adjunto II do Centro de Educação, Letras e Artes -CELA, da Universidade Federal do Acre- UFAC. Desenvolve pesquisas sobre Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas.



**Simone Marques Fagundes:** Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Uesb, pós-graduada em Gestão Escolar pela Inta Faculdade, graduação em Letras pela Faculdade Entre Rios- Piauí e graduação em Pedagogia pela Uesb. É professora da Rede Pública Municipal de Vitória da Conquista-Ba, tem experiência na área da Educação Básica, especialmente nos segmentos da EJA e Educação do Campo.



**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.





**Zeneide Paiva Pereira Vieira:** Possui Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2017). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Leitura e Ensino e Aprendizagem de Língua Materna. É professora formadora de cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia. Coordena projeto de pesquisa sobre Alfabetização e Práticas Pedagógicas e colabora em Grupos de Pesquisas CNPQ/UESB: Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem do Letramento, Leitura e Reescrita de Textos; LabCultLet-Laboratórios de Culturas, Trabalho e Letramento do professor.



**Marinalva Pereira de Araújo:** Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Membro integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação -GPLEI/UFPB. Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora efetiva da rede municipal de João Pessoa - PB. Desenvolve pesquisas nas áreas de necropolítica sob a abordagem da Análise Dialógica do Discurso (ADD), em letramento literário e em escrita na Educação Básica (anos iniciais).



**Thiago Felinto Oliveira de Queiroz:** Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Licenciado em Letras-Inglês (UFPB). Seu interesse de pesquisa remonta ao discurso digital, investigando em sua dissertação de mestrado os discursos de desinformação sobre as eleições de 2022 no Brasil, com base na Análise Dialógica do Discurso (ADD).





**Pedro Farias Francelino** é Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com Pós-doutorado em Linguística pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professor Titular do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e docente do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI). Membro do Grupo Estudos Bakhtinianos da ANPOLL. Desenvolve pesquisas em Teorias do Discurso, especificamente, na vertente da Análise Dialógica do Discurso proveniente dos escritos de Bakhtin e o Círculo.



**Jucileide Souza da Silva:** Graduada em Licenciatura em Letras Espanhol e suas respectivas literaturas (2022) e em Comunicação Social (2016) pela Universidade Federal do Acre. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. É professora de Língua Espanhola na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC), atuando nos anos finais do ensino fundamental. É membro permanente da Comissão de Heteroidentificação da Universidade Federal do Acre.



**Fernanda Cristina Falkoski:** Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; especialista em Neuroeducação e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Metropolitana do Planalto Norte - FAMEPLAN; licenciada em Letras - Habilitação Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; e possui formação no curso Normal de nível Médio-Magistério pelo Colégio Santa Catarina. Tradutora-Intérprete de Libras, Guia-Intérprete e Instrutora-Mediadora para pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial.





**Shirley Rodrigues Maia:** Doutora em Educação pela Universidade São Paulo- USP, Pós-doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, mestre em Distúrbio do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Especialização em Formação de Educadores de Pessoas com Deficiências. Universidade Presbiteriana Mackenzie, MACKENZIE, Brasil, Formação para Preparação de Instrutores Mediadores- “Intervenors” George Brown College-Toronto Canada, Especialização em Surdocegueira e Deficiência Múltipla-pela Perkins International-USA e Sense International- UK, Pedagogia pela Universidade FMU- Habilitação em



**Jayne Maria Witchemichen:** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO (Paraná). Mestre e licenciada em História pela mesma universidade. Pesquisadora acerca dos temas: Memória, museus, patrimônio, aprendizagem histórica. Atualmente é professora da rede municipal de ensino de Irati-PR.



**Rosenice Guimarães Cordeiro:** Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/UFMG. Possui graduação em Letras - INESP, Divinópolis/MG. Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação São Luís, de Jaboticabal/SP. Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela PUC/MG e Especialização em Gestão Escolar Integrada pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Tem aproximadamente 30 anos de experiência como Professora da Educação Básica das disciplinas Língua Inglesa e Língua Portuguesa nas redes pública e privada de ensino e atualmente está no cargo de Gestora Escolar na E. E. Zico Barbosa, Onça de Pitangui/MG .





**Jairo Venício Carvalhais Oliveira:** Doutor e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professor adjunto da Faculdade de Letras da UFMG, atuando na graduação (área de Linguística do Texto e do Discurso), na especialização em Língua Portuguesa (área de Leitura e Produção Textual) e no programa de mestrado profissional em Letras (área de Linguagens e Letramentos). Desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Argumentação, Linguística Aplicada e Análise Semiolingüística do Discurso.



**Ígor Campos de Andrade:** Graduado em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (2015). Especialista em Direito Administrativo pela Universidade Cândido Mendes (2018) e Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (2024). Técnico-Administrativo em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do grupo de pesquisa Estudos Discursivos na perspectiva Queer (EDQueer) da UFU. Pesquisa sobre Teoria Queer, Análise do Discurso, questões de gênero e sexualidade.



**Sérgio de Jesus Siqueira Filho:** Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019). Mestre em História na linha de pesquisa relações de poder, trabalho e práticas culturais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2023). Doutorando em História na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro Grupo de Estudos Mundos do trabalho e Pós-abolição (TRAMPA-UFRRJ).





**Alex Caldas Simões:** Doutor em Letras (UERJ, com estágio sanduíche na Universidade do Chile), Pós-Doutor em Letras (UNIFESP). Mestra em Letras (UFV). Graduado em Letras (UFOP). Professor e pesquisador do IFES (*campus* Venda Nova do Imigrante, ES). Professor do programa de Pós-graduação em Linguística (UFES).



**Patrícia 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 e Terapia Cognitivo-Comportamental e graduação em Pedagogia e Psicologia. Desde 2006, atua como psicóloga cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes. É membro do GT da ANPEPP Relações Interpessoais e Competência Social.



**Luciana Brooking Teresa Dias:** Doutora em Psicologia Social (Processos Cognitivos e Psicossociais) – UERJ. Mestre em Psicologia Clínica (Neurociências) – PUC-Rio. Especialista em Geriatria e Gerontologia pela Universidade Veiga de Almeida e Reengenharia e Recursos Humanos pela Universidade Cândido Mendes. Graduada em e Psicologia pela UNESA e Serviço Social pela UFRJ. Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Neuropsicologia. Docente e supervisora de estágio clínico na graduação de Psicologia na PUC-Rio.





**Beatriz dos Reis Ferreira:** Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista pela Pró-reitoria de Graduação (PR1 - UERJ) no Laboratório de Pesquisas em Desenvolvimento Socioemocional, Inclusão e Habilidades Sociais (LADIS).



**Lucas Amâncio Mateus:** Doutorando em Estudos Linguísticos pela Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e bolsista pela FAPEMIG. Mestre em Estudos Linguísticos pelo mesmo programa e mesma universidade (2022). Bacharel em Administração pela UFU (2010) e Licenciado em Letras pela Universidade de Franca, com habilitações em português, inglês (2018) e espanhol (2022). Desenvolve pesquisas em Terminologia, Terminografia e Marketing Digital.



**Luciana Santos:** Pós-graduada em “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho” (UFSCAR). Professora de Educação Musical 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).



**Bruna da Pena de Mendonça Coelho:** Doutora em Sociologia (IESP-UERJ) e em Direito (PPGD-UERJ). Mestra em Direito pelo PPGD-UERJ. Graduada em Direito pela UERJ e em Ciências Sociais (com licenciatura) pela UNIRIO. Professora adjunta de Sociologia Jurídica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).



**Roberto Cláudio Bento da Silva:** Doutor e Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri-URCA; em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Faculdade Geral de Fortaleza-FGF. Membro do Grupo de pesquisa Estudos Funcionalistas e Análise de Textos (EFAT – UERN). Professor da rede pública estadual do Ceará.





**Francisca Barbosa Vasconcelos:** Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Pós-Graduanda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Professora da rede pública estadual do Ceará.



**Regina Lúcia Ferreira Cravo:** Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998). Licenciada em Pedagogia pela Associação de Ensino Superior São Judas Tadeu (1993). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNISUAM (2023). Lecionou na Educação Superior desde 2000 até 2021, especificamente em cursos de Formação de Professores. Coordenadora dos cursos de Especialização em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior. Atuação como Orientadora Educacional (Estatutária) da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias desde 2007 até o presente momento.



**Sabrina Bento Pereira:** Graduada em Matemática pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Pós-Graduada em Matemática de Física pela Faculdade Fazenda Nova dos Imigrantes-FAVENI. Professora da rede pública estadual do Ceará.





**Lucas Maciel de Albuquerque:** Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGCEL - UESB). Professor Assistente no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DELL - UESB), campus de Vitória da Conquista, onde ministra disciplinas relacionadas à língua inglesa, com interesse especial no papel da autonomia no ensino/aprendizagem de inglês.



**Adma Cristhina Salles de Oliveira:** Ativista e militante dos direitos humanos. Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari (1985) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2009), Doutora pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018). Atualmente é concursada na SEC. da Educação - MS, Professora do Ensino Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área da Educação, formação de professores principalmente nas seguintes temáticas: educação, literatura infanto-juvenil afro-brasileira, cultura, identidades étnicas, ancestralidade, vozes, memória, história oral e cinema na escola, estudos culturais.



**Rosana Carneiro Tavares:** Mestra e Doutora em Psicologia pela PUC Goiás, na linha de Processos Psicossociais. Especialista em Saúde Mental (PUC Goiás) e em Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás. Membro integrante do GT de Psicologia Sócio-histórica, da ANPEPP. Professora Associada da PUC Goiás (Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia; e Mestrado em Serviço Social). Psicóloga da Secretaria Municipal de Saúde, atua na Gerência de Vigilância às Violências e Acidentes. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: crianças e adolescentes, políticas públicas e violências.





**Bruna Cristina Prolo:** Educadora Química, Mãe de meninas, pesquisadora e investigadora em fenômenos da educação. Graduada em Licenciatura Plena em Química, mestrado em educação e doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) e Laboratório de Investigação da Química, Diversidades e Aprendizagens (LIQUIDA). Possui interesse em Ensino e Educação em Ciências e Química.



**Rosemeyer Moraes de Oliveira:** Pós-doutoranda, Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Professora na Rede Pública Estadual de São Paulo. Linguista Forense e Formanda em Criminologia. Realiza pesquisas sobre discurso de ódio contra as minorias e contra professores em situação de readaptação funcional e ativos em sala de aula.



**Luiz Augusto Passos:** Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira (1970), graduação em Teologia - Colégio Máximo Cristo Rei (1974), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1990), doutorado em Educação pela UFMT (1997) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente, Aposentado e Professor Pesquisador Associado do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado, voluntário, da UFMT, atua no Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE).





**Willianice Soares Maia (IFAL):** Doutora em Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora das línguas: Portuguesa, Espanhola e Libras do Instituto Federal de Alagoas. Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Acre, graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Acre, Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá e cursando Artes visuais pela UNIFAVENI. Especialista em Coordenação Pedagógica e Planejamento e Libras. Intercâmbio na Universidade de Salamanca - Espanha com estudo em Redação e Cultura da língua espanhola (2012). Atualmente é professora das línguas: Portuguesa, Espanhola e Libras do Instituto Federal de Alagoas.



**William da Silva Balbino (IFAL):** Graduação em Letras - Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Alagoas. Pós-Graduação em Fundamentos e Organização Curricular, com ênfase em pesquisa de currículo. Pesquisador na área de currículo, focado em estudos e análises das práticas e estruturas curriculares.



**Fátima Cristina Alves de Araujo.** Mestre em Saúde Coletiva pela UERJ. Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela Unigranrio/Afya. Especialista e Micropolítica da Gestão e do Trabalho em Saúde. Graduada em enfermagem. Professora do IFRJ.





**Maria José Modesto Silva:** Pós-Doutoranda do PPGE/PUC/GO. Membro do Grupo de pesquisa EHMCES - PUC-GOIÁS. Pós-Graduações - *Stricto Sensu*: Doutorado em CR – Literatura Sagrada - Religião, Cultura e Sociedade. Mestrado em Letras – Literatura e Crítica Literária. *Lato Sensu*: Leitura: Teorias e Práticas. Docência do Ensino Superior. Licenciaturas Plenas: Letras-Português/Inglês. Pedagogia. Experiências e Funções exercidas e as atuais: Coordenadora de Pesquisa e Extensão/UEG, Coordenadora de Pós-Graduação e Graduação/UEG. Professora Universitária/UEG/FMB. Professora Ens. Fundamental e Médio (SRE - SEDUC/GO). Tutora Pedagógica e Conteudista-Pedagogia/UEG. Gestora da Biblioteca Pública e Vice-Gestora/ Coordenadora Pedagógica (EMABA- Mossâmedes/GO).



**Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida:** Pós-doutora em Educação-Universidade Autónoma de Madrid-ES. Doutora em História pela Universidade de Brasília (2009). Mestre em Educação Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1991). Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1975). Ex-professora Adjunta da FE/UFG. Atualmente é professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Docente no Curso de Pedagogia e credenciada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Linha Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e PPG-História.



**Divina Pinto Paiva:** Mestrado em Letras e Linguística UFG/GO (1991, Professora Adjunto I (aposentada) da (EFPH) da (PUC GO); Pesquisadora do grupo de Pesquisa EFPH da PUC GO. Graduação em Letras Português/ Inglês FFCC (1983), Pós-Graduação em Língua Portuguesa PUC de Belo Horizonte/MG, Doutorado inconcluso. É membro da CIA ExpressArte (ONG) na Cidade de Goiás e pesquisadora do Ponto de Cultura: Imagem da Memória na Cidade de Goiás. Experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Pragmática e Linguística Textual. Atua, principalmente, nas áreas da língua/linguagem, Cinema, fotografia, arte, cultura, gênero, literatura goiana - Cultura, identidade e memória.





**Ronilson Ferreira dos Santos:** Professor e Poeta. Natural de João Pessoa - PB, residente em Bayeux. Doutor e Mestre em Linguística pelo PROLING-UFPB (2012; 2008). Especialista em Administração Escolar pelo CE-UFPB (2000). Graduado em Letras pela UFPB (1993). É professor efetivo de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino da Paraíba; professor de Literatura na Rede Privada, em João Pessoa, no Colégio Doroteias onde coordena o projeto cultural Recital de poesias. Atuou como professor pesquisador pela FPB-Virtual; lecionou na Universidade Aberta Vale do Acaraú (UVA) e no Centro Universitário Maurício de Nassau - João Pessoa.



**Jonathan Rodrigues da Silva:** Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre (2024); Ex-bolsista Capes pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica - Pibic (2023), que teve como objeto de pesquisa a canção latino-americana como conteúdo histórico e político no ensino de língua espanhola. Atualmente atua como professor de Língua Espanhola da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEE) do estado do Acre. Tem como interesse de pesquisa: Análise de discurso; Estudos Culturais e Ensino de Língua(gens).



**Cláudio Luiz da Silva:** Doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2022). Atualmente é professor da Universidade Federal do Acre (UFAC), na cidade de Cruzeiro do Sul (AC) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPHEL-UFAC). É coordenador do Curso de Licenciatura em Letras - Espanhol da referida instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Estrangeira moderna. É presidente do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Letras - Espanhol da Universidade Federal do Acre.





**Jesileidy da Costa Neri:** Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Especialista Em Língua Portuguesa e abordagem textual. Graduada em Pedagogia e Letras - Português pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Educação Infantil e Fundamental II. Tem experiência no processo de ensino-aprendizagem, alfabetização e letramento literário.



**Samuel Campos Pereira:** Possui Graduação em Letras: Licenciatura em Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Pará (1994), Mestrado no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999) e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professor adjunto IV da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento e ensino de língua portuguesa. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Letramento e ensino de Língua Portuguesa (GEPLEALP).



**Fernanda Silva de Freitas:** Graduada em Licenciatura em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre (UFAC) em 2024. Ex-bolsista do Programa Residência Pedagógica por 18 meses, com foco no ensino de Espanhol.





**Viviane Cristina Princival:** Diretora cinematográfica e consultora para o desenvolvimento de programas educativos convidada pela TV Escola - Fundação Roquette Pinto de Comunicação Educativa, no Rio de Janeiro (2019). Docente colaboradora do Departamento de Arte da Unicentro. Mestre em Educação e Cultura (2018) pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO.



**Luísa da Cruz Costa:** Graduanda no curso de bacharel em Terapia Ocupacional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Realengo. Discente voluntária do Projeto de Extensão “Multiplicando Saúde”. Membro da Liga de Terapia Ocupacional no Esporte.



**Rayane Lima dos Santos:** Graduanda no curso de Bacharelado em Fisioterapia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Realengo. Discente bolsista do Projeto de Extensão “Multiplicando Saúde”.





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.

