

Luciano Saraiva  
Wilder Santana  
(Orgs.)

# CADERNO DIALÓGICO

Educação, Linguagens,  
& outros diálogos possíveis

1



 Pedro & João  
editores

Luciano Mendes Saraiva  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
(Organizadores)

**CADERNO DIALÓGICO**  
**Educação, Linguagens**  
**& outros diálogos possíveis**

**Vol. 1**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

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

---

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

**CADERNO DIALÓGICO: Educação, Linguagens & outros diálogos possíveis.**  
**Vol. 1.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 309p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1845-8 [Digital]**

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

CDD – 370/410

---

**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](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## **AGRADECIMENTOS**

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

Agradecemos, respeitosamente, a cada um(a) pela partilha, pela permanência e pela Confiança em nosso Trabalho.

Somos melhores com vocês!

*Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)*

*Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)*

## 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-americana. 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)

## 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). Pós-Doutor em Linguística (PROLING – FAPESQ – UFPB). 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)

# APRESENTAÇÃO

## AS PALAVRAS E SEUS MÚLTIPLOS TONS

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

Nos entrelaçamentos da Educação, das Linguagens e das Ciências Humanas, a presente coletânea, intitulada *Caderno Dialógico: Educação, Linguagens & Outros Diálogos Possíveis*, convida o leitor a transitar por um mosaico de reflexões transdisciplinares, que se entrecruzam na tessitura de um conhecimento dinâmico e essencial para compreender as complexidades dos diálogos contemporâneos. Organizado pelos professores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), o volume 1 reúne contribuições de diversos pesquisadores do Brasil e de outros países, compondo um panorama multifacetado de investigações sobre educação, linguagem, cultura e sociedade.

A riqueza desta obra transita por uma pluralidade de vozes e perspectivas que se debruçam sobre questões candentes da atualidade, propondo reflexões que dialogam com a inclusão, a diversidade, a leitura e a escrita, as práticas pedagógicas e as múltiplas expressões da linguagem na sociedade. Além disso, destaca-se a importância de uma abordagem transdisciplinar que articula conhecimentos advindos de áreas como Direito, Medicina, Psicologia, Educação e Linguagem, demonstrando como os discursos se entrelaçam na construção de sentidos e na formulação de compreensões mais amplas sobre a realidade.

Entre os tópicos abordados, destacam-se discussões sobre a diversidade e a inclusão mediadas pelo curta-metragem no contexto do PIBID Espanhol; as práticas parentais de familiares de crianças com autismo, bem como a presença de pessoas neurodiversas no ambiente escolar sob a perspectiva dos documentos normativos no Brasil. A obra também percorre os desafios impostos pelo letramento digital, os recursos didáticos voltados para alunos com deficiência visual, e a experiência docente no ensino de especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

No campo das práticas discursivas e textuais, exploram-se as estratégias de referência na construção do gênero crônica, as narrativas de estudantes universitários sobre suas experiências na educação superior, e o impacto dos memes na cultura digital. O livro também oferece um olhar atento às expressões linguísticas, discutindo o nome de lugares na Língua de Sinais Brasileira (Libras) e suas representações no Arquipélago do Marajó, além da análise de aspectos da linguagem na arte simbolista de Cruz e Sousa.

Outros capítulos apresentam discussões sobre práticas de leitura e escrita inter-relacionadas, o fichamento de comentário como suporte pedagógico para a formação crítica no ensino superior, e o papel do gênero discursivo charge no processo de alfabetização. Além disso, a obra reflete sobre temas como a psicanálise e a problemática da adolescência, o ensino de linguagens no contexto da BNCC, e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes na educação básica.

A obra também não se furta a discutir questões sociais e históricas cruciais, como a representação do corpo e da maternidade negra no contexto da escravidão em Cumbe, de Marcelo D'Saete, bem como os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. Destacam-se ainda os estudos sobre o riso e a ironia na perspectiva bakhtiniana, com análises do gênero tirinha e da icônica personagem Mafalda.

Dessa forma, este primeiro volume do Caderno Dialógico se constitui como um convite aberto ao leitor para que mergulhe nesse universo de debates, reflexões e provocações intelectuais. Através de uma abordagem dialógica e interconectada, a obra reitera a importância da educação como espaço de interlocução e de construção coletiva do conhecimento, reafirmando a potência das linguagens, da diversidade e das interseções entre diferentes áreas do saber *na formulação de novos horizontes para a sociedade contemporânea.*

*Boa leitura!*

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>AS PALAVRAS E SEUS MÚLTIPLOS TONS .....</b>	<b>13</b>
<i>Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).....</i>	<i>13</i>
<i>Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC) .....</i>	<i>13</i>
<b>ENUNCIADO TIRINHA EM ANÁLISE: A PERSPECTIVA BAKHTINIANA E O RISO COM MAFALDA.....</b>	<b>19</b>
Marcelo Vinicius Costa Amorim (UFCAT).....	19
Grenissa Stafuzza (UFCAT).....	19
<b>O QUE PENSAM FAMILIARES DE FILHOS COM AUTISMO SOBRE AS PRÁTICAS PARENTAIS? .....</b>	<b>32</b>
Joelma Fabiano de Souza (UERJ).....	32
Patrícia Lorena Quiterio (UERJ).....	32
Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ).....	32
<b>DIVERSIDADE E INCLUSÃO POR MEIO DE CURTA-METRAGEM NO PIBID ESPANHOL.....</b>	<b>44</b>
Neurivania Menezes Castelo Branco (SEE/AC) .....	44
Luciano Mendes Saraiva (UFAC) .....	44
Andressa dos Santos Aleixo França (UFAC).....	44
<b>INCLUSÃO DE PESSOAS NEURODIVERSAS NO AMBIENTE ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>57</b>
Adlane Florentino Félix de Azevêdo (PMJP) .....	57
Viviane Vieira Araújo Correia de Sá (UFCG).....	57
Ladisônia Rodrigues de Souza (UEPB).....	57
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) .....	57
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) .....	57
João Batista Lucena (UFRN).....	57

**PROVOCAÇÕES DO LETRAMENTO DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA..... 68**

Neide Araujo Castilho Teno.....68  
(sênior/PPGLETRAS/ PROFLETRAS/UEMS/MS).....68

**UM LEVANTAMENTO ACERCA DOS RECURSOS DIDÁTICOS USADOS NA EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O QUE INDICAM O BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES?..... 80**

Marcelo Marque de Araújo ((UFMT/UEA/UFPA) ..... 80

**GLOSSÁRIO LEPPAI: LABORATÓRIO DE EXTENSÃO, PRÁTICAS, PESQUISAS, PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO DA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA PUC MINAS ..... 97**

Carolina Costa Resende (PUC Minas)..... 97

Robson Figueiredo Brito (PUC Minas) ..... 97

Izabela Silva Moreira (PUC Minas) ..... 97

Januza Caroline Gonçalves Correia (PUC Minas)..... 97

Lucas Guilherme Araújo de Almeida (PUC Minas)..... 97

**CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS: CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 111**

Thais Pulgatti Trindade (UFSM)..... 111

Celso Ilgo Henz (UFSM) ..... 111

Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)..... 111

**LEVANTANDO PARA ENSINAR: EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ESPECIALIZAÇÃO EM ERER DA UFAC..... 124**

Jardel Silva França (SEE/AC) ..... 124

**ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA..... 139**

Relindes Ianke Leite (UTFPR) ..... 139

**COMO ALGUÉM CHEGA AO QUE SE É: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E SUAS EXPERIÊNCIAS POR DENTRO DA MÁQUINA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....150**

Maria Sandra Montenegro Silva Leão (UFPE) .....150

Márcia Regina Barbosa (UFPE).....150

**O NOME DE LUGARES NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA E A ANÁLISE DE DUAS LOCALIDADES DO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ .....167**

Lucival Fábio Rodrigues da Silva (UFPA).....167

Mirlene Marques Chaves (UFPA).....167

Huber Kline Guedes Lobato(UFPA).....167

**ASPECTOS DA LINGUAGEM POÉTICA NA ARTE SIMBOLISTA DE CRUZ E SOUSA ..... 184**

Valci Vieira dos Santos (UNEB/PPGL) ..... 184

**PRÁTICAS INTER-RELACIONADAS DE LEITURA E ESCRITA: O FICHAMENTO DE COMENTÁRIO COMO SUPORTE PEDAGÓGICO À FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR ..... 198**

Cícero Gabriel dos Santos (UFPB) ..... 198

**O PAPEL DOS MEMES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA CULTURA DIGITAL..... 213**

Ana Paula Domingos Baladeli (UNILA)..... 213

**A PSICANÁLISE E A PROBLEMÁTICA DA DROGADIÇÃO NA ADOLESCÊNCIA ..... 226**

Aneli Divina Funghetto (UNIOESTE)..... 226

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR ..... 240**

Darcilia Simões (UERJ/Seleprot)..... 240

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DA BNCC: DIÁLOGOS POSSÍVEIS  
COM AS REALIDADES SOCIOCULTURAIS DO ESTADO DO ACRE ..... 249**

- Ildemar Vera Campos (UFAC) ..... 249  
Marcello Pereira Tamwing (UFAC) ..... 249

**O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS ..... 263**

- Carla Ramos de Paula (UNESP) ..... 263

**CORPO E MATERNIDADE NO CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO: A  
REPRESENTAÇÃO QUADRINÍSTICA DA MULHER NEGRA EM  
"SUMIDOURO", DE MARCELO D' SALETE (2018) ..... 274**

- Inez Neres de Almeida Rocha (UEL/ CAPES) ..... 274  
Maria Isabel Borges (UEL) ..... 274

**LETRAMENTO DE PERCURSO: UMA APRESENTAÇÃO MEMORIALÍSTICA  
..... 289**

- Ana Carolina Martins da Silva (Uergs) ..... 289

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O HOMO URBANUS: HISTÓRIA  
AMBIENTAL E NARRATIVAS HÍBRIDAS ..... 302**

- Alexandre Martins de Araújo (UFG) ..... 302

# ENUNCIADO TIRINHA EM ANÁLISE: A PERSPECTIVA BAKHTINIANA E O RISO COM MAFALDA<sup>1</sup>

Marcelo Vinicius Costa Amorim (UFCAT)<sup>2</sup>

Grenissa Stafuzza (UFCAT)<sup>3</sup>

## Introdução

O presente trabalho trata-se de uma análise do riso com Mafalda, de Quino<sup>4</sup>, a partir da perspectiva dialógica da linguagem que traz o conceito de enunciado (Bakhtin, 2011, 2023; Volóchinov, 2018, 2019; Medviédév, 2019) como elo da cadeia da comunicação discursiva, sempre preenhe de resposta e, dessa forma, olhamos para o riso através do enunciado. A noção de riso a partir do estudo de Bakhtin (2010) valoriza a relação do autor com as fontes populares, considerando o contexto sociocultural de sua realização.

Analisamos enunciados. Elegemos duas tirinhas publicadas no livro *Toda Mafalda* (Quino, 2013), considerando para a investigação a natureza social e histórica da tirinha, pois se trata de um enunciado e, portanto, impregnado de questões políticas e ideológicas. Como hipótese consideramos o riso com Mafalda estratégia de luta pela democracia, o riso dialoga construindo consciências mais democráticas.

Mafalda nasceu em 15 de março de 1962, como aponta seu autor, criador, Quino (2013). Antes de dar corpo a Mafalda, Quino já se ocupava de produzir materiais artísticos marcados pelo humor gráfico. O autor ingressou na esfera publicitária e criou Mafalda para ações publicitárias do ramo de eletrodomésticos (Aboy, 2011). Rejeitada pelo

---

<sup>1</sup> Este capítulo é um desdobramento de uma pesquisa de doutorado em andamento.

<sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: morimpsi@gmail.com

<sup>3</sup> Docente vinculada ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), onde atua nos cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Líder do Grupo de Estudos Discursivos (Gedis – CNPq). E-mail: grenissa@ufcat.edu.br

<sup>4</sup> Joaquín Salvador Lavado (1932-2020), mais conhecido como Quino.

mercado, Mafalda ficou famosa e tornou-se menina crítica e inconformada com o mundo.

O contexto de Mafalda é uma América Latina repleta de investimentos ditatoriais, na segunda metade do século XX<sup>5</sup>. A personagem resiste a ditames autoritários e persiste forte, viva, até as primeiras décadas do século XXI. Nos parece ser uma questão política.

Na análise de aspectos cômicos da linguagem conseguimos explorar “características específicas de determinados políticos ou das etapas da história pelas quais passa um país ou um governo” (Possenti, 1998, p. 110). Ora, o riso com Mafalda é cultura popular, ressoa a luta contra forças autoritárias. Parece comum aos regimes autoritários buscarem as massas para silenciá-las via uso da linguagem em prol do sufocamento do diálogo: a linguagem pode ser violenta e fortalecer regimes violentos.

Ao explorar a linguagem em seus processos autoritários, consideramos a contra palavra do riso e a presença do diálogo-maiêutico para justificar nosso estudo, uma vez que podemos apreciar na atualidade alguns discursos que se contrapõem aos regimes totalitários. Observamos no diálogo-maiêutico o pensamento socrático que parte da suposição da existência de conhecimento absoluto presente em todos, é o saber sobre a própria ignorância ao qual cabe a todos explorarem<sup>6</sup>. Eis o protagonismo de Mafalda: fazer pensar sobre si mesmo(a) e o funcionamento do mundo.

Afirmamos a vida com Mafalda, confeccionada por palavras, imagens, gestos, aspectos ideológicos, enunciado. Temos como objetivo compreender o riso presente nas tirinhas de Mafalda, especificamente, aqui: i) descrevemos estratégias discursivas empregadas na construção da personagem; ii) analisamos o diálogo que se constrói com as tirinhas; iii) relacionamos os enunciados de Mafalda com a cultura popular.

Analisamos qualitativamente via perspectiva sociológica dos estudos bakhtinianos, o método sociológico analisa “particularidades específicas do material”, neste caso, do enunciado (Medviédev, 2019, p. 44). Ocupamo-nos da realidade histórica e dos elementos ideológicos do material de análise que se relacionam com o contexto

---

<sup>5</sup> Recomendamos a leitura do trabalho organizado por Leslie Bethel (2018), *História da América Latina: A América Latina após 1930: Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil* (vol. X).

<sup>6</sup> Recomendamos a leitura do trabalho de Magalhães (2003).

político. Consideramos a “interação discursiva” em sua relação com o mundo concreto, assim, o enunciado é percebido em sua articulação com a vida (Volóchinov, 2018, p. 220).

### **Enunciado, Riso e Política**

Conforme Bakhtin (2010), o riso é próprio da cultura não-oficial, trata-se de uma categoria para se pensar a ampla diversidade de aspectos da cultura. O riso é ambivalente e para Bakhtin (2010, p. 105) seu caráter democrático e universal tende a combater as perspectivas dogmáticas: “o riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana”. O riso é próprio da natureza inconclusa da vida cotidiana, da praça pública, reflete a vida aberta, a festa e as potências da renovação. A cultura oficial é a manifestação do sério que tende ao funcionamento fechado e excludente. Nada mais justo pensar que quanto mais distante do calor popular, a cultura oficial se materializa/produz mais rígida e autoritária.

Nas considerações de Bakhtin (2010, p. 150) o “riso deve desembaraçar a alegre verdade sobre o mundo das capas da mentira sinistra que a mascaram, tecidas pela seriedade que engendra o medo, o sofrimento e a violência”. Lembramos como a política pode ser pensada nesse aspecto, sobretudo, a política combatida por Mafalda que reflete ao mesmo tempo uma política de vida por ela defendida. Para quem e com quem fala Mafalda no enunciado tirinha?

O enunciado é acontecimento concreto e se orienta para o outro/ouvinte (Volóchinov, 2019). Em Bakhtin (2011, p. 306), o enunciado é unidade real do diálogo e se encontra em sua “cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável”. Cada enunciado construído pressupõe diálogos estabelecidos. Com Medviédev (2019, p. 198), a análise sobre o enunciado permite compreender “o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade”. O enunciado está constituído por elementos ideológicos, e seu tema “é inseparável de sua orientação original na realidade circundante, isto é, inseparável das circunstâncias espaciais e temporais” (Medviédev, 2019, p. 197). Em síntese, o círculo bakhtiniano compreende o enunciado enquanto unidade concreta do fluxo de comunicação da vida. Há formas de enunciado. A partir da tirinha temos um enunciado verbovisual.

O conceito verbovisual pressupõe nuance “semiótico complexo”, ao qual “parte sígnica da imagem não se abstrai de sua parte verbal” (Stafuzza, 2018, p. 139). O enunciado é verbal no sentido social, seu aspecto visual também é social, são aspectos discursivos. Em nosso estudo a imagem é parte de um todo, aspecto inseparável do enunciado. Nas profundezas da verbovisualidade das tirinhas de Mafalda estão os fragmentos das ideologias e forças políticas que se digladiam na América Latina. A personagem traz o riso enquanto elemento dinâmico para os diálogos estabelecidos.

Com Serrano (2016, p. 145) lembramos que:

Nas ditaduras e Estados de exceção, há um Estado autoritário claro, um Estado de polícia inequívoca, um poder político exercido de forma bruta - a exemplo dos regimes nazifascistas das ditaduras da América Latina, em que os direitos dos cidadãos foram suspensos a pretexto de se combater o inimigo e preservar a sobrevivência da sociedade e do Estado -, cujas marcas são identificáveis inequivocamente. Muito mais difícil, no entanto, é identificar medidas de exceção e Estado de polícia funcionando dentro dos Estados democráticos, mas elas seguramente existem.

Nos olhos de Mafalda identificamos determinadas “sutilezas” das forças autoritárias dentro do próprio Estado democrático. Lembrando as palavras de Galeano (2020, p. 22), enquanto há desenvolvimento dos “centros” do capitalismo, impõe-se subdesenvolvimento em partes das Américas, afinal, persistem “secretas as matanças da miséria na América Latina”. A exclusão e violência estão vivos na cultura oficial.

### **As Armas de Mafalda**

Adotamos o diálogo entre pesquisador e teoria, pesquisador e objeto (outro), material-objeto com público (presumido). Nesse sentido, a leitura do todo de *Toda Mafalda* (Quino, 2013) compreende que seus enunciados menores, tirinhas, se ocupa da produção de diálogo questionador de forças antidemocráticas, contraria elementos que enrijecem/cristalizam as ideias, que violentam a mobilidade do pensamento e da vida. A seguir apresentamos a análise do primeiro enunciado tirinha de Mafalda, de Quino (2013):

**Figura 1 - Confronto de ideologias**



Fonte: Quino (2013, p. 460).

A personagem Mafalda parece ser ativista de causas nobres da vida e para tanto termina por atacar as perversidades com sutileza e ironia. Na tirinha acima acompanhamos com nitidez o gigantesco contraste entre diferentes posicionamentos políticos. Mafalda se ocupa da simples contemplação do céu, Manolito curioso quer saber mais sobre o ato de sua amiga. Quino (2013) constrói o personagem Manolito com os traços da lógica capitalista e sua política neoliberal, tudo pode se tornar rentável e produtivista, sempre à disposição de buscar e construir formas de acumular e de ser utilitarista.

Em outras tirinhas, Manolito frequentemente se preocupa com cálculos monetários, vendas, ganhos, formas de “fazer” dinheiro. Sua ideologia é a do mercado, do acúmulo, da busca pela vantagem financeira; em sua esfera ideológica, tempo é dinheiro, afinal, em uma perspectiva neoliberal, tudo pode ser transformado em lucro. O mundo visto dessa forma, ou melhor, o céu ou qualquer outro “pedaço” da realidade não pode conter beleza se não for traduzido em cifras. “O que tem de lindo?”<sup>7</sup> já que é tudo uma perda de tempo, o tom é jocoso, desdenhado, eis a retórica de Manolito: tenta dissipar o momento de “inutilidade” de Mafalda.

Entre o primeiro e o último quadro do enunciado tirinha (figura 1), percebe-se uma mudança em Mafalda, ela abre a sequência de imagens com um sorriso, mas encerra com a ausência de sua boca, eis o som do silêncio. O silêncio com Mafalda funciona para destacar momentos cruciais de confronto ideológico. Aliás, o silêncio é importante ingrediente nas estratégias de luta de Mafalda. Ora, para o discurso que despreza a natureza enquanto esta não pode ser

<sup>7</sup> Tradução nossa. No original: ¿Qué tiene de lindo?

rentável, a porção do mundo que não foi reificada não tem serventia. Contemplar é atividade indigna na voz capitalista.

As tirinhas de Mafalda recorrem a outros personagens para materializar conflitos entre visões de mundo. Diante de certas posturas cristalizadas, Mafalda afirma a possibilidade de uma boa dose de silêncio. Esse som social aglutina-se formulando uma lente de aumento para as palavras do interlocutor. O silêncio se torna um caminho para repensar o dito, é reivindicado o exame do eu-para-mim. Calar-se é refletir sobre o contato e as relações com a palavra alheia. No último quadro (figura 1), Mafalda perde o traço de sua boca. Nenhuma palavra merece ser resposta para tamanha insensibilidade. Manolito é a voz do mercado em sua sublime desumanidade, ao funcionar e preocupar exclusivamente com taxas, porcentagens, ou seja, rentabilidade, sua posição explícita a esfera ideológica matriz coisificante de tudo: os olhos de Manolito são olhos do Capital. Vigilante para encontrar/produzir o interesse do povo, Mafalda reflete o lugar do povo ávido por experimentar as belezas da vida, por gozar de tempo para apreciar o céu.

As posições das cabeças dos personagens na tirinha trata-se de elemento da dinâmica dos sentidos que operam no enunciado. Delas extraímos a imagem do enunciado: alguém persiste atento aos interesses populares. Manolito é a própria instância atenta a ampliar o lucro. No segundo e terceiro quadros os rostos dos personagens se alinham para mesma zona de interesse, cada qual com sua idiosincrasia. Eis a primeira fase do choque de ideologias, ambos olham o mesmo objeto, mas interpretam-no de maneira distinta. O último quadro sustenta a contradição, os olhares se contradizem e se cortam, cada personagem está orientado para um lado diferente.

O todo do enunciado tirinha (figura 1) sublinha o abismo entre posicionamentos políticos. Sustenta a lida com o olhar mortificante do mercado. Não se negocia a vida e, para os que negociam a existência, a melhor resposta é o silêncio. O riso não teme encarar seus algozes. Mafalda sugere formas habilidosas para lidar com o mundo sério. A perspectiva oficial tem imensa dificuldade para se regozijar com a estética da vida, assim como no segundo quadro, Manolito arregala os olhos pois nada enxerga. Se apoia em argumentos racionalizantes, pois, assim, é o sério fechado, não aciona o corpo nem os sentidos,

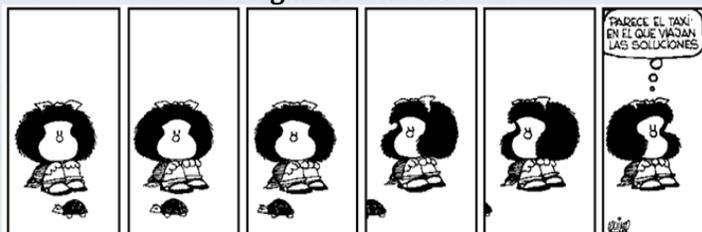
está enrijecido da razão descorporificada. Mafalda nega o outro que lhe empobrece reafirmando-se no silêncio.

O humor de/em Mafalda aponta para uma primeira negação do mundo dos adultos, proporcionando uma espécie de rejeição do formal e do instituído. Assim se questiona o oficial. A negação por via do silêncio traz a carga ambivalente, no sentido de haver unidade afirmativa ao não responder o que nega a própria vida. O riso com Mafalda é renovação por escapar das duras linhas mercadológicas. Contemplar a vida é criticar o mundo posto da sociedade urbana, na correria desenfreada, das rotinas extenuantes, daquilo que adoce o corpo do povo. Conforme Dufour (2008, p. 15), nossa cultura tem sido via para arrebanhar o povo via fetiche, insere-se o individualismo exacerbado, o egoísmo abrupto ao qual desconstrói princípios coletivos.

O sentido do enunciado tirinha em análise (figura 1) se constrói junto ao leitor, pois este deve ativamente se posicionar no impasse ideológico. Aquele que se encanta pela perspectiva de Manolito não pode fazê-lo sem se dar conta do que defende. Do contrário, aquele que se espanta com seu posicionamento e faz coro com o silêncio de Mafalda, termina por fazer exame de si e sobre seu lugar. O riso visa constranger as certezas, é preciso vacilar entre as perspectivas para sustentar o inacabamento do mundo. Embora o enunciado apresente o diálogo entre personagens, o mesmo enunciado não se desprende de seu ambiente social, pois seu horizonte é político. Conforme Volóchinov (2019, p. 257, grifos do autor), “o aspecto decisivo da questão é: (...) *com quem e em qual meio*, em outras palavras, toda expressão possui uma *orientação social*”, logo, o enunciado contextualiza posicionamentos políticos divergentes representados por seus personagens e se direciona ao seu auditório social (público/leitores) para polimento de seus possíveis sentidos, sendo, que nenhum enunciado é expresso, livre dos fragmentos da realidade humana.

A seguir, apresentamos mais um enunciado tirinha de Mafalda, de Quino (2013):

Figura 2 - realidade



Fonte: Quino (2013, p. 524).

O enunciado tirinha em estudo é uma exceção, se comparado às muitas outras tirinhas que trazem Mafalda como única personagem presente. A maioria das tirinhas que tem apenas a personagem não excedem mais que três quadros. No entanto, o presente enunciado tirinha (figura 2) possui 6 quadros, têm suas múltiplas cenas para formular uma questão muito importante, metaforizada pela noção de demora, de tempo. Mafalda examina os passos de um jabuti e, em silêncio total, aguarda pacientemente para expressar suas reflexões (“Parece o táxi em que viajam as soluções”)<sup>8</sup>.

O enunciado tirinha é alegoria sobre a relação entre o Estado, o povo e as políticas públicas. Mafalda corporifica o olhar do povo. Destaca o saber popular dotado de precisão sobre a própria realidade, ainda, sugere análise como processo a ser realizado com cautela. O Estado é voz presentificada pelo jabuti, se materializa enquanto serviços ineficazes ao povo. Mafalda pensa a voz do povo, aqui, equivalente a sociedade, apresenta suas demandas, ou melhor, problemas. A ideia de questões a serem resolvidas estão embutidas em “soluções” do último quadro. Mafalda avalia qualitativamente a situação. Os serviços endereçados ao povo são propositalmente inconsistentes.

Mafalda apresenta horizonte valorativo das possíveis resoluções dos problemas sociais: há um processo sabotado. Há atraso em socorrer o mundo. A velocidade das soluções empreendidas para as mazelas é um projeto político. A constatação para a falência do amparo oriundo do Estado deve ser feita com discricção. Mafalda recusa exatamente a política oficial do Estado, este que até o presente momento atende com afinco apenas a demandas burguesas. A

<sup>8</sup> Tradução nossa. No original: “Parece el taxi en el que viajan las soluciones”.

invenção da América Latina se confunde com a Idade moderna e o suntuoso avanço dos Estados exploratórios, não à toa inúmeras civilizações nativas sucumbiram diante dos “fabulosos” avanços da imprensa, da bússola e da pólvora (Galeano, 2020, p. 35). Com Mafalda, nos damos conta de problemas construídos historicamente, bem como a sua manutenção via frágeis políticas públicas.

O riso com Mafalda ergue-se como farol, ilumina melhor o navegar do pensamento e da expressão. Sobre o mundo devemos nos atentar aos seus processos, aos seus rumos. A dinâmica e qualidade dos trâmites do Estado devem ser avaliados de perto, com prudência e, sobretudo, devemos nos ocupar de elaborar uma síntese de como “andam as coisas”. O interlocutor passa a guardar Mafalda consigo, pois nesse encontro a personagem auxilia na responsabilização do povo com o cenário social. A sutileza do riso faz penetrar na consciência um assunto arduo. Há diálogo composto por parcimônia e indignação. É apelo a regurgitar conformismos, investigar o funcionamento estrutural e toda cautela para ações irrefletidas. Mafalda nos convida a teorizar sobre a realidade. O fator cômico é interventor via metodologia de compreensão da vida cotidiana que exige a observação. O discurso mafaldesco é a reivindicação da autonomia do indivíduo que participa da dinâmica do mundo.

Certa estratégia discursiva na construção da personagem é o seu elemento cosmopolita. A vida cotidiana é recheada de questões. Mafalda amplia seu mecanismo de identificação para com o interlocutor, leitor. Não especificando os problemas não atendidos, deixa em aberto as soluções que não chegam, assim, quaisquer que sejam as questões a serem resolvidas estas servirão como polimento final para o sentido da tirinha (figura 2) de provocar o interlocutor a pensar sobre si mesmo e sobre o mundo.

O autoritarismo de maneira geral tende a ser fechado aos acordos mutualistas. Percebemos em nosso horizonte regimes que propiciam a construção de uma realidade enrijecida e de pouquíssima porosidade as trocas e transformações que o anseio popular demanda. Mafalda demonstra o valor da precaução: quais batalhas se colocar, à espreita de atravessamentos possíveis de serem realizados. Seu aparato cômico esgarça verdades e dogmas. O seu pestanejar em relação a engolir sopa, presente em inúmeras tirinhas de Quino (2013), por exemplo, traz o sentido de que há coisas em nosso tempo

impossíveis de se engolir, principalmente, certas ideias. O corpo criança que acabara de nascer merece um cuidado ímpar nesse mundo hostil. Mafalda, criança politicamente inquieta, exala a potencialidade de mudança e crescimento. Reformula os rumos do presente, quer outro futuro. Mafalda então “cresce” importunando as negligências do mundo estabelecido. A personagem cresce discursivamente e percorre o mundo.

Mafalda é o corpo de um povo porvir, de culturas aviltadas pelos ditames autoritários que evoluíram de Impérios para Estados. Nisso marca uma diferença fulcral sobre a concepção de criança, de um lado a política de Estado a disciplinar a criança para dar-lhe acabamento de sujeito útil, do outro, a contraindicação para produção de um corpo servil ou que se serve da fetichização do mundo. Mafalda criança é livre vagando nos entres do mundo sério e estabelecido, faz tremer os fundamentos das falsas democracias atuais. A personagem questiona o mundo com suas avaliações e silêncios.

A pequena Mafalda se faz grande ao caotizar as certezas. Situada majoritariamente na escola, na casa e na rua, Mafalda não distingue os diferentes ambientes mostrando que o que se passa em ambos é urgentemente problematizável, pois o mundo não está pronto e justamente os rumos que ele tem tomado são os da tristeza, do antidevir. A atualidade é preocupante, e Mafalda se posiciona diante dos acontecimentos e temas filosóficos, políticos, sociais etc. A sociedade do escritório, do trabalho, do uniforme, do labor infinito, da produção e do consumo exacerbado, o mundo das guerras e da opressão é a representação de um mundo febril, formação doentia de uma época. Esse formato de mundo, coisificado, do pós-guerra se arrasta para o futuro, o que faz de Mafalda personagem bastante atual. O riso mafáldico devora as entranhas do mundo sério e nocivo mostrando a insustentabilidade de suas bases ideológicas. O humor opositor de Mafalda não é um desdobramento artificial da cultura oficial contemporânea do Ocidente. Suas armas são forjadas da herança da cultura não-oficial. É humor positivo comprometido com luta construtiva, fluxo discursivo no fervor da cultura popular.

Se em Bakhtin (2010) o grotesco com Rabelais tem a ver com o corpo coletivo e talvez cósmico, com Mafalda tem efeito similar constituído pelo sentido do comum. Justamente estamos vivendo tempos em que os laços coletivos se fragilizam em meio a luta pela

• sobrevivência do sentido de comunidade. Conflitos e agressões coisificam a vida existente entre possíveis laços humanos.

O estilo que Quino (2013) delinea com Mafalda tende a refletir o todo da obra de Charles Chaplin. Segundo Martinelli (2019, p. 62), Chaplin foi artista que “nunca deixou de se posicionar politicamente, ao contrário, esse assunto ocupou frequentemente o centro de suas tramas, por meio do humanismo contido nos filmes”. Aproximamos os personagens, de Chaplin a Mafalda, entre o cinema e as tirinhas, encontramos concomitância da lógica cômica subsidiando o público a endossar o debate sobre questões políticas. Ora, uma das atividades estéticas é a compenetração, ou seja, deparando com o outro, com o personagem, “eu devo vivenciar - ver e inteirar-me - o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele” (Bakhtin, 2023, p. 70). O misto entre cômico e silêncio empregado por Mafalda impulsiona essa compenetração.

O enunciado tirinha de Mafalda em seu contexto social revela que os silêncios de Mafalda (figuras 1 e 2) produz interação com seus interlocutores via humor retórico. Ao apresentar embates ideológicos concernentes à própria valoração da vida cotidiana, a personagem cria diálogo propondo renovação da consciência. Sua estratégia pode ser categorizada como diálogo-maiêutico. O riso com Mafalda funciona, no enunciado tirinha, com as demandas de luta por uma realidade mais democrática, oportunizando seu interlocutor, o leitor, a refletir sobre o funcionamento do mundo e da vida.

### **Considerações Finais**

O riso com Mafalda denuncia a grande máquina capitalista, sendo que os enunciados tirinhas da personagem são constituídos de elementos potencializadores de crítica política. Metodologicamente, estudamos o enunciado, considerando a tirinha como enunciado, unidade de interação discursiva, assim, no exame da comunicação social e faz necessário explicar as minúcias e o funcionamento do enunciado na vida.

Os dois enunciados analisados neste estudo sublinham perspectivas ideológicas contemporâneas, mas que secularmente vem se aglutinando na América Latina. A personagem Mafalda denuncia a ideologia de mercado e o Estado burguês. Critica os posicionamentos políticos dominantes ao dar corpo a perspectiva popular. Seu silêncio

em certas tirinhas ajuda na construção de significado por parte do leitor/interlocutor.

O riso com Mafalda é o aperfeiçoamento das lentes defensoras do mundo em contínua construção – também em desconstrução. O trato orgânico do riso se dá pelo diálogo entre personagens e leitor, este tornar-se coautor do riso. Na análise do enunciado tirinha observamos a existência de múltiplos diálogos compositores do projeto de dizer de Quino (2013), dentre os quais, destacamos aqui a construção de um pensamento inclusivo, progressista e ético, pelo qual se posiciona a personagem.

No lugar de pensar o riso como objeto despreendido de um sujeito, tencionamos aqui uma análise no cômico tal qual se apresenta em sua totalidade com/em Mafalda. O sujeito do riso com Mafalda é sempre coletivo. O riso é produto social.

Apoiando-nos em Bakhtin (2010), exploramos o riso para pensar sua potência de defesa de visões renovadoras e positivas do mundo. Buscamos alinhamento com Volóchinov (2019) considerando a arena histórica discursiva, não estamos avessos a arquitetura social que tem privilegiado conceituações reforçadoras da perspectiva burguesa de certa época. Mafalda, por sua vez, se confunde com o riso, a lógica da personagem é o inconformismo aberto, encara de frente o mundo reativo e fechado. O riso conspira veredas para a construção de novos mundos e de outras formas de viver.

## Referências

ABOY, R. *Mafalda en casa: Departamentos de clase media y vida cotidiana en los años sesenta. Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas* "Mario J. Buschiazzo". 41(1), pp. 179-188, 2011. Recuperado de <http://www.iaa.fadu.uba.ar/anales/anales41-2/v41n2a07.htm>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**; tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6°. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **O autor e a personagem na atividade estética**. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023.

- BETHEL, L. (org). **História da América Latina**: Volume X - A América Latina após 1930: Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil; tradução Gilson César Cardoso de Souza. - São Paulo: Editora da Universidade de São paulo, 2018.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. - Porto Alegre, RS: L&PM, 2020.
- MAGALHÃES, M. de O. A aprendizagem como disciplina de diálogo: implicações científicas e sociais. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 20, n. 1, p. 37-50, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/zMkJKFJzsFHJfGhcNxdX7Bz/> Acesso em: 01 dez. 2024.
- MARTINELLI, A. 130 anos de Charlie Chaplin. **Cienc. Cult.** vol.71 no.3 São Paulo July/Sept. 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602019000300015> Acesso em: 01 dez. 2024.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Grillo. 1. ed. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.
- POSSENTI, S. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- QUINO. **Toda Mafalda**; Diseño gráfico, diagramación y puesta en página: Patricia Jastrzebski. Prologo: Daniel Samper Pizano. 27º ed., Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la flor, 2013.
- SERRANO, P. E. A. P. **Autoritarismo e golpes na América Latina**: breve ensaio sobre jurisdição e exceção. 1 ed. - São Paulo: Alameda, 2016.
- STAFUZZA, G. B. Sentidos do enunciado verbovisual em pôsteres publicitários de Bastardos inglórios. **Scripta**, v. 22, n. 45, p. 137-150, 31 out. 2018, Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/17133> Acesso em: 04 dez. 2024.
- VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas; organização, tradução e ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo - São Paulo: Editora 34, 2019.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo - São Paulo: Editora 34, 2018.

## O QUE PENSAM FAMILIARES DE FILHOS COM AUTISMO SOBRE AS PRÁTICAS PARENTAIS?

Joelma Fabiano de Souza (UERJ)<sup>1</sup>

Patrícia Lorena Quiterio (UERJ)<sup>2</sup>

Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ)<sup>3</sup>

### Introdução

A família desempenha um papel primordial no desenvolvimento do sujeito. De acordo com Sousa, Lara e Oliveira (2021) o ambiente familiar é a primeira instância de socialização do indivíduo, e é por meio do convívio familiar que as primeiras experiências são vividas e internalizam-se princípios e tradições, além de regras do convívio social (Santos, Wachelke; 2019). Devido tamanha importância desempenhada por esse microsistema, tornou-se um objeto de estudo da Psicologia, intensificando a busca pela melhor compreensão e melhorias no relacionamento deste sistema interacional.

A orientação familiar é uma ferramenta importante e eficaz para a compreensão do contexto e da condição social das famílias, fornecendo informações sobre desenvolvimento infantil, recursos para o manejo de comportamentos indesejáveis, resolução de problemas e estímulo a comunicação, favorecendo a saúde mental e contribuindo para o bem-estar do grupo (Quiterio, Leme, Carmo, Silva, Camelo; 2021). Ademais, destacam-se as práticas parentais como estratégias utilizadas pelos pais para alcançar objetivos em diferentes domínios, como acadêmicos, sociais e emocionais por intermédio do reforço de comportamentos adequados e de ações com o intuito de extinguir os comportamentos inadequados para o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); E-mail: psi.joelma.souza@gmail.com

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

<sup>3</sup> Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS). E-mail: rodrigolimonge3@gmail.com

infantil (Baumrind, 1997; Lawrenz, Zeni, Arnoud, Foschiera, Habigzang; 2020; Ninomiya, Silva; 2019).

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar déficits nas dimensões sociocomunicativas e comportamentais (Lemos, Salomão, Ramos; 2014). Portanto, o acompanhamento, a orientação e o apoio para familiares de crianças/adolescentes com autismo é uma ferramenta importante para auxiliar no aperfeiçoamento de práticas parentais positivas e de habilidades sociais educativas dos pais. Diante dessa constatação, programas de orientação familiar, em âmbito nacional, têm sido desenvolvidos abarcando familiares de crianças com TEA (Cruz, Minetto, Weber, Alencar; 2022; Mapelli, Castro, Wernet, Dupas; 2018; Oliveira, Moreira, Brito 2022; Sifuentes, Bosa; 2010). Tais estudos revelaram que estes programas podem auxiliar as famílias no lidar com o diagnóstico de autismo de seus filhos, propiciar melhorias na comunicação, no desenvolvimento de habilidades sociais e na ampliação do engajamento social dessas crianças, bem como cuidar da saúde mental dos pais (Cruz, Minetto, Weber, Alencar; 2022; Mapelli, Castro, Wernet, Dupas; 2018; Oliveira, Moreira, Brito 2022; Sifuentes, Bosa; 2010).

Pergunta-se: quais os principais desafios enfrentados por familiares de crianças e adolescentes com autismo em relação à educação de seus filhos? Para o presente capítulo, o objetivo consiste em relatar as experiências e as demandas educativas vivenciadas por familiares de crianças e adolescentes com autismo matriculados na Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD) em um município do Estado do Rio de Janeiro, a partir do uso da metodologia da roda de conversa no formato on-line, no contexto do planejamento de uma intervenção em orientação familiar. O processo de levantamento de necessidades fornece uma percepção sobre o que pensam familiares de filhos com autismo sobre as práticas parentais mostrando-se fundamental para a revisão do planejamento do Programa de Orientação para Familiares de Filhos com Transtorno do Espectro Autista (POFF-TEA) alinhado às necessidades do grupo participante, com a intenção de promover recursos para melhora na qualidade do ambiente familiar.

## • Método

O presente estudo empírico, de caráter exploratório, tem uma abordagem qualitativa com uma amostra desenhada por conveniência. Destaca-se que o presente capítulo apresenta um recorte da dissertação da primeira autora que faz parte de uma pesquisa maior aprovada, de acordo com o CAEE 41962820.5.3002.5282 e Parecer nº 4.606.734 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Todos os participantes assinalaram o Recibo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme documento do Ministério da Saúde de 24 de fevereiro de 2021: “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”.

A roda de conversa constitui-se um espaço coletivo com a função de promover a reflexão e a discussão sobre diversos temas, podendo ser utilizada para diversos fins, inclusive para o levantamento de necessidades junto aos participantes para realização de um grupo de intervenção (Machado, Carvalho, Brandão, Vilarinho; 2015). Esta foi utilizada para estimular a construção da autonomia dos participantes por meio do levantamento de necessidades, da troca de informações e da reflexão sobre os temas para o programa de intervenção por meio de uma participação democrática que permite a troca de diferentes questões e desafios na prática parental com os filhos com TEA.

Neste estudo, a roda de conversa apresenta-se como proposta metodológica com vistas ao incremento do diálogo entre os participantes, buscando compreender o que pensam os familiares de pessoas com TEA sobre as práticas parentais.

## Participantes

Os participantes são familiares de crianças e adolescentes com TEA matriculados na UTD. Para atender ao objetivo do presente estudo, foi realizado um convite para a participação na Roda de Conversa por meio de uma publicação no grupo de familiares da UTD-TEA. A pesquisa ocorreu no cenário de mudanças trazidas pela pandemia de Covid-19 e a necessidade do isolamento social.

Participaram 67 familiares, com idades entre 26 e 66 anos ( $M = 38,9$ ;  $DP = 7,09$ ), sendo 61 (91%) do sexo feminino e seis (9%) do sexo

masculino. A idade dos filhos variou de três a 17 anos ( $M = 8,01$ ;  $DP = 3,94$ ). Em relação à escolaridade, a maior parte ( $n = 26$ ) concentra-se no Ensino Médio completo (38,8%), seguido do Ensino Superior completo ( $n = 12$ , 17,9%). Em relação à ocupação / profissão dos participantes da roda de conversa, 34% autodeclararam-se do lar ( $n=23$ ).

## **Instrumentos**

Para o levantamento de necessidades dos pais foram aplicados dois instrumentos, com a finalidade de entender a percepção dos familiares a respeito das práticas parentais: (a) Roteiro semiestruturado – um instrumento adaptado para esse estudo, desenvolvido por Chagas (2019). O roteiro é composto por duas partes. A primeira tem a apresentação da equipe, questões éticas, dinâmica de integração e apresentação da proposta do POFF-TEA. Na segunda parte investigou-se os desafios e a relação entre pais e filhos com TEA. (b) Entrevista semiestruturada para a roda de conversa - a entrevista foi composta por informações pessoais e profissionais dos familiares, assim como com perguntas que abordavam os principais desafios parentais com os filhos com TEA e as dificuldades do contexto pandêmico, uma vez que o estudo foi realizado na pandemia de Covid-19. A entrevista foi enviada por um *link* no *google forms*.

## **Coleta de Dados**

A roda de conversa foi conduzida pela pesquisadora e co-facilitadores em aproximadamente duas horas, e ocorreu em três turnos diferentes no formato on-line, organizada da seguinte forma: (1) apresentação da pesquisadora, co-facilitadores e participantes; (2) apresentação sobre o campo teórico-prático das habilidades sociais e sua importância no âmbito familiar e nas práticas parentais; (3) exposição sucinta sobre os objetivos e procedimentos do POFF-TEA; (4) dinâmica “Gire a roda” com temas como: práticas parentais, afeto, regras e limites, comportamento e educar para a autonomia – com a finalidade coletar as percepções e opiniões dos familiares. Após a realização da roda de conversa e do retorno da avaliação das

- necessidades, o planejamento do Programa de Intervenção em Práticas Parentais e Habilidades Sociais Educativas foi revisto.

### **Análise dos Dados**

As rodas de conversa foram gravadas e analisadas pelas pesquisadoras. Os dados de caracterização foram analisados por meio de estatística descritiva. As análises estatísticas foram feitas usando o *software* JAMOVI (Versão 2.3, 2022). Em seguida, os dados qualitativos foram analisados por meio do *software* Iramuteq® (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Desta forma, pode-se realizar um estudo através da análise dos discursos que compõem o *corpus*, buscando representações ideológicas e socioculturais manifestos no léxico (Salviati, 2017).

### **Resultados e Discussão**

Por meio desse instrumento foram organizados 14 temas a partir da análise de conteúdo. O tema mais sugerido pelos familiares foi “como lidar com os comportamentos” (17%), seguido de “diferenciar crise de birra” (16%) e o último tema refere-se a conversar com a própria criança sobre a condição do autismo (1%).

Percebe-se que as questões comportamentais despertaram maior interesse nos familiares, o que pode ser indicativo de uma dificuldade em lidar com aspectos do transtorno e uma preocupação em diferenciar sintomas do TEA de uma birra. Tal perspectiva encontrada na presente pesquisa, vai ao encontro do estudo realizado no Brasil por Mapelli, Castro, Wernet e Dupas (2018), no qual foram realizadas entrevistas com 22 participantes de 15 famílias de crianças diagnosticadas com autismo.

A análise das entrevistas revelou duas categorias – uma relacionada ao processo diagnóstico que abrange os comportamentos não usuais e as relações duais e outra refere-se ao cuidado com a criança autista. Percebe-se uma preocupação com a diferenciação entre “*crise vs. birra*”. Aspectos relacionados ao TEA muitas vezes são associados à personalidade da criança, sobretudo em situações em que a mesma sente desconforto e/ou é contrariada, mostram-se não habilidosas ativas e emitem comportamentos pouco comuns,

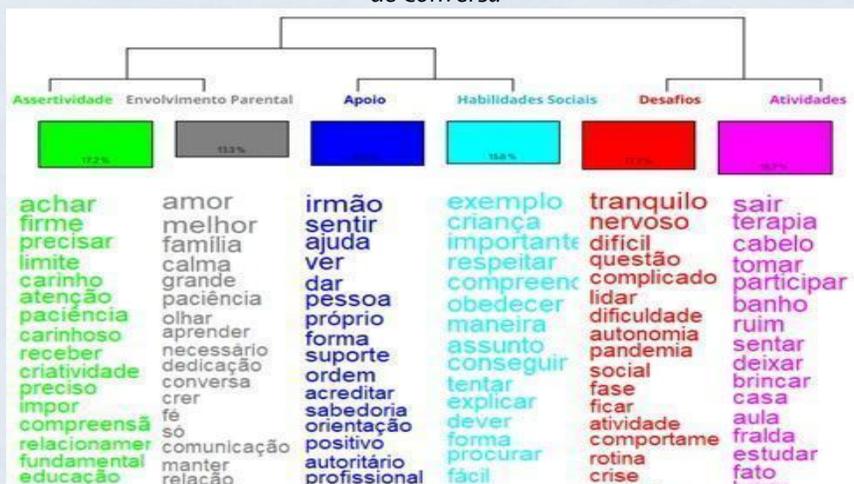
acarretando o isolamento familiar, uma vez que para alguns familiares são “birras”, evitando estabelecer relações mais próximas com núcleo familiar de uma criança com autismo (Mapelli, Castro, Wernet, Dupas; 2018). Foi possível observar essas percepções nas seguintes exposições dos familiares: “Tenho interesse em temas sobre como lidar com birras e crises. Tenho dificuldades em diferenciar esses momentos” (P35) e “Meu maior desafio é saber distinguir uma crise e uma birra. Quero compreender os sentimentos do meu filho, e saber mais do transtorno do espectro do autismo” (p. 44).

Destaca-se o último tema citado pelos familiares “explicar à criança sobre sua condição de autismo”, pois pode representar o despreparo e a evitação por parte dos pais em abordar com as crianças e adolescentes o próprio diagnóstico. Tal perspectiva acende um alerta, uma vez que dialogar com a criança sobre o diagnóstico contribui para que estejam conscientes sobre o que é o TEA auxiliando na construção de uma sociedade mais empática, menos preconceituosa e mais inclusiva (Lemos, Salomão, Ramos; 2014).

Logo após, os dados foram tratados conforme os parâmetros indicados para análise no *Iramuteq*. Dentre as alternativas de análise de dados fornecidas pelo programa, escolheu-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e nuvem de palavras.

A análise CHD (Figura 1), também conhecida por método Reinert, agrupa as palavras dos textos em classes de acordo com a proximidade semântica observadas nos STs. A partir disso, apresenta um dendograma que organiza as palavras por quantidade, mostrando as com maior frequência em destaque primeiro e em tamanho maior que as demais; e, por composição das classes, mostrando a ramificação dos sentidos identificados nos STs (Salviati, 2017)

**Figura 1:** Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) - Roda de Conversa



O corpus geral foi constituído por seis textos representativos dos dados analisados, com 258 STs, e aproveitamento de 203 STs, 78,68% do total. Apresentaram-se 8.954 ocorrências de palavras, com 1.704 palavras distintas e 943 aparecendo uma única vez. Formaram-se três ramos temáticos divididos em seis classes de categorias: desafios (em vermelho) com 17,73% do total e atividades (em rosa) com 19,7% do total; envolvimento parental (em cinza) com 13,3% do total e assertividade (em verde claro) com 17,24% do total; habilidades sociais (em azul claro) com 15,76% do total ligada à apoio (em azul escuro) com 16,26% do total.

Os resultados do estudo de Ninomiya e Silva (2019) indicam uma elevada presença de práticas coercitivas denotando um estilo autoritário. Neste estudo, os resultados apresentados pelo dendograma (CHD) expressam a importância do envolvimento parental por meio do afeto juntamente com a importância de regras e limites sinalizando a busca por uma prática parental embasada no estilo participativo (Lawrenz, Zeni, Arnoud, Foschiera, Habigzang; 2020). As categorias - apoio e habilidades sociais - denotam a importância de uma rede de suporte para o desenvolvimento saudável de uma relação parental e a importância de desenvolver as habilidades sociais e habilidades sociais educativas. Esses dados corroboram com o estudo de Cruz, Minetto, Weber e Alencar (2022) realizado com 10



a roda de conversa pelos familiares. Tais palavras estão associadas à dificuldade que os pais relatam de educar e orientar em atividades cotidianas a criança e ao adolescente com autismo. Perguntou-se aos familiares como lidam com as questões comportamentais e clínicas dos filhos: “Qualquer barulho externo, às vezes do vizinho, o atrapalha, e daí tenho dificuldade, porque nem sempre estou com paciência” (P67).

Apesar das dificuldades apresentadas, os pais relataram aspectos positivos da relação familiar, é possível perceber palavras como “bom” (n=60), “paciência” (n=51) e “amor” (n=32) em destaque, como pode se observar nas seguintes exposições: “Acredito que não existam pais perfeitos. Mas tendo amor, paciência, fé, compreensão e persistência, acredito que seja um grande passo pra conquistas” (P7) e “Diante de tantas demandas da nossa vida eu vejo que a atenção dos pais para com seus filhos é primordial para unir e ter um bom relacionamento” (P22). Esses dados corroboram com o estudo de Sifuentes e Bosa (2010) com cinco casais de crianças com TEA. Os resultados revelam que as tarefas não são distribuídas de forma igualitária entre os pais, cabendo maiores atribuições à figura materna ocasionando excessivo desgaste. Esse achado dialoga com o presente estudo, visto que 91% dos participantes foram as mães. Considerando isto, destaca-se a importância da coparentalidade para o desenvolvimento saudável do sistema familiar.

Cruz, Minetto, Weber e Alencar (2022), destacam que a atenção às famílias de crianças com deficiência se expandiu desde a década de 1960, e teve um foco maior em ajudar os pais a lidar com situações adversas na década de 1980. O acesso a uma rede de apoio é essencial, permitindo que os pais construam uma atitude ativa diante dos desafios da educação de crianças com autismo. Há um consenso na literatura de que as famílias de pessoas com autismo demandam intervenções que, além dos benefícios para seus filhos, considerem a manutenção e fortalecimento da unidade familiar.

Enfim, corroborando com o estudo de Oliveira, Moreira e Brito (2022) que sinaliza a importância de programas de intervenção para este público-, os resultados do presente estudo revelaram que os familiares buscam orientação sobre práticas educativas e estratégias para lidar com a falta de disciplina, os limites, as características e às demandas específicas do autismo, como aspectos relacionados à

interação social, mudança de comportamentos, aprendizagem e linguagem. Estes familiares tendem a chegar aflitos, angustiados e sentindo-se fracassados no exercício da parentalidade: culpa, vergonha, pressão social e impotência são alguns dos sentimentos relatados pelas famílias de crianças e adolescentes com autismo que se queixam da falta de rede de apoio, de orientação profissional e de informação adequada.

### **Considerações Finais**

Neste estudo as rodas de conversa foram utilizadas como estratégia para levantar necessidades dos familiares de filhos com TEA, para participação posterior na intervenção, com intuito de planejar ações. A experiência possibilitou a escuta e a participação ativa dos integrantes do grupo de intervenção, possibilitando melhor planejamento da pesquisadora nas ações. Pelo exposto, as rodas de conversa trouxeram a possibilidade de apreender características e especificidades dos pais no âmbito familiar, no intuito de acolher as demandas dos familiares na busca de melhorias na qualidade de vida dos pais junto aos seus filhos com autismo.

Conclui-se que há uma demanda de orientação parental a ser atendida para estes familiares de crianças e adolescentes com TEA referente às temáticas levantadas, constituindo um campo necessário para formação e atuação de profissionais que possam orientar e auxiliar estas famílias a ampliar suas habilidades de práticas parentais. Cabe ainda ressaltar a importância de ouvir suas reais necessidades, levando em consideração suas demandas para elaboração de intervenções voltadas para este público.

O estudo se reveste de fundamental importância visto a necessidade de pesquisa utilizando o método da roda de conversa nos programas de intervenção com familiares de filhos com TEA. Espera-se que o presente estudo contribua para a elaboração de programas de intervenção em grupos de orientação familiar que incluam famílias de crianças e adolescentes com autismo, visando o empoderamento parental e uma prática educativa positiva por meio da troca de experiências em um espaço coletivo.

## Referências

- BAUMRIND, Diana. (1997). **The discipline encounter: contemporary issues.** *Aggression and violent behavior*, 2(4), 321-335. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(97\)00018-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(97)00018-9)
- BRASIL. Ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS do Ministério da Saúde (2021). **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.** [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf)
- CHAGAS, Adriana Pinheiro. (2019). **Programa de habilidades sociais e educativas para professores dos anos finais do Ensino Fundamental** [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ. <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/15237>
- CRUZ, Ana Clara Bonato, MINETTO, Maria de Fátima Joaquim, WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj & ALENCAR, Maria Solineide Oliveira. (2022). **Programa de qualidade na interação familiar e TEA: validade social.** *Psicologia Argumento*, 40(109), 1797-1815. <https://doi.org/10.7213/psicolargum40.109.AO07>
- LAWRENZ, Priscila; ZENI, Luísa Cortelletti; ARNOUD, Thaís de Castro Jury; FOSCHIERA, Laura Nichele & HABIGZANG, Luísa Fernanda. (2020). **Estilos, práticas ou habilidades parentais: como diferenciá-los?** *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 16(1), 2-9. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20200002>
- LEMO, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro & RAMOS, Cibele Shírley Agripino. (2014). **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.** *Rev. bras. educ. espec.*, 20(1), 117-130. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>
- MACHADO, Thamyris Mendes Gomes; CARVALHO, Paula Indira Nunes; BRANDÃO, Adriana de Sousa Meneses; & VILARINHO, Mari Luci Costa Machado. (2015). **A roda de conversa como ferramenta de planejamento de ações: relato de experiência.** *Revista Gestão & Saúde*, 6(1), 751-761. <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/2707>
- MAPELLI, Lina Domenica; BARBIERI, Mayara Caroline; CASTRO, Gabriela Van Der Zwaan Broekman, BENELLI, Maria Aparecida, WERNET, Monika, & DUPAS, Giselle. (2018). **Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar.** *Esc Anna Nery*, 22(4). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0116>
- NINOMIYA, Mayara Haruka Sabino & SILVA, Simone Cerqueira (2019). **Estilo parental em diferentes configurações familiares.** *Programa de Iniciação Científica-PIC/UnICEUB-Relatórios de Pesquisa*, 4(1). <https://doi.org/10.5102/pic.n1.2018.6344>
- OLIVEIRA, Jhonata James Ribeiro; MOREIRA, Ingrid Alves & BRITO, Denise Brandão de Oliveira (2022). **Benefícios da orientação familiar nas dificuldades**

• **comunicativas de crianças com transtornos do espectro do autismo: revisão integrativa da literatura.** *Distúrbios da Comunicação*, 34(1), 1-10.

<https://doi.org/10.23925/2176-2724.2022v34i1e53197>

QUITERIO, Patrícia Lorena, LEME, Vanessa Barbosa Romera, CARMO, Marwin Machay Índio do Brasil, SILVA, Jenniffer Pires & CAMELO, Bruna de Lima.

(2021). **Programa de orientação familiar desenvolvido no serviço de psicologia aplicada de uma universidade pública.** *Psicologia Clínica*, 33(1), 119-139. <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0033n01A06>

SALVIATI, Maria Elisabeth. (2017). **Manual do Aplicativo Iramuteq:** compilação, organização e notas.

<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>

SANTOS, Erika Borges & WACHELKE, João. (2019). **Relações entre habilidades sociais de pais e comportamento dos filhos: uma revisão da literatura.**

*Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(1), 1-15. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1002788>

SIFUENTES, Maúcha, & BOSA, Cleonice Alves. (2010). **Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade.** *Psicologia em Estudo*, 15(3), 477-485.

<https://www.scielo.br/jj/pe/a/XQ8VgSvbKYXMqb5TYRkSHwL/?format=html#>

SOUSA, Angélica Mendonça, LARA, Consuelo Dias Chula, & OLIVEIRA, Leonardo Ferreira. (2021). **A família e o processo de diferenciação: um estudo da atuação do psicólogo em Murray Bowen.** *Repositório Universitário da Ânima* (RUNA).

<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/26997>

## **DIVERSIDADE E INCLUSÃO POR MEIO DE CURTA-METRAGEM NO PIBID ESPANHOL**

Neurivania Menezes Castelo Branco (SEE/AC)<sup>1</sup>

Luciano Mendes Saraiva (UFAC)<sup>2</sup>

Andressa dos Santos Aleixo França (UFAC)<sup>3</sup>

### **Introdução**

Na contemporaneidade, a formação continuada de professores tem sido cada vez mais emergente, visto que, as transformações dos diversos setores da sociedade exigem conhecimentos variados e o ensino de língua estrangeira se inclui neste contexto de forma essencial, não apenas para questões de necessidades regionais de comunicação, mas, também, em nível mundial, em decorrência da globalização que ultrapassa fronteiras, por meio, da tecnologia que influencia nos setores econômicos como os de interação que podem subsidiar conhecimentos educacionais.

A análise de documentos provenientes do Conselho Nacional de Educação (CNE) permite considerar que os saberes e práticas dos educadores foram redefinidos, assim como o processo de formação, para atender às exigências da reforma do Estado brasileiro dos anos 1990. Isso levanta questões contidas no parecer 09/2011 do CNE, como a desconexão entre teoria e prática, transformando a prática em um espaço que acomoda o conhecimento teórico centralizando a competência como diretriz da atividade do profissional da educação. Isso reduz a atividade educacional a um mero exercício técnico, desprovido de uma finalidade social mais ampla.

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre. 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: neurih.menezes@gmail.com

<sup>2</sup> 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

<sup>3</sup> Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. E-mail: Andressa.aleixo@sou.ufac.br

Conforme observado por Pistrak (2011), uma prática pedagógica desvinculada de uma finalidade social não justifica a função da escola. Nesse sentido, a técnica é meramente uma consequência do que a teoria oferece como critério essencial para a construção da prática educativa. Outros documentos do CNE, como a Resolução CNE/CP 01/2002 e a CNE/CP 02/2002, que tratam da carga horária dos cursos de licenciatura e das diretrizes para a formação de profissionais da educação, são igualmente importantes para entender o contexto educacional.

O educador, nesse contexto, emerge como um agente fundamental na intersecção entre teoria e prática, entre a universidade e a realidade escolar, e a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) não apenas incentiva a iniciação à docência colabora significativamente nesse processo, pois além de aproximar as escolas das universidades, também desempenha um papel crucial na formação desses educadores em processo de construção, já que ao vivenciar a dinâmica escolar e enfrentar as demandas e desafios do cotidiano da rede pública, os bolsistas Pibid têm a oportunidade de por em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade. Essa experiência proporciona uma visão mais ampla das dificuldades e oportunidades presentes na educação, incentivando os futuros profissionais a buscar soluções inovadoras e eficazes para os problemas enfrentados.

Como destacado por Rausch (2013), docentes inexperientes chegam às escolas com muitos ideais e se deparam com a dicotomia entre teoria e prática, uma distinção ainda presente em algumas realidades tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior. No entanto, o contato inicial proporcionado pelo Pibid possibilita aos futuros profissionais perceberem que a complexidade do contexto escolar muitas vezes foge das concepções teóricas, resultando na necessidade de uma reconstrução teórica a partir da realidade vivenciada, capacitando os licenciandos a adquirirem as ferramentas necessárias para buscar constantemente nas experiências do ambiente escolar os subsídios para o aprimoramento de suas práticas educativas, especialmente no que tange ao tema diversidade cultural.

Assim, pretendemos por meio deste artigo, refletir sobre a diversidade cultural no contexto escolar por meio de curta-metragem, pois conforme Candau (2011), “ter presente a dimensão cultural é

imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas” (Candau, 2011, p. 242). Dessa maneira, compreende-se que a sala de aula reflete o mundo lá fora, e, portanto, devemos ensinar nossos educandos a refletir sobre a importância do respeito a diferença.

Sabemos que com o crescimento acelerado do mundo globalizado o ensino de língua espanhola tem passado por grandes desafios. Entretanto, este trabalho busca mostrar a contribuição dos curtas-metragens para o desenvolvimento não só da compreensão oral e escrita dos alunos, como também contribuir no desenvolvimento de atitudes como a empatia, visto que a sociedade está permeada problemas sociais, dentre eles a exclusão social que buscaremos combater por meio da linguagem, tendo como suporte os gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, por intermédio das ações do Pibid espanhol.

Segundo Bakhtin (2003),

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa (Bakhtin, 2003, p. 279).

Deste modo, podemos observar a importância dos curtas-metragens no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos e para seu desenvolvimento social, além de trazer ao conhecimento científico registros de como essa ferramenta de trabalho contribuiu para a construção de saberes, evolução da linguagem e auxílio no desenvolvimento oral e da sua criticidade. Entretanto, segundo Pérez (2001) “en sí mismos, ni los medios tecnológicos ni las películas son instructivos; requieren de la interacción del profesor y de los alumnos para llegar a ser válidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pérez, 2001, p. 271). Na mesma direção, Duarte (2002) defende que:

[...] determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo

educacional - sua natureza eminentemente pedagógica (Duarte, 2002, p. 19).

A narrativa enquanto curta-metragem, facilita a compreensão dos alunos em diversos aspectos, uma vez que, faz uso de elementos comunicativos e visuais de forma distinta, que capta aos discentes, através de mecanismos linguísticos e visuais, os aproximando da realidade e fazendo com que haja relação entre os elementos que causam reflexões, culturais, normativos e de linguagem.

Ademais, o uso os curtas-metragens se configuram ferramentas relevantes para a educação e desenvolvimento de valores, oferecendo uma plataforma única capaz de proporcionar reflexões, por meio de mensagens significativas de uma forma envolvente e acessível, desenvolvendo não somente as capacidades de compreensão auditiva, mas de posicionar-se criticamente diante de determinados temas, habilidades que foram trabalhadas na escola por meio de projetos desenvolvidos no programa Pibid espanhol, e um deles será descrito a seguir.

### **Diversidade e Inclusão em Sala de Aula**

O projeto intitulado: Diversidade e inclusão por meio de Curtas-metragens foi desenvolvido no ano de de 2023, na escola de Ensino Integral Jornalista Armando Nogueira, localizada na Estrada Dias Martins, 1494, bairro Jardim Primavera, Rio Branco Acre, e foi aplicado nas turmas 2º ano do Ensino Médio para os alunos matriculados na disciplina de Língua espanhola, durante o período de 4 meses.

É válido mencionar que, a escolha pelas turmas dos segundos anos ocorreu devido algumas situações vivenciadas em sala de aula, quando alunos com deficiências sofriam preconceitos por parte dos colegas. Naquele momento, pensamos este trabalho como proposta de intervenção com intuito de inibir tais práticas e criar na sala de aula um local de acolhimento e respeito às diferenças. A partir de então, traçamos os seguintes objetivos: objetivo geral “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa,

democrática e inclusiva. E os objetivos específicos como: I) Abordar questões sobre acessibilidade e inclusão por meio de produções audiovisuais; II) promover uma maior conscientização e compreensão sobre a importância da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas; III) explorar diferentes perspectivas e experiências, ampliando o repertório cultural e promovendo a construção de uma visão mais plural e aberta do mundo.

Para alcançarmos os objetivos propostos, seguimos algumas etapas metodológicas, a saber:

- Seleção dos materiais a serem utilizados. Inicialmente, foram selecionados uma variedade de curtas-metragens que abordavam temas relacionados à diversidade e inclusão, como identidade de gênero, etnia, cultura, em especial, vídeos referentes a temática deficiência.

- Planejamento das Atividades Pedagógicas: a partir da escolha dos vídeos e com base nos temas abordados por eles, foram planejadas atividades pedagógicas como: discussões em sala de aula, análises críticas dos filmes, atividades reflexivas e produções de materiais educativos, como cartazes, textos e apresentações. Além do uso de metodologias ativas como sala de aula invertida e jogos interativos para melhor envolvimento dos alunos.

- Implementação das Atividades: As atividades foram implementadas em diferentes momentos ao longo do programa PIBID espanhol conforme estavam distribuídos os horários da disciplina de Língua espanhola, cada atividade era pensada para serem executadas no tempo de uma hora e cinquenta minutos.

No primeiro encontro apresentamos o projeto às turmas e expomos os objetivos e as habilidades que pretendíamos desenvolver durante todo o processo de realização do projeto. Nesta aula, os alunos tiveram que refletir sobre os termos “acessibilidade, inclusão e diversidade, à luz da leitura e debate sobre a Lei nº 7.716/1989 que versa sobre “crimes de discriminação e preconceito”. Durante a realização desta atividade percebemos que alguns alunos demonstraram conhecer e entender o conceito dos termos apresentados, isso foi perceptível pela forma de como eles argumentaram durante suas apresentações, e, também, por meio dos exemplos que deram durante suas exposições orais.

No decorrer dos trabalhos fomos observando as turmas quanto ao seu envolvimento e interesse pelos temas abordados. Esta estratégia metodológica foi utilizada para entendermos o perfil de cada turma e assim, pensar nas atividades que melhor se adequava a cada uma.

Para o segundo encontro, foram aproveitados os horário do ensino híbrido e disponibilizamos o vídeo a ser utilizado no proximo encontro o Curta- metragem “Cuerdas”, do diretor espanhol Pedro Solís García, por meio dos grupos de WhatsApp e google classrom.

**Figura 1** – Cuerdas cortametraje



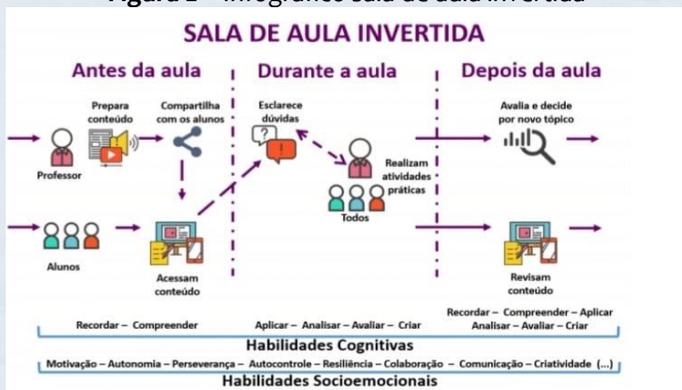
Fonte: Solís Pedro. Cuerdas cortametraje: You Tube, 2014.

“Cuerdas”, é um curta-metragem espanhol, de Pedro solís García, ganhador do Oscar de Melhor Curta- metragem de Animação em 2014, com duração de 11min e conta a hitoria de Maria e sua amizade com Nocolás um garotinho com paralisia cerebral.

Ao desenvolver a ação, ficou evidente que a tecnologia desempenha um papel crucial na inclusão de alunos com deficiência, bem como na promoção da diversidade em sala de aula. Além das diferenças étnicas e religiosas, a diversidade também é caracterizada pela presença de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Como mencionado por Oliveira (2002), a tecnologia do curta-metragem oferece uma nova forma de criar, multiplicando possibilidades, inspirações e pesquisas no processo de criação. Ao introduzir elementos da história que facilitam a imaginação, o curta-metragem torna-se uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade no ambiente escolar.

Para a abordagem da temática presente no curta-metragem “Cuerdas”, aplicamos a metodologia sala de aula invertida, que refere-se a uma proposta de aprendizagem de metodologia ativa criada por Bergmann e Sams (2018) e pode ser executada durante em três momentos diferentes: momento antes, durante e depois, conforme figura abaixo:

**Figura 2 – Infográfico sala de aula invertida**



Fonte: Schmitz, 2016

Ao adotarmos o modelo de sala de aula invertida em nossas atividades pedagógicas, colaboramos para o desenvolvimento do protagonismo do estudante além de contribuir na construção de seus conhecimentos, tendo em vista que se trata de um método de ensino que oportuniza o aluno acessar conteúdos antes de serem desenvolvidos, fazendo com que esse aluno se prepare melhor para aquela aula. Assim, com a proposta de discutirmos o conteúdo presente no curta “Cuerdas”, por meio da metodologia sala de aula invertida tínhamos por intenção fazer com que os alunos acessassem o conteúdo antes de serem aplicados e preparassem melhor para aquela aula, realizando a primeira etapa da proposta, o chamado momento antes.

Para realização da segunda etapa ou momento durante, foi proposto uma espécie de atividade diagnóstica na qual foi feita uma roda de conversas com perguntas direcionadas sobre o tema inclusão de pessoas com deficiências no âmbito familiar. Esta ação tinha por finalidade sondar os conhecimentos prévios dos alunos da rede pública assistidos pelo Pibid, e, também, verificar se o tema abordado

fazia parte de sua realidade, seja na escola ou na família. Caso algum, aluno estivesse inserido em um contexto de pessoas com deficiência saberíamos conforme eles fossem relatando. Em seguida, foram feitas perguntas referentes ao curta que havia sido disponibilizado a eles como: quem eram os personagens? Qual a narrativa tratada no filme? Que mensagens podíamos tirar do curta? Com essas intervenções foi possível constatar quais alunos haviam acessado os materiais previamente.

Com efeito, o uso de recursos audiovisuais aplicados ao método de metodologias ativas, e calcados em problemas reais de nossos alunos, tornam-se facilitadores no processo de ensino aprendizagem. Vivemos uma época em que nossas práticas pedagógicas requerem mudanças, pois, necessitamos envolver e integrar esse alunos em sala de aula, torná-los parte desse processo. Nesse pressuposto, faz-se necessário fomentar debates sobre temas relevantes que fazem parte do cotidiano dos alunos, a exemplo de diversidade, inclusão e acessibilidade, colaborando não só com o crescimento escolar, mas com a sua formação de sujeito social que pode colaborar de forma positiva para uma sociedade mais justa e igualitária.

Pensando no desenvolvimento crítico do aluno, a respeito do tema diversidade e inclusão, foi exibido aos alunos o curta-metragem “Cuerdas”, para que todos tomassem conhecimento sobre o conteúdo apresentado.

**Figura 4** – Exibição de curta-metragem turma 2º B



Fonte: CEAN, 2023

Após a exibição de “Cuerdas” os estudantes foram convidados a refletir sobre as questões retratadas no audiovisual. No decorrer da

socialização emitiram seu ponto de vista e refletiram sobre as atitudes positivas e negativas apresentadas pelos personagens, de modo especial, de Maria, mas, também foram questionadas suas atitudes em relação aos colegas, observando se elas contribuíam no processo de inclusão. De acordo com as falas de alguns alunos, as atitudes exercidas pela personagem Maria deveriam ser estendidas a todos que se sentiam excluídos ou sofriam alguma forma de preconceito.

A partir do exposto podemos observar que a abordagem por meio de recursos audiovisuais se configura uma ferramenta eficaz nesse processo, permitindo apresentações com personagens diversos, comunicação inclusiva, diversidade de opiniões e acolhimento. A inclusão não apenas promove o aprendizado, mas estimula a autonomia de pessoas com deficiência. Neste cenário, o curta-metragem emerge como uma ferramenta valiosa para facilitar a inclusão e adaptação.

Não podemos deixar de mencionar que, vivemos em um momento de revolução na comunicação e interação, impulsionado pela tecnologia, o que está transformando o cenário escolar. Assim, a integração do mundo virtual ao contexto educacional tornou-se necessária para garantir a formação integral dos alunos. Nesse direcionamento, a fim de promovermos a interação das relações sociais e promoção ao respeito a diferença realizamos uma atividade lúdica, que consistia na divisão das turmas em grupos, composto por quatro pessoas. Cada grupo ficou responsável por representar uma pessoa com deficiência, aplicando assim o conceito de empatia por meio da atividade, conforme imagens abaixo:

**Figura 5** – Realização de atividade lúdica



Fonte: CEAN, 2023.

Como resultado da atividade, percebemos que ela possibilitou a reflexão sobre nossas diferenças, por intermédio de uma abordagem lúdica que possibilitou os participantes refletirem sobre valores e as dificuldades enfrentadas por cada indivíduo, bem como suas particularidades. Ao desenvolvermos atividades como essas, é possível observar a realidade do outro, o que favorece o desenvolvimento das habilidades como o respeito às diferenças e empatia.

Dando continuidade à ação, os alunos assistiram ao curta-metragem intitulado "Diversidade e Inclusão" para reforçar a ideia da singularidade de cada indivíduo e sua inserção no mundo. Ao realizar o projeto, ficou mais evidente o papel fundamental que a escola desempenha ao colaborar para que seus alunos se tornem pessoas de boa conduta, éticos e preparados para combater preconceitos, e o professor, como mediador na sala de aula, deve ser referência, de modo que incentive o convívio e a interação entre os alunos.

Após estudos de conteúdos atitudinais, como parte da ação do projeto, também foram incorporados jogos para reforçar o ensino de conteúdos estruturais da gramática espanhola, envolvendo atividades orais e escritas.

O conteúdo cultural também fez parte da ação. Na oportunidade, trabalhamos a temática do Dia de los Muertos, uma importante celebração festiva no México. Essa temática também serviu como base no desenvolvimento de atividades interdisciplinares, pois, a partir do tema os professores de língua espanhola, língua portuguesa e Biologia, em uma ação conjunta com bolsista do Pibid espanhol, em colaboração com os alunos da escola, que resultou em um evento na Escola Armando Nogueira (CEAN), apresentado a comunidade escolar.

Durante o evento, os participantes puderam aprender curiosidade sobre culturas e personalidades latino-americanas. Enquanto alguns alunos e professores se caracterizaram dando vida a personagens como Frida Kahlo, Diego Rivera, Katrina, outros participavam utilizando trajes de caveiras, em consonância com a tradição da celebração. A sala foi decorada com fotos dos personagens, caveiras e a bandeira do México, como podemos observar nas imagens a seguir:

**Figura 6** – Exposição sobre a cultura mexicana: *Día de los muertos*



Fonte: CEAN, 2023

Cabe ressaltar que a participação no evento contribuiu para dar visibilidade aos aspectos culturais latino-americanos. Acreditamos que o fazer-se conhecer a cultura do outro, oportunizamos aos alunos a repensar práticas e discursos estereotipados de lugares e sujeitos, pois a partir das informações sobre a Festa do Dia dos Mortos que foram compartilhados, os alunos puderam perceber o quão rica e interessante é a cultura dos países latinos de fala espanhola. Essa experiência não apenas enriqueceu o aprendizado dos alunos, mas promoveu uma maior compreensão e apreciação da diversidade cultural.

Ressaltamos que as atividades diversificadas mantinham os alunos motivados e engajados, pois, se identificavam e demonstravam interesse pelo idioma espanhol, mesmo diante de eventuais dificuldades. Outrossim, era constante busca pelo aprendizado dos aspectos atitudinais, gramaticais e culturais, o que era gratificante para o professor.

Considerando o sucesso do projeto e das ações realizadas por ele, percebemos que o estudante de espanhol tem um leque de possibilidades de aprendizado que poderão ser alcançados de diferentes formas, seja por meio de das aulas mais convencionais, seja por meio de projetos que colocam os alunos como protagonistas das ações. Esse entendimento é essencial para que o professor possa ensinar de maneira eficaz e inclusiva, respeitando a diversidade dos alunos e ajudando-os a desenvolver habilidades comunicativas em diferentes contextos.

## • Considerações Finais

As experiências práticas são enriquecedoras para os graduandos de Letras Espanhol. Ao envolver-se ativamente no processo de ensino e aprendizagem, o estudante não apenas reforça os conteúdos que está estudando na universidade, mas adquire habilidades práticas essenciais para sua futura carreira como docente. É notável como um docente que tem experiência prática em sala de aula se desenvolve ao longo do curso. A prática constante melhora a expressão oral, a desenvoltura e a postura em sala de aula. Além disso, o contato direto com os alunos proporciona ao graduando a oportunidade de aplicar o conhecimentos teóricos adquiridos na universidade de uma maneira significativa e contextualizada.

Nesse sentido, participar de um subprojeto como o Pibid espanhol, acrescenta positivamente para o desenvolvimento profissional do estudante de graduação, isto porque, além de contribuir para a formação dos alunos da rede pública, o graduando tem a oportunidade de participar de projetos como o descrito neste artigo, elaborar e aplicar materiais didáticos que dialogam com o contexto social do aluno.

Também pode produzir conteúdos acadêmicos relevantes como relatórios e artigos e participar de eventos acadêmicos como seminários e congressos, atividades importantes para seu crescimento pessoal e profissional. Essas experiências não apenas enriquecem o currículo do estudante, mas preparam de forma mais abrangente e sólida para a sua futura atuação como educador de línguas.

Ao se envolverem nessas atividades, os estudantes de graduação têm a oportunidade de desenvolver competências e habilidades que são essenciais para a sua futura carreira como educadores de línguas, a exemplo das habilidades linguísticas e pedagógicas como planejamento de aulas, avaliação de alunos e gestão de sala de aula. Além disso, eles aprendem a utilizar uma variedade de ferramentas e recursos que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da língua, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e características individuais dos alunos, como ocorreu ao durante as

ações do projeto “Diversidade e inclusão por meio de curta-metragem no Pibid espanhol.

Para os graduandos de Letras Espanhol, as experiências proporcionadas pela academia oferecem a oportunidade de se transformar e de transformar a realidade ao seu redor. Ao mergulharem nessas experiências práticas e enriquecedoras, eles não apenas aprimoram suas habilidades linguísticas e pedagógicas, mas, também, se tornam agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a compreensão intercultural e contribuindo para um mundo mais conectado e inclusivo.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 09 de março de 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- CANAN, Sílvia Regina. **PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores,** Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.
- CRUZ, Giseli Barreto da. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares,** Educar, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.
- CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.** Secretaría General Técnica del MEC, Anaya, Madrid, 2002.
- PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do Trabalho.** – 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- RAUSCH, Rita Buzzi. **Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas, atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

# INCLUSÃO DE PESSOAS NEURODIVERSAS NO AMBIENTE ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Adlane Florentino Félix de Azevêdo (PMJP)<sup>1</sup>

Viviane Vieira Araújo Correia de Sá (UFCG)<sup>2</sup>

Ladisônia Rodrigues de Souza (UEPB)<sup>3</sup>

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UEPB)<sup>4</sup>

Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos)<sup>5</sup>

João Batista Lucena (UFRN)<sup>6</sup>

## Introdução

O conceito de neurodiversidade abrange as diferenças neurológicas entre as pessoas, incluindo condições como a dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas variações são inerentes à diversidade humana, e requerem estratégias de ensino e aprendizagem que assegurem a inclusão e a paridade de oportunidades (Brasil, 1996; 2015). No entanto, a criação de um ambiente de ensino inclusivo para alunos neurodiversos ainda é um desafio, principalmente em decorrência da complexidade e da multiplicidade que orbitam (Baltz, 2024; Milan; Leopoldino, 2024).

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia com Especialização *lato sensu* em Supervisão e Orientação Escolar e em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atualmente é professora polivalente da Prefeitura Municipal de João Pessoa e atua como psicopedagoga clínica. E-mail: adlaneflorentino@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2004). Atualmente é professora de educação básica I da Prefeitura Municipal de João Pessoa. E-mail: vivivieira2006@hotmail.com

<sup>3</sup> Possui Graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: ladisonia16@gmail.com

<sup>4</sup> Pós-Doutor em Linguística, com ênfase em Discurso religioso e sociedade (FAPESQPB/Proling-UEPB). Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UEPB). E-mail: wildesantana92@gmail.com

<sup>5</sup> Graduando em Direito na UNIFIP (Universidades Integradas de Patos). Desenvolve trabalhos científicos na área de Linguagem e Direito. E-mail: romulodt3@gmail.com

<sup>6</sup> Mestrando em Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - Rio Grande do Norte, Brasil E-mail: joao.batista.lucena@gmail.com

A questão que orienta esta pesquisa é: de que maneira as políticas educacionais no Brasil e as práticas pedagógicas podem ser implementadas de maneira eficaz para assegurar a inclusão de indivíduos neurodiversos no contexto escolar? Embora haja progressos legais, como a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Lei n. 13.146/2015), nota-se uma grande deficiência na capacitação contínua dos professores e na conscientização da comunidade escolar (Brasil, 2015; Baltz, 2024; Milan; Leopoldino, 2024).

Acreditamos que o aprimoramento da capacitação docente e a ampla divulgação de políticas de inclusão podem auxiliar na construção de um ambiente educacional mais receptivo e eficaz para alunos neurodiversos. Essas ações, em consonância com a correta execução das diretrizes legais, possuem a capacidade de modificar práticas de ensino e fomentar o crescimento acadêmico e socioemocional desses alunos.

A justificativa e pertinência desta investigação está na importância social e educacional de assegurar os direitos das pessoas com neurodiversidade, fomentando um sistema de ensino inclusivo que valorize as diferenças e proporcione oportunidades de aprendizado justas. Ademais, o estudo tem como objetivo desenvolver uma discussão documental e bibliográfica a respeito da inclusão de pessoas neurodiversas no ambiente escolar.

A finalidade principal é examinar, através de uma revisão de literatura e documentação, as condições de inclusão de indivíduos neurodiversos no sistema de ensino brasileiro. Este estudo fundamenta-se em autores como Mantoan (2003) e Sasaki (2006), que debatem a relevância de uma educação inclusiva e os obstáculos que grupos historicamente marginalizados enfrentam. Também recorreremos às contribuições de trabalhos contemporâneos, como Paula e Peixoto (2019), Robinson (2021), Baltz (2024), Milan e Leopoldino (2024), Uchôa (2024) e Malta (2024).

A abordagem utilizada é qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e documental. Examinaram-se documentos legais, tais como a *Lei Brasileira de Inclusão* e a *Política Nacional de Educação Especial*, bem como pesquisas acadêmicas e artigos científicos que reenunciam este tema. Este procedimento possibilitou um

entendimento detalhado das condições de inclusão e das falhas presentes na capacitação de docentes.

O estudo está seccionado em 2 tópicos. Inicialmente, realizamos a pesquisa sobre a) Inclusão e Pessoas Neurodiversas no Ambiente Escolar com base em documentos normativos; Em seguida, adentramos ao debate teórico sobre b) Neurodiversidade, por meio de reflexões importantes para a contemporaneidade

### **Inclusão de Pessoas Neurodiversas no Ambiente Escolar: uma discussão com base em documentos normativos**

A trajetória legislativa da inclusão no Brasil é marcada por avanços significativos, que refletem o reconhecimento gradual dos direitos das pessoas com deficiência (PCD) e neurodiversas. A discussão desses marcos em ordem cronológica permite compreender como o arcabouço jurídico foi sendo ampliado para garantir maior equidade e oportunidades, especialmente no âmbito educacional.

A *Constituição Federal de 1988* é o ponto de partida dessa análise. Como principal documento normativo do país, ela estabeleceu, pela primeira vez, a inclusão como um direito fundamental. No artigo 205, a educação foi reconhecida como um direito de todos, incluindo pessoas com deficiência, e, no artigo 208, determinou-se o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Este momento representou uma ruptura com práticas excludentes e segregacionistas, lançando as bases para a construção de políticas inclusivas (Brasil, 1988; Uchôa et al., 2024 e Milan; Leopoldino, 2024).

Com o advento do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* em 1990, consolidaram-se direitos fundamentais das crianças e adolescentes, incluindo aqueles com deficiência. Este estatuto determinou que o atendimento educacional especializado fosse garantido como uma prioridade. Essa medida refletiu o compromisso do Estado em promover uma educação que fosse acessível e equitativa desde os primeiros anos de vida, além de reafirmar o direito à convivência social e educacional sem discriminações (Brasil, 1988; Uchôa et al., 2024 e Milan; Leopoldino, 2024).

Outro avanço importante foi a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* em 1996, que reforçou o princípio

da inclusão educacional, já delineado na Constituição. A LDB estabeleceu que o ensino regular deveria ser adaptado às necessidades específicas de cada aluno, garantindo o direito ao atendimento especializado e à eliminação de barreiras curriculares. Esse marco normativo trouxe maior detalhamento às diretrizes educacionais inclusivas, exigindo esforços concretos das instituições de ensino para adaptar suas práticas pedagógicas (Brasil, 1988; Uchôa et al., 2024 e Milan; Leopoldino, 2024).

Com a ratificação da convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência em 2008, a década de 2000 trouxe um novo patamar para a inclusão e recebeu o status de emenda constitucional. Essa convenção internacional representou um compromisso formal do Brasil com os direitos humanos das PCDs, introduzindo a educação inclusiva como um princípio fundamental. Pela primeira vez, destacou-se que a inclusão não era apenas uma adaptação técnica, mas um imperativo ético e social, exigindo a plena participação das PCDs em todos os aspectos da vida escolar (Brasil, 1988; Uchôa et al., 2024 e Milan; Leopoldino, 2024).

Ainda em 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* marcou um avanço significativo ao propor diretrizes específicas para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política visava eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, buscando integrar todos os estudantes ao mesmo ambiente escolar. Embora ambiciosa, a implementação dessa política enfrentou desafios práticos, como a necessidade de formação docente e a escassez de recursos (Brasil, 2008; Milan; Leopoldino, 2024).

Outro marco decisivo foi o *Decreto nº 7.611/2011*, que regulamentou o atendimento educacional especializado, estabelecendo medidas concretas de apoio financeiro e técnico para os sistemas de ensino. Esse decreto consolidou a perspectiva de que a inclusão deveria ser viabilizada com recursos específicos, tanto para capacitação de profissionais quanto para a adaptação de materiais didáticos e acessibilidade (Brasil, 1988; Uchôa et al., 2024 e Milan; Leopoldino, 2024).

O *Plano Nacional de Educação (PNE)*, também de 2014, destacou metas específicas voltadas para a inclusão, como a ampliação do

• acesso de estudantes com deficiência à educação básica e superior, e a formação continuada de professores para atuar em contextos inclusivos (Brasil, 1988; Uchôa et al., 2024 e Milan; Leopoldino, 2024).

A culminação dessa trajetória foi a promulgação da *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)*, em 2015. Esse estatuto reafirmou e ampliou os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva. A LBI determinou que a exclusão de PCDs do sistema educacional, seja por barreiras físicas, comunicacionais ou atitudinais, era uma prática inaceitável. Além disso, previu penalidades para instituições que não garantissem a inclusão, consolidando o princípio de que a igualdade de oportunidades é um direito inalienável (Brasil, 1988; Uchoa et al., 2024 e Milan; Leopoldino, 2024).

Em breves palavras a respeito deste avanço legislativo, importa observar que a análise cronológica dos documentos revela uma progressiva consolidação do conceito de inclusão no Brasil. Inicialmente, a inclusão era tratada de forma fragmentada e acessória. Contudo, ao longo dos anos, o reconhecimento da educação inclusiva como um direito humano fundamental tornou-se mais evidente. As legislações mais recentes refletem um esforço para abordar não apenas a inclusão formal, mas também a qualidade do atendimento educacional.

Ainda assim, a implementação prática dessas leis enfrenta desafios. Barreiras estruturais, como a escassez de professores capacitados, a falta de recursos pedagógicos acessíveis e resistências culturais, dificultam a concretização plena dos direitos garantidos por lei. Nesse contexto, a formação continuada de profissionais da educação e o fortalecimento das políticas públicas são medidas indispensáveis para transformar as previsões legais em realidades inclusivas (Milan; Leopoldino, 2024).

Diante desse painel, a trajetória legislativa brasileira demonstra que a inclusão não é apenas uma demanda educacional, mas um compromisso ético e social. Os avanços normativos são marcos importantes, mas a inclusão só será efetiva quando acompanhada de ações concretas, responsivas e responsáveis (Bakhtin, 2011) que respeitem e valorizem as singularidades de cada indivíduo.

## ● Neurodiversidade: reflexões importantes para a contemporaneidade

A neurodiversidade, um conceito desenvolvido pela socióloga Judy Singer em 1999, destaca a diversidade neurológica humana como um aspecto natural e valioso da condição humana (Singer, 2008; Ortega, 2008). Singer propõe que as diferenças neurocognitivas, como aquelas presentes em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e dislexia, não devem ser vistas como doenças ou deficiências, mas sim como variações que enriquecem a experiência humana. Essa perspectiva nos desafia a respeitar as diferenças humanas como valores fundamentais para uma sociedade mais inclusiva e justa (Doyle, 2020).

No contexto educacional, avanços significativos têm sido observados em relação ao funcionamento do ambiente escolar e ao desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para estudantes neurodiversos. Desse modo, dispomos, inicialmente, de um quadro explanativo que contempla informações detalhadas dos principais trabalhos recentes que nortearam nossa discussão:

**Quadro 1:** Estudos sobre Inclusão e Neurodiversidade

<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ANO</b>
<b><i>A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades</i></b>	PAULA, Jessyca Brennard; PEIXOTO, Mônica Ferreira	Analisar desafios e possibilidades da inclusão de alunos autistas na educação infantil	2019
<b><i>Olhe nos meus olhos. Minha vida com a síndrome de Asperger</i></b>	ROBINSON, J. E.	Apresentar a experiência de vida de uma pessoa com Síndrome de Asperger	2021
<b><i>Ensino-aprendizagem de línguas com foco em aprendizes neuroatípicos: desafios e possibilidades</i></b>	BALTZ, Brenda Rodrigues	Investigar as particularidades do processo de ensino e aprendizagem de línguas para indivíduos neuroatípicos	2024
<b><i>Desafios e possibilidades de crianças com autismo</i></b>	MILAN, Davi; LEOPOLDINO, Claudio Bezerra	Analisar desafios e possibilidades enfrentados por	2024

<b>em relação ao sistema educacional no Ensino Fundamental I</b>		crianças autistas no Ensino Fundamental I	
<b>Análise documental das políticas públicas educacionais previstas na legislação brasileira voltadas para discentes autistas</b>	UCHÔA, Mikaela Almeida et al.	Analisar as políticas públicas brasileiras para alunos autistas	2024
<b>Estratégias lúdicas e socioemocionais como apoio à aprendizagem de estudantes neurodiversos: um relato de experiência</b>	MALTA, Yêda Sá et al.	Relatar a experiência com estratégias lúdicas e socioemocionais para alunos neurodiversos	2024

Fonte: Acervo dos autores

Paula e Peixoto (2019) apontam que muitas metodologias aplicadas por professores ainda carecem de ações situadas e alteritárias. Essas práticas são essenciais para incluir alunos com diagnósticos como dislexia, TDAH e TEA. Essa lacuna, na prática pedagógica, demonstra a necessidade de formação docente mais robusta e específica, voltada para a compreensão e o atendimento adequado às necessidades de alunos neurodivergentes.

Robison (2021) argumenta que compreender a neurodiversidade implica enxergar o outro não como deficiente, mas como um ser humano que apresenta variações e necessita de apoio adequado. Essa visão reforça a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas acolha, mas também celebre as diferenças. De acordo com o manual MSD (2022), o termo “distúrbios do neurodesenvolvimento” descreve problemas neurológicos que podem afetar a aquisição, retenção ou aplicação de habilidades específicas, interferindo em áreas como atenção, memória, percepção e interação social. Essas condições podem variar em gravidade, desde leves, passíveis de controle com intervenções educacionais, até graves, exigindo suporte especializado (MSD, 2022).

Dentre os distúrbios listados pelo manual MSD (2022), incluem-se TDAH, TEA, dislexia, dificuldades de aprendizagem em áreas acadêmicas e a Síndrome de Rett. Essa diversidade de variações no

neurodesenvolvimento humano destaca a importância de políticas educacionais inclusivas e efetivas. Sampaio *et al.* (2023) enfatizam que, apesar dos avanços nas legislações e políticas de inclusão, há uma evidente carência de suporte consistente para indivíduos neurodivergentes em ambientes escolares. Nesse cenário, torna-se imprescindível aprofundar estudos que contribuam para a consolidação da identidade neurodivergente ou neuroatípicas (Romão, 2024).

A discussão sobre neurodiversidade também encontra respaldo em reflexões de autores como Mantoan (2003) e Sasaki (2006), os quais destacam a necessidade de transformar o paradigma da inclusão escolar para uma abordagem que priorize a equidade e o respeito às diferenças. Para Mantoan (2003), a inclusão não é apenas um ideal, mas um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa. Sasaki (2006) reforça que a inclusão envolve a construção de espaços que permitam o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos, independentemente de suas características neurocognitivas.

Estudos mais recentes também abordam a temática sob a perspectiva das políticas públicas. Baltz (2024) se propõe a investigar as particularidades do processo de ensino e aprendizagem de línguas para indivíduos neuroatípicos. De forma específica, “o estudo analisa as dificuldades encontradas pelos professores, que frequentemente necessitam de formação especializada para lidar com alunos neurodivergentes” (Baltz, 2024, p. 8). Ainda nas palavras da pesquisadora, “A pesquisa também propõe soluções que visem a inclusão e o sucesso acadêmico desses estudantes, abordando tanto a adaptação de métodos pedagógicos quanto o desenvolvimento de materiais didáticos adequados” (Baltz, 2024, p. 8).

Uchôa *et al.* (2024) destacam que a legislação brasileira apresenta avanços importantes, mas que ainda é necessário fortalecer a implementação de medidas eficazes para garantir a inclusão de alunos neurodiversos. Milan e Leopoldino (2024) reforçam a importância de ações que promovam a formação docente e a adaptação curricular como estratégias centrais para uma educação verdadeiramente inclusiva. Por seu turno, Malta *et al.*, (2024) reforçam a importância de serem desenvolvidas estratégias lúdicas e

socioemocionais com estudantes neurodiversos, haja vista que têm impacto significativo no que diz respeito à vivência e convívio social.

Portanto, a discussão sobre neurodiversidade na contemporaneidade é central para a promoção de uma sociedade mais inclusiva. Estudos e práticas que abordem a formação de professores, a adaptação de currículos e a implementação de políticas inclusivas são essenciais para garantir que os direitos das pessoas neurodivergentes sejam efetivamente respeitados e promovidos.

### Considerações Finais

Os achados deste estudo mostram que a integração de indivíduos com neurodiversidade no contexto escolar representa um desafio que demanda ações coordenadas entre diversos participantes do sistema de educação. A capacitação constante dos docentes, a aplicação de recursos didáticos e a conscientização da comunidade escolar são fatores cruciais para assegurar uma educação de alto padrão e fomentar o crescimento acadêmico e socioemocional de todos os alunos.

Apesar de o Brasil possuir uma estrutura legal sólida para a inclusão, averigua-se que sua eficácia depende de uma implementação apropriada e do engajamento dos administradores públicos. Portanto, é essencial progredir na criação de um sistema de ensino que preze pela diversidade e assegure igualdade de oportunidades para todos.

Ao compartilhar esses conhecimentos e experiências, espera-se que mais profissionais da educação se sintam motivados a buscar soluções criativas e eficazes para atender às necessidades dos alunos neurodiversos, construindo um futuro mais justo e inclusivo para todos.

### Referências

BALTZ, Brenda Rodrigues. **Ensino-aprendizagem de línguas com foco em aprendizes neuroatípicos: desafios e possibilidades.** Monografia (Graduação em Letras). Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Habilitação Português e Alemão. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

DOYKE, Nancy. Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults. **British Medical Bulletin**, v. 135, n. 1, p. 108, 2020.

MALTA, Yêda Sá et al. Estratégias lúdicas e socioemocionais como apoio à aprendizagem de estudantes neurodiversos: um relato de experiência. In: **OPEN SCIENCE RESEARCH XV**. Editora Científica Digital, 2024, p. 261-280.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MILAN, Davi; LEOPOLDINO, Claudio Bezerra. Desafios e possibilidades de crianças com autismo em relação bioao sistema educacional no Ensino

Fundamental I. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. e0240016-e0240016, 2024.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em:

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**. V. 13, n. 26, 2019.

POLÍTICA Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ROBINSON, J. E. **Olhe nos meus olhos**. Minha vida com síndrome de Asperger. Larousse do Brasil, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UCHÔA, Mikaela Almeida et al. **Análise documental das políticas públicas educacionais previstas na legislação brasileira voltadas para discentes autistas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Trabalho Docente). Instituto Federal Goiano – Campus Trindade, 2024.

UNESCO. **Educação para todos: inclusão e equidade**. Relatório global de monitoramento. Paris, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 21 jan. 2025.

YIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## PROVOCAÇÕES DO LETRAMENTO DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Neide Araujo Castilho Teno  
(sênior/PPGLETRAS/ PROFLETRAS/UEMS/MS)<sup>1</sup>

### Introdução

As práticas pedagógicas mediadas pelas novas tecnologias têm constituído um desafio para o ensino e suscitado muitos questionamentos na comunidade acadêmica. O uso dos ferramentas digitais tem sido entraves entre aqueles que arriscam seu uso na prática pedagógica mormente quando a concepção de ensino e aprendizagem está centrada somente no educador.

Tanto nos espaços formais e como nos informais de aprendizagens, o letramento digital tem sido objeto desafiador, todavia representa habilidade para compreender, para comunicar-se efetivamente em diversos contextos. Diante dos desafios encontrados, faz-se necessária uma reflexão em torno das mídias digitais a fim de se agregar competências tecnológicas para compreender conteúdos digitais de maneira significativa, enquanto dimensão fundamental para inclusão social.

Diante de tais desafios somos convidados a refletir sobre como os professores e alunos tem lidado com as tecnologias digitais na realização das tarefas educacionais no contexto das escolas. Assim, este texto tem a finalidade de apresentar reflexões acerca da concepção de letramento digital como prática social, que vai além da habilidade de ler e escrever. O que buscamos tem recorrência com os

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação /Mestre em Letras. Pesquisadora Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS, e do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados /Campo Grande. Coordena os projetos de Pesquisa: (Multi) Letramentos e Os Gêneros Textuais e/Ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais e o do Projeto de Pesquisa: Narrativas Profissionais: Diálogos Sobre O Agente De Letramento e O Ensino. Orcid. <https://orcid.org/0000-0001-5062-9155> E-mail: [cteno@uol.com.br](mailto:cteno@uol.com.br)

aspectos digitais da Informação e recorrente da cultura escolar, pois sua relevância ultrapassa aspectos de mera adaptação à tecnologia por estar relacionada à competência dos sujeitos em participarem inteiramente na sociedade moderna.

Nessa esteira de estudo pautamos na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016) observando as narrativas de três professores, as escolhas lexicais mais recorrentes para se inferir um determinado posicionamento a partir de categorias definidas. Para tanto, recorreremos a aportes teórico da Linguística e do letramento digital como Coscarelli e Gomes (2022), Tfouni (2000), Ribeiro, (2003, 2009), Kleimam (2007), entre outros.

Por fim, avultamos que a ideia deste texto é a de realizar discussões profícuas acerca do assunto proposto, como uma maneira de compreender a configuração de fazer estudos e pesquisas na Educação Básica, perpassando práticas do letramento digital.

### **Conceitos Necessários e Procedimentos Metodológicos,**

Iniciamos a fundamentação teórica destacando os vários estudos realizados nas diferentes áreas: letras, linguística, educação, cujos estudos apresentam considerações importantes sobre o letramento, tendo em vista os avanços da sociedade e consequentemente a nova realidade: a era digital.

A leitura e a escrita, no Brasil, estiveram ligadas numa primeira asserção ao conceito de alfabetização, e entre os estudiosos destacam-se Kleiman (1995, 2007), Soares (2002, 2006), Ribeiro (2009). Num momento mais próximo a contemporaneidade surgiram novas ações no cotidiano das práticas de leitura e escrita e, com isso surge o termo letramento digital e a preocupação social da leitura e da escrita.

A década de 1980, no Brasil foi marcada pela preocupação com o uso social da leitura, e em especial surgem os estudos de Paulo Freire (1986), e a publicação do livro “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, cujo livro propõe maior compreensão da leitura, e usa o termo crítico, para a leitura que fosse além da decodificação da escrita. Quando Freire faz referência a aprendizagem

de mundo, já antecipava a aprendizagem como conhecimentos interligados (sujeito, linguagem e conhecimento social).

A palavra literacy (habilidade para ler e escrever) já era entendida como um conceito que envolvia uma dimensão maior com usos em diversas situações passando a ser entendida para além da alfabetização, chegando assim ao termo letramento. Relevante pontuar as diversas definições e estudos sobre o conceito de letramento.

Kleimam (1995, p. 19), por exemplo, define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Esse conceito é ampliado pela mesma estudiosa quando publica a obra “Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna” Kleimam, (2007, p. 16), especificando que um projeto de letramento constitui “planos de atividades visando o letramento do aluno”, depondo para a realidade do sujeito e valorizando a leitura de textos que circulam no meio social.

O que podemos inferir que o letramento impacta tanto nas práticas de leitura e escrita, como nos eventos e na função social da escrita. Esses avanços e as conquistas das tecnologias mencionadas por Kleimam (2007) com relação as práticas sociais, são retomadas por Soares (2006) para explicar o envolvimento dessas práticas sociais de leitura e escrita. Para essa condição de proporcionar o letramento, a estudiosa justifica a existência de “consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (Soares, 2006, p. 44).

Na visão de Tfouni (2000, p. 30) o letramento surgiu na necessidade entre os linguistas de encontrar “uma tomada de consciência [...] de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Um estudo realizado por Assolini e Tfouni (1999), envolvendo compreensão acerca da alfabetização e do letramento em suas práticas pedagógicas, ficou patente a dificuldade entre os professores de atuar em suas práticas pedagógicas e acabaram repetindo as práticas de mera alfabetização.

• Ou seja, embora haja um reconhecimento que os sujeitos são letrados, dificilmente se reconhecem como tal, por não conseguirem fazer leitura dos conhecimentos prévios.

Caminhamos mais próximos aos ensinamentos de Kleiman (1995) à medida que define letramento, como um contíguo de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos, para objetivos específicos. O que significa dizer que letramento denota uma prática discursiva de determinado grupo social, “que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (Kleiman, 1995, p. 18). As práticas de letramento, portanto acontecem nas situações de uso, nas interações vivenciadas a cada dia.

O imperativo de um sujeito ser letrado digitalmente ocorreu a partir do momento que surgiram os avanços tecnológicos e a possibilidade de sair do papel manual escrito e adentramos para o uso da fonte digital como forma de buscar informações de texto, como imagens, sons etc. Não basta ser alfabetizado e saber reconhecer as letras, para ser letrado digitalmente necessário habilidades outras como: saber usar fontes digitais, saber lidar com computador ou note, saber usar a internet, usar os hipertextos; saber navegar no espaço digital.

Ribeiro (2003) em sua tese de doutoramento “Ler na tela – novos suportes para velhas tecnologias” abre discussão em torno do letramento digital argumentando que uma pessoa pode ser letrada tão somente por usar a internet para dialogar nas redes sociais, olhar os e-mails, ler notícias nos chats. Todavia, posiciona Ribeiro que o letramento digital, e mais do que isso o sujeito deve ser capaz de fazer uso dos avanços tecnológicos para um benefício próprio, como por exemplo, fazer um cadastro online, ler e interpretar anúncios e propagandas, realizar compras online, se candidatar a vagas de emprego online, entre outros benefícios a disposição do letrado.

Veja que o letramento tem estrita relação com os usos efetivos que os sujeitos fazem a partir de sua alfabetização. Assim, podemos dizer que as práticas de letramento digitais são orientadas por meio dos diversos espaços e esses espaços são chamados de agências de

letramento. “Pessoas e comunidades podem ser letradas em espaços diversos e por meio de práticas as mais distintas. A partir das agências, um leitor pode se tornar letrado em vários níveis” (Ribeiro, 2009, p. 77).

Muito comum no cotidiano das escolas encontrar culturas diferentes e comunidades diferentes, pois cada um opera de forma diferente com a utilização do notebook ou computador como ferramenta pedagógica. Coscarelli e Ribeiro (2005) são enfáticas em observar que o computador não vai ocupar o espaço do professor, uma vez que máquinas não operam sozinhas, sempre vai necessitar de um outro para dar os comandos e realizar as tarefas.

O que queremos mostrar é que o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações [...] Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento (Coscarelli e Ribeiro, 2005, p. 27)

As estudiosas oferecem aos professores sugestões de atividades e projetos que podem ser operacionalizados com uso da internet, como: uso de blogs e revistas, homepages, fanzines, criação de e-mails, uso de sites, noção de *link*, ícones entre outros exemplos. Em seu texto “Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas” (2011), as autoras reafirmam a importância da inclusão dos recursos digitais da informática na vida do aluno, e para essa prática pedagógica o professor deve usar diferentes estratégias, e nessa seara o “computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas ou menos, conforme o momento” (Coscarelli e Ribeiro, 2011, p. 27).

Ao pensar no professor como mediador de conhecimentos na era digital endossamos o que instrui Coscarelli (2006), quando aponta para as mudanças ocorridas com o advento da internet, principalmente no surgimento dos diferentes gêneros textuais, contribuindo para a sociedade letrada, assim “o chat, o hipertexto, a multimídia, a hipermídia, os banners publicitários, a literatura digital em toda a sua

diversidade e, provavelmente, alguns outros que ainda não somos capazes de mencionar” (Coscarelli, 2006, p. 65).

As mudanças ocasionadas na educação são apontadas também por Xavier (2002) e Buzato (2003) quando asseveram que o letramento digital implica no domínio das ferramentas digitais e na habilidade de ler o impresso na tela, mas também estar atento aos sons, as imagens os aspectos não lineares presentes na informação. Assim, ao trazer para essa discussão o letramento digital estamos pensando em uma nova forma de ensinar e aprender a leitura e a escrita, uma maneira de provocar a escola, seus agentes e os alunos para desenvolver as competências e habilidades para leitura e escrita.

### Resultados e Discussão: Análise das Categorias

Para exame dos dados recorreremos a técnica de conteúdo de (Bardin, 2016), como metodologia do estudo a partir da frequência do discurso e analisamos o recorte de três sujeitos. A coleta dos dados deu-se pela plataforma *Google Classroom*, enviado para os sujeitos por meio de grupos de WhatsApp para que eles pudessem acessar o link e responder as indagações. A partir dos discursos selecionamos as expressões mais recorrentes para criar as categorias semânticas. Importante esclarecer que para o estudo envolveu três categorias conceituais: conceito de letramento digital, benefícios e barreiras do letramento digital, uso de tecnologia na prática de ensino.

**Tabela 01-Quadro demonstrativo-Categorias**

<i>Categorias conceituais</i>	<i>Indicadores fraseológicos dos sujeitos</i>
<i>Conceito de letramento digital</i>	<p>“Acredito que é interpretar os fatos, ter habilidades para lidar com o que aparece na internet”. (infor 01)</p> <p>“Letramento digital eu entendo que não é só habilidade de ter acesso à internet, mas saber ler e diferenciar as informações acessadas”. (Info 02)</p> <p>“por exemplo, saber usar o note, o celular, um caixa eletrônico, uma tela no banco enfim tudo aquilo que depende do digital”. (Info 03)</p>

*Benefícios e barreiras do letramento digital*

“A tecnologia bem utilizada ela adianta o trabalho do professor e do aluno, pois tudo é mais ágil e rápido” (Info 01)

Uso tanto as tecnologias para tudo que agora perdi até a agilidade de escrever manuscrito no papel” (Info 02)

“Como benéfico eu entendo que os recursos tecnológicos facilitou meu cotidiano, para fazer compras, pedir pizza, mas nem tudo tenho habilidade ainda” (Info 03)

“Ainda tenho muita dificuldade em realizar algumas tarefas usando a tecnologia, ainda não me sinto segura, por isso eu uso o velho costume” (Info 03)

*Uso das da tecnologia como prática de leitura e escrita*

“eu uso para preparar a aulas, para fazer leituras, para elaborar jogos, na verdade nem consigo mais escrever na mão” (Info 01)

“eu não consigo ficar sem internet, pois com ela eu jogo paciência, leio revistas, faço operações financeiras, consulto minha conta bancaria, faço pagamento, faço cadastro, virou pratica na minha vida. (Info 02).

**Fonte:** Elaboração própria.

Seguindo a abordagem da análise de conteúdo e após a leitura fluante do discurso dos Informantes (professores) realizamos o agrupamento das categorias mais recorrentes para discussão do proposto do estudo. A Primeira categoria conceito de letramento digital os indicadores fraseológicos compartilham ideias semelhantes com relação ao conceito de letramento digital: “habilidade”, “acesso à internet” fazendo inferências que a noção não se restringe somente a acesso, ou saber usar as ferramentas, mas o estado da condição humana de que não basta saber ler, é preciso saber para que esse letramento está servindo para eu estar melhor socialmente.

O fato de “interpretar os fatos” e “lidar com internet” (Info 01) está vinculando tanto com a apropriação da técnica, quanto ao uso social das práticas de leitura e de escrita presentes no computador-internet, conforme explica Soares (2002). O letramento digital nada mais é que um certo “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002,

p. 151). Vale destacar que o artigo de Soares (2002) “Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura” foi pioneiro em fazer referência ao termo letramento digital trazendo aspectos elucidativos para compreender conceito de letramento por meio das tecnologias tipográficas e das tecnologias digitais.

Caminhando para os benefícios e barreiras do letramento digital os indicadores fraseológicos nos apresentam expressões como: “adianta o trabalho do professor, facilitar o cotidiano”, Agilidade e rapidez” (Info 01/02) depondo como benefícios. Em contrapartida “perder agilidade de escrever manuscrito no papel, nem tudo tenho habilidade ainda, dificuldade em realizar algumas tarefas usando a tecnologia, falta de segurança” (Info 01/02/03) vinculamos as barreiras encontradas.

Entre uma e outra categoria uma maneira de integrar os letramentos a favor da leitura e escrita e vencer o que está chamando de barreiras está na desmistificação do que se aprende na escola e na comunidade “abrindo mão de dicotomias entre o digital e o tradicional e partindo para a ideia de conjuntos de letramentos que se entrelaçam, ou criam redes entre si” (Buzato, 2006, p. 8). O que torna razoável pensar é a interligação com uma rede de letramentos em contextos sociais.

A questão da insegurança apontada pelo (Info 02 e 03) trata de habilidades ainda não construídas tanto quanto ao próprio manuseio do computador, como lidar com as tarefas emanadas do meio informatizado: e-mail por exemplo. Nessa ótica, rememoramos o alerta de Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 40) sobre a necessidade de os professores, primeiro, se habilitarem para operacionalização instrumental do computador no sentido de “familiarizar-se com os recursos básicos necessários à utilização dessa tecnologia”

Uso das da tecnologia como prática de leitura e escrita, neste estudo, está sendo focado nas áreas de Letras, Linguística Aplicada e Educação, o que confirma a preocupação com as relações entre o letramento digital e o ensino. O fato de “usar para preparar a aulas, para fazer leituras, para elaborar jogos, eu não consigo ficar sem internet” (Info 01 e 02) anuncia a mediação das tecnologias no

• cotidiano das pessoas como uma competência efetiva da contemporaneidade. Quando o (Info 01) depõe que “na verdade nem consigo mais escrever na mão”, ele de certa forma está imerso em uma cultura digital com uso de dispositivos eletrônicos como tablets, smartphones entre outros recursos, ao ponto de estar tão familiarizado com a cultura digital que já perdeu a habilidade da escrita manual.

Se pensarmos na leitura e escrita entre diferentes espaços (texto na tela e no texto do papel) endossamos o que explica Soares (2002) quanto as diferenças entre o texto no papel e o texto na tela. Considera ela que a leitura do texto no papel é linear e sequencial; enquanto o texto na tela é assinalado como um hipertexto. A dimensão da leitura na tela está a cargo do leitor, pois é ele que define o que quer ler e como quer ler.

Os exemplos mencionados pelo (Info 03) das atividades que realiza “jogar paciência, ler revistas, fazer operações financeiras, consultar conta bancária, fazer pagamento, fazer cadastro”, trata de uma visão de leitura e escrita do letramento digital que vai além do domínio da técnica o que nos leva a pensar numa amplitude de construção social. Nessa esteira de raciocínio, trouxemos Ribeiro e Coscarelli (2014) que reflete letramentos digitais no plural articulando,

[...] às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (Ribeiro; Coscarelli, 2014, p. 181-182).

Quando mencionamos amplitude do texto estamos apontando para diferentes situações, com diferentes propósitos como o caso de fazer operações financeiras, realizar cadastros, entre outras atividades numa situação de trocas de mensagens, hipertextos. Explorar as potencialidades das tecnologias digitais não significa somente saber ler, ou acessar links, o importante é executar tarefas necessárias para a vida em sociedade.

## • Considerações Finais

O estudo que ora realizamos permitiu pensar não só acerca da concepção de letramento digital, como ponderar nas diferentes maneiras de incorporar essa modalidade de ensino e aprendizagem em diferentes contextos. A importância do conceito de letramento digital para o contexto da escola renova os processos educacionais e coloca em pauta a necessidade de expandir e diversificar as formas de ler e escrever.

Não tem como restringir a leitura e escrita em manuscrito de papel e livros, dada os avanços tecnológicos e acesso aos recursos digitais que proporcionaram aos sujeitos a leitura e a escrita em diferentes espaços digitais: e-mails, fóruns, chats, blogs, páginas de Internet, sites de busca, entre outras.

A partir dos discursos dos sujeitos entrevistados outras categorias emergiram cujas temáticas induziram ao reconhecimento de que é preciso expandir o uso das tecnologias digitais nas escolas e uma apropriação mais engajada no ensino do letramento digital. O estudo apontou para algumas indagações, e entre elas ficou patente: E possível viver na sociedade sem as tecnologias digitais? Como ensinar a leitura e a escrita sem considerar os recursos e os suportes digitais?

As tecnologias digitais devem estar a serviço do conhecimento em uma sociedade e proporcionar a comunicação, acessar as informações, resolver problemas cotidianos como fazer compras, realizar cadastros para que efetive as provocações do letramento digital proposto nesta reflexão.

## Referências

- ASSOLINI, Filoména Eliane. TFOUNI, Leda Verdiani. **Os (des) caminhos da alfabetização**, do letramento e da leitura. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 9, nº 17, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. EducaRede. Entrevista por Olívia Rangel Joffily. 23/01/2003.

- BUZATO, Marcelo El Khorí. **Letramento digital**: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: Congresso Ibero-Americano Educarede, São Paulo, 2006. Anais. São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.
- COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos**, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 43-50.
- COSCARELLI, Carla Viana; GOMES, Luiz Gomes. Letramento digital. In: Mônica Daisy Vieira Araújo; Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Ludymilla Moreira Morais. (Org.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE/NEPCED, 2022, v. 1, p. 138-139.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.
- KLEIMAN, Ângela Del Carmem Bustos Romero. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela Del Carmem Bustos Romero. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, Ângela Del Carmem Bustos Romero. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.1-25, dez.2007.
- RIBEIRO, Ana Elisa Ferreiro. COSCARELLI, Carla Viana. Verbete: Letramento digital. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria da Graça Costa Val; Maria das Graças da Castro Bregunci. (Org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale FAE UFMG, 2014, v. 1, p. 181-182.
- RIBEIRO, Ana Elisa Ferreiro. **Ler na tela** – novos suportes para velhas tecnologias. 2003. 112 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos, Inter-relações entre linguagem, cultura e cognição). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- RIBEIRO, Ana Elisa Ferreiro. **Navegar Sem Ler**, Ler Sem Navegar E Outras Combinações De Habilidades Do Leitor. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.25 | n.03 | p.75-102 | dez. 2009
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização** / Leda Verdiani Tfouni. 3 ed. São Paulo, Cortez, v.47, 2000

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. 2002. Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional- NEHTE. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>> Acesso, 2024.

## **UM LEVANTAMENTO ACERCA DOS RECURSOS DIDÁTICOS USADOS NA EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O QUE INDICAM O BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES?**

Marcelo Marque de Araújo ((UFMT/UEA/UFPA)<sup>1</sup>

### **Introdução**

Este estudo é destinado à compreensão, de como as metodologias criadas pelos docentes são implementadas e efetivadas em sala de aula, e como estas, atingem o discente com deficiência visual nas aulas da disciplina de matemática, se atingirem, buscando também, evidenciar, quais ferramentas didáticas são utilizadas e como essas são mediadas. Além destes aspectos, esta pesquisa também abrangerá, uma sucinta análise a respeito das produções destas temáticas entre os anos de 2017 e 2021.

Nosso objetivo é apresentar recursos didáticos, que podem ser utilizados como ferramenta facilitadora para o ensino das quatro operações, evidenciando o que foi publicado entre os anos de 2017 e 2021 a respeito dessa temática.

Em primeiro momento, fomos a busca do documento norteador da educação brasileira, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018), o intuito de fazer uso desta, era evidenciar, algum direcionamento metodológico para o ensino de discentes com deficiência visual. Contudo, nenhum espaço do documento foi destinado exclusivamente à educação especial ou metodologias referentes a ela, este fato nos mostra, a compreensão, de que é inclusiva por si só. Assim, compreendemos que todas as metodologias ou recursos didáticos apresentados no documento, também são

---

<sup>1</sup> Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/UEA/UFPA). Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA) e docente do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC-UFPA); E-mail: marcelomarkes@uol.com.br; ID Lattes: 0186126963457328.

destinados à Educação Especial, e que por sua vez, é direcionado ao aluno com deficiência visual.

Aprender matemática não está associado à capacidade visual, mas sim, à habilidade de assimilação entre os conceitos que esta apresenta. Deste modo, nós, enquanto docentes, precisamos entender que o discente com deficiência visual possui os mesmos requisitos que qualquer outro discente para a aprendizagem de matemática, podendo participar e acompanhar os assuntos dentro de sala, desde que, haja adaptação das representações gráficas e uso de recursos didáticos apropriados a cada conteúdo, uma vez que, estas ferramentas, auxiliam no processo e podem ser implementadas com facilidade e assiduidade (Gil, 2000; Mollossi, 2013).

Entender como a matemática é ensinada nas escolas de ensino regular em uma perspectiva inclusiva é, também, se deparar com uma realidade precária da educação brasileira, onde, em grandes casos, não existem materiais de apoio disponíveis nas instituições, as escolas não possuem boa iluminação ou estruturas físicas, que auxiliem na inclusão do aluno com deficiência visual, a turma “inclusiva” não dispõe de um(a) professor(a) de apoio especializado e não são ofertados cursos de formação continuada aos educadores, fazendo, com que estes profissionais improvisem a sua prática pedagógica com aquele aluno(a), o que contribui, para a efetivação de uma mediação em sala, que não oferecem meios eficazes ao aprendizado o discente com deficiência, evidenciando o despreparo de nossos educadores.

Uma alternativa que pode amenizar essas lacunas no ensino do aluno com deficiência, como também, auxiliar os docentes em suas metodologias, são as pesquisas e relatos de experiências, que são publicados constantemente, assim, esperamos que este estudo possa configurar-se como um desses suportes aos professores leitores.

## **Metodologia**

Este estudo teórico compõe a dissertação de mestrado “Aplicação do Multiplano como Alternativa Metodológica no Ensino das Quatro Operações Fundamentais para Alunos com Deficiência Visual”, a qual possui o objetivo de investigar a aprendizagem de alunos com baixa visão, com a aplicação do Multiplano como recurso didático no ensino das quatro operações matemáticas.

Faremos uma reflexão sobre o que a literatura apresenta a respeito da questão didática e metodológica para alunos com deficiência visual, para isso, faremos uso das pesquisas dos seguintes autores: Anunciação (2014), Araújo (2017), Barreto (2013), Costa (2019), Gil (2000), Mollossi (2013; 2017), Nunes, Luz e Costa (2016), Oliveira (2016), Santos (2018), Teixeira (2021) e Terra (2017).

## Resultados e Discussão

Dentro do ensino de matemática de maneira geral, existem diversos recursos didáticos, que podem ser aplicados dentre as técnicas metodológicas dos docentes, como por exemplo, o uso de livros, *software*, filmes, palestras, músicas, ilustrações, materiais manipuláveis, entre outros, todos possuem o intuito de facilitar a aprendizagem e a internalização dos conceitos matemáticos, e para os educandos com deficiência visual, não é diferente, há inúmeros materiais adaptados, que foram criados como alternativas didáticas em uma perspectiva inclusiva.

Dentre os materiais direcionados especificamente a uma turma inclusiva, a qual, um(a) aluno(a) com deficiência visual faça parte, temos diversos recursos didáticos, que podem ser usados pelos docentes, como por exemplo: livros em três dimensões, pranchas para o desenho em relevo, maquetes, jogo de ache os pares, dominó de textura, jogo de damas, sistemas que permitem a ampliação de textos, o *software* Lentepro, cartografia, entre outros, (Gil, 2000).

E para ensinar matemática, normalmente, são usados os seguintes recursos: o soroban, o ábaco, sólidos geométricos, calculadora com narrador sonoro, multiplano, cubaritmo, blocos lógicos, material dourado, discos de frações, tangram, peças imantadas, placa de madeira, polígonos regulares e cubos com palito de madeira, algeplan, régua de inclusão, Materiais em *Thermoform*, o *software* MusiCALcolorida, o *software* MiniMatecaVox, entre outros (Araújo, 2017; Barreto; 2013; Gil, 2000; Mollossi, 2013; Mollossi, 2017; Nunes; Luz; Costa, 2016). Cada um, pode ser trabalhado em diferentes aulas, com distintas definições.

Deste modo, exemplificaremos alguns dos recursos ora mencionados, que possibilitem a mediação das quatro operações matemáticas em uma perspectiva inclusiva.

## • Soroban

O soroban, também conhecido como ábaco japonês, é um recurso que foi idealizado para a efetivação de cálculo no século XVI, este passou por três reformulações com o passar dos anos, e em 1953, foi adaptado a última versão, a qual, é utilizada até os dias atuais (Araújo, 2017; Oliveira, 2016; Mollossi, 2013), conforme ilustra a imagem abaixo:

**Figura 01:** Recurso didático – soroban artesanal



Fonte: O autor (2021)

Ao analisarmos a figura 01, percebemos que o soroban é composto por hastes (travessões verticais), que são separados por uma reta horizontal, onde, as regras para manuseio, de acordo com Oliveira (2016) são as seguintes: 1º Todos os pontos amarelos (miçangas) são chamados de contas, portanto, em cada haste ou travessão vertical temos 5 contas; 2º As contas inferiores, valem 1 cada, e as contas superiores equivalem a 5 cada; 3º A cada 3 hastes ou travessões, temos a composição de uma classe numérica, e cada classe numérica conta com 3 ordens, é importante expor, que por meio deste recurso também pode ser trabalhado números decimais; 4º As ordens no soroban, assim como nos números são contadas da esquerda para direita e 5º As contas no soroban são calculadas quando algum de seus pontos (miçangas amarelas) tocam na reta horizontal, que separa os travessões, caso, não tenha nenhum ponto encostado temos a representação do número zero.

Desta maneira, ao observamos a figura 01, percebemos que temos a representação do número 121, o qual, para sua formulação, precisou que fosse encostado na reta horizontal, uma conta da parte inferior da primeira ordem, isto é, a ordem das unidades simples, duas

contas também da parte inferior, mas agora da segunda ordem, ordem das dezenas simples, e uma conta, também da parte inferior, mas da terceira ordem, ordem das centenas simples, lembre-se, cada ponto/conta de baixo vale 1, então temos que analisar em qual ordem o ponto das hastes foram mexidos, para assim, sabermos que número este representa.

De acordo com Gil (2000), Mollossi (2017) e Oliveira (2016), este instrumento é essencial para a aprendizagem de matemática dos alunos com deficiência visual, pois se configura como um material tátil, o qual, os estudantes manuseiam as contas, contudo, as pessoas com deficiência visual, “[...] utilizam o soroban adaptado [...], que funciona de modo semelhante ao original, mas que possui fundo emborrachado para que as contas não deslizem. [...]. Sua adaptação foi feita por Joaquim Lima de Moraes, que ficou cego no período escolar [...]” (Mollossi, 2017, p. 77),

Dentro do ensino de matemática, este é caracterizado como uma ferramenta didática manipulável de fácil manuseio, por meio deste, é possível estudar, ordem e classes numéricas, decomposição de números, cálculos de MMC E MDC, relações de equivalências, análise combinatória, além, de calcular operações de soma, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação de números naturais, como também, operações com números decimais e fracionárias (Barreto, 2013; Mollossi, 2017; Oliveira, 2016).

### **Material dourado**

O material dourado foi idealizado pela professora Maria Montessori, sendo essa também, uma das primeiras pesquisadoras a fazer uso de recursos didáticos concretos para o ensino de matemática (Araújo, 2017; Mollossi, 2013). Essa ferramenta pode ser utilizada pelos docentes de alunos com deficiência visual, para o processo de ensino e aprendizagem de diversos conceitos, sendo este, um dos recursos didáticos que não precisam de adaptação para ser implementado em uma turma inclusiva, o que viabiliza sua utilização nas salas de aula.

**Figura 02:** Recurso didático – Material dourado



Fonte: Araújo (2017, p. 73)

Este material didático é composto por diversos cubos, que são montados de maneiras diversas, podemos observar e atribuir valores aos cubos, isto é, o menor cubo, representa uma unidade, e cada dez cubos, temos dez unidades, que por consequência, gera uma dezena, a cada 100 unidades, representados pelas 'tábuas', na figura acima, temos uma centena, e a cada 1000 unidades, representado pelo cubo maior na figura, temos a ordem de unidade de milhar, deste modo, quando o discente com deficiência visual manuseia esta ferramenta, ele consegue compreender os processos lógicos para chegarem aos resultados descritos (Araújo, 2017; Mamcasz-Viginheski, 2019; Mollossi, 2013).

Contudo, deduzimos que este recurso, foi criado para o estudo da estruturação de base 10, porém, mesmo que este encaminhe nossos olhares para esta compreensão, o material dourado, de acordo com Oliveira (2014), contribui para a mediação de diversas concepções, como por exemplo, o ensino das operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão, para o estudo de porcentagem, sequências numéricas, progressão aritmética e geométrica, cálculos de diagonais de polígonos convexos, cálculos das áreas de figuras planas, entre outros.

### **O software MusiCALcolorida**

A primeira idealização deste recurso, foi criada por Nathalie Sinclair, no ano de 2006, inicialmente, foi denominado de calculadora colorida, sendo construído para o estudo dos números racionais, permitindo, que o sujeito que manuseasse o aplicativo, pudesse

reconstruir e ou organizar as concepções, que são dispostas por entre este conjunto numérico, o *software*, continha todos os 10 algarismos do sistema indo arábico com cores distintas, e após a efetivação do cálculo, evidenciava todos os números após a vírgula em cores diferentes, dispondo também, que o cálculo pudesse ser realizado com até 100 casas decimais (Araújo, 2017; Martins, 2010; Rodrigues, 2009; Silva, 2019)

Três anos depois, em 2009, a calculadora colorida, passa por um aperfeiçoamento, neste contexto, Rodrigues (2009) sob a orientação de Lulu Healy, desenvolve em sua dissertação de mestrado, vários avanços para o *software*, a ideia, de acordo com a autora, era representar o resultado da operação por meio de sons, além das cores distintas para cada número, porém, após muitas análises e debates, a autora realizou diversas modificações (Araújo, 2017; Rodrigues, 2009; Silva, 2019). Veja:

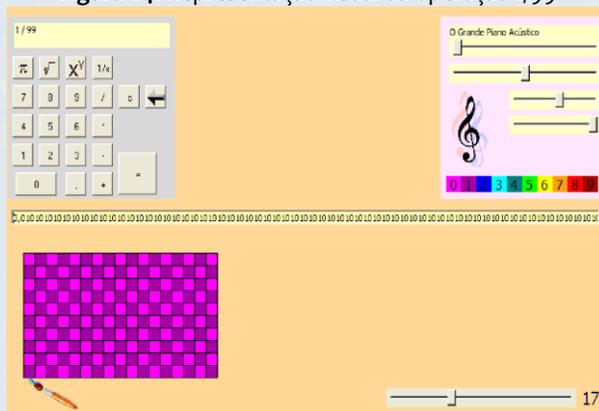
Redefinição do design; A denominação, de calculadora colorida, para musiCALcolorida; O aumento das casas decimais para o cálculo, de 100 para 500 casas decimais; A disponibilidade de controlar a velocidade, o tempo e o tom que é emitido por cada som; Os sons que representam os números, são sons de vários instrumentos musicais, podendo ser escolhido pelo usuário e a presença de uma barra em branco, denominado de quadro de pintura, que após a efetivação do cálculo, mostra o resultado em cores;

Figura 03: Design da musiCALcolorida



Fonte: Rodrigues (2009, p. 71)

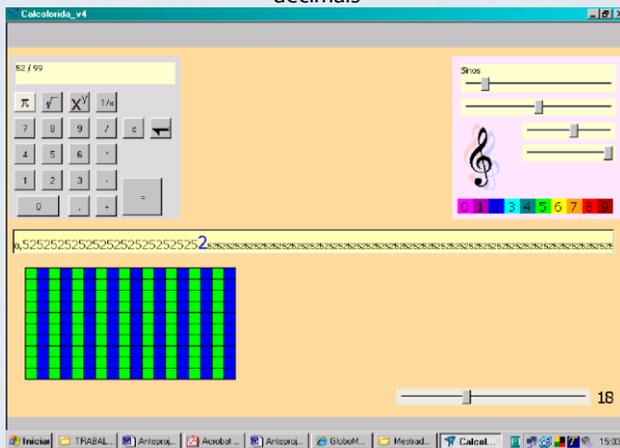
**Figura 04:** Representação visual da operação  $1/99$



Fonte: Rodrigues (2009, p. 75)

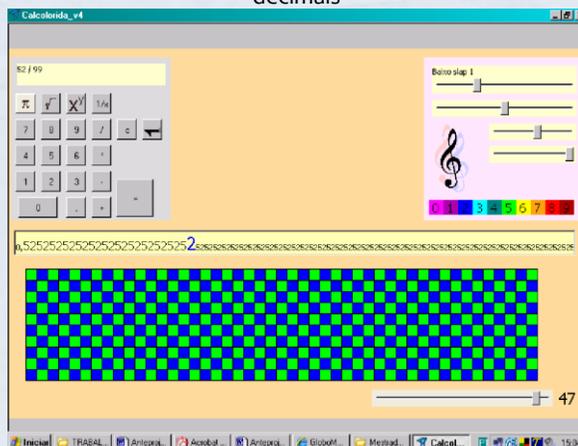
Note, que a barra de rolagem horizontal, localizada ao lado do quadro de pintura, pode ser aumentada, ou seja, os alunos podem colocar mais casas decimais, caso queiram ver e ouvir diferentes representações para o mesmo cálculo, pois, a calculadora, reproduz o som de cada algarismo após o resultado, como por exemplo:

**Figura 05:** Representação da operação  $52/99$  na musiCALcolorida com 180 casas decimais



Fonte: Martins (2010, p. 45)

**Figura 06:** Representação da operação  $52/99$  na musiCALcolorida com 470 casas decimais



Fonte: Martins (2010, p. 46)

Deste modo, o aluno, pode visualizar, até, no máximo, 500 casas decimais, caso o resultado da divisão permita, em relação a educação de alunos com deficiência visual, Martins (2010, p. 46) explica que, após analisar a potencialidade do jogo, idealiza novos aperfeiçoamentos. Assim, em 2010, a musiCALcolorida passa por novas adaptações, a autora diz que, das diversas mudanças realizadas no Software, a que, para ela, foi mais importante, são aquelas, que aumentam o tamanho dos quadrados do quadro de pintura, como também, a função do uso da galeria de voz, isto é, a possibilidade de narrar tudo o que é inserido na calculadora e poder armazenar isto.

### O software MiniMatecaVox

Este aplicativo foi desenvolvido em meio a uma pesquisa de mestrado, pelo tecnólogo em informática Henderson Tavares de Souza. Foi criado para crianças com uma faixa etária de 6 a 8 anos que estão se “alfabetizando” em matemática, com o intuito de tornar o ensino desta disciplina inclusivo e dinâmico (Anuniação, 2014; Nunes; Luz; Costa, 2016).

Este, de acordo com as pesquisas, é um aplicativo gratuito para *download*, se configurando, de acordo com o seu mentor, como um sistema simples para manuseio, que exerce suas funções, por

intermédio de comandos de voz, executando, exercícios da operação de adição, subtração, divisão e resoluções de problemas matemáticos (Anunciação, 2014; Nunes; Luz; Costa, 2016).

Todas as atividades já são elencadas no aplicativo, o qual, apresenta trezentos exercícios, subdivididos em um quantitativo de 20 aulas, e que, caso o professor queira, ele pode adicionar e criar outras atividades, outro ponto relevante, é que, as tarefas, foram gravadas com vozes humanas, contando também, com a gravação de vozes de crianças da mesma faixa etária, para a qual, o *software* foi criado (Nunes; Luz; Costa, 2016; Teixeira, 2014).

**Figura 07:** Representação visual do aplicativo MiniMatecaVox



Fonte: Teixeira (201, p. 01)

Este *software*, muito contribui para o ensino das operações para alunos com deficiência visual, pois, apresenta o ensino da adição, subtração e divisão de maneira interativa. Como a pesquisa de Henderson Tavares de Souza, não possui divulgação autorizada, de acordo com a plataforma sucupira, não conseguimos mais detalhamento sobre ele, como por exemplo: por que o aplicativo não trabalha a operação de multiplicação? Contudo, acreditamos que as informações aqui apresentadas, são suficientes, para fomentar a curiosidade de você enquanto leitor, caso seja de seu interesse.

Assim, percebemos, que tanto o uso do material dourado, como o do soroban, como o dos dois *softwares* descritos acima, pode ser mediado em sala para a aprendizagem de diversos conteúdos matemáticos, contribuindo para o desenvolvimento dos

conhecimentos, tanto do aluno com deficiência visual, quanto para dos alunos sem deficiência.

Assim, dando continuidade ao que pretendemos apresentar, e com o objetivo de evidenciar, o que está sendo produzido a respeito das metodologias e recursos didáticos, implementados na educação de alunos com deficiência visual, fizemos uma sucinta pesquisa, no catálogo de teses e dissertações da capes, esta foi delimitada aos anos de 2017 a 2021, os descritores utilizados foram: “matemática e educação inclusiva”, “recursos didáticos” e “deficiência visual”, além destas especificações, a seleção dos trabalhos foi realizada partindo de alguns critérios de seleção, sendo estes: o descritor deveria estar no título, no resumo ou nas palavras chaves, deveria tratar sobre a educação de deficientes visuais dentro do ensino de matemática e deveria ser pesquisas relacionadas a materiais didáticos para essa área. Os resultados de cada descritores estão expostos no quadro abaixo:

**Quadro 01:** resultado da pesquisa realizada no catálogo de teses e dissertações da capes

Descritores	Filtros utilizados	Quantitativos gerais	Tipo de pesquisa		Pesquisas selecionadas
			Tese	Dissertação	
Matemática e educação inclusiva	– Grande área de conhecimento: ciências exatas e da terra – Área de conhecimento: matemática – Área de concentração da pesquisa: Ensino de matemática	994	0	994	1
Recursos didáticos	– Área de conhecimento: educação especial – Área de avaliação: educação	146	66	80	2

Deficiência visual	– Área de conhecimento: educação especial e matemática – Área de concentração : educação do indivíduo especial e ensino de matemática	95	35	60	1
--------------------	--	----	----	----	---

Fonte: O autor (2021)

As pesquisas que resultaram após todos os filtros, variam entre teses e dissertações, tanto de mestrado acadêmico, quanto profissional, e na última coluna, está apresentado o quantitativo de trabalhos selecionados para cada descritor, estas pesquisas estão expostas no quadro abaixo.

**Quadro 02:** trabalhos selecionados para discussão

Autor/a	Título	Foco Central	Ano	Deficiência discutida	Tipo de pesquisa
Gilcleison Lima de Araujo	Braille e o Ensino da Matemática: Um Desafio aos Professores	Estudar metodologias do ensino de matemática para alunos cegos; analisar o domínio do código Braille pelos docentes de matemática e a importância do uso de material concreto para explicar alguns conceitos.	2017	Visual	Dissertação
Marcos Adriano da Silva Terra	Uso do soroban para educando cego:	Direcionado a discutir a matemática e a educação	2017	Visual	Dissertação

	Concepções e perspectivas	inclusiva para cegos.			
Jaqueline Dos Santos	Introdução Ao Conceito Da Função Exponencial: Um Olhar Para A Educação Inclusiva	Apresentar sequências didáticas para introduzir o conceito de função exponencial, aplicada com alunos regulares e inclusos	2018	Visual e Mental	Dissertação
Ailton Barcelos Da Costa	Avaliação Das Relações Pré-Aritméticas Em Crianças e Adolescente Com Deficiência Visual	Avaliar habilidades matemáticas de contagem e medida de crianças e adolescentes com deficiência visual,	2019	Visual	Tese

Fonte: O autor (2021)

Notamos que foram selecionadas uma tese e 3 dissertações, percebemos também, a falta de publicações/pesquisas que incluem o ensino de matemática para as pessoas com deficiência visual, tendo em vista, que após a pesquisa, apenas 4 trabalhos se encaixaram nos critérios de seleção, outra observação, é que, destas 4 pesquisas, apenas uma aborda de maneira mais explícita o ensino das quatro operações, sendo esta, o trabalho de Terra (2017), o que mostra a importância deste estudo.

Araújo (2017) discorre sobre metodologias que são aplicadas em aulas de matemática para a inclusão do aluno cego, também discute, a respeito do domínio do Braille por parte dos professores e o uso de materiais concretos para ensinar matemática, para tanto, ele discorre de maneira detalhada, sobre as normativas existentes para a educação especial, disserta sobre os órgãos que dão apoio a este público, infere, sobre o código Braille, realiza um questionário com professores, coordenadores e outros, em relação ao processo

educativo para a inclusão de educandos cegos. Contudo, para nós, o grande ganho desta pesquisa, é que o autor explana, mesmo que de maneira sucinta, 7 recursos didáticos (Geoplano, multiplano, sorobã, material dourado, materiais em thermoform, régua de inclusão e algeplan), para que o professor utilize em sua sala no momento da construção de conceitos e significados matemáticos.

Já o trabalho de Terra (2017), diferentemente da pesquisa de Araújo (2017), é focalizado somente em um recurso didático, contudo, a maneira em que o autor detalhou o uso do sorobã para o ensino das 4 operações, permite que qualquer professor de matemática, entenda como funciona e como utilizar este material em sua sala de aula, o que beneficia tanto a prática docente, quanto ao aluno com deficiência visual.

A terceira pesquisa selecionada, foi a pesquisa de Santos (2018), esta, dentre as 4 pesquisas, é a única que trata o ensino de pessoas com deficiência visual e de pessoas com deficiência mental em uma sala regular, este trabalho, assim como o de Araújo (2017), é destinado ao nível médio de escolarização, e discute, a respeito ao ensino e a aprendizagem de função Exponencial por meio do recurso didático multiplano, é importante expor, que este, foi aplicado em uma sala de aula da 1ª série do ensino médio e possui seus resultados em forma de uma relato de experiência desta aplicação.

A quarta e última pesquisa, é de Costa (2019), a mesma avalia as habilidades que os alunos com deficiência visual possuem para contar e medir matematicamente, o interessante desta pesquisa está na sua caracterização, visto que, foi realizado dois estudos em um, o primeiro, foi uma pesquisa bibliográfica, a qual, discorre sobre uma Abordagem Comportamental do Ensino de Matemática para Pessoas com Deficiência Visual, e o segundo estudo, é fruto do primeiro, isto é, as análises dos documentos encontrados, apesar de reduzidas, de acordo com o autor, permitiu para que este efetivasse uma prática com 12 alunos com deficiência visual, de uma faixa etária de 5 a 16 anos, sendo estes, residentes de um município do estado de São Paulo.

### **Considerações Finais**

Começamos este estudo, com o objetivo de apresentar recursos didáticos, que podem ser utilizados como ferramenta

facilitadora para o ensino das quatro operações, evidenciando o que foi publicado entre os anos de 2017 e 2021, a respeito dessa temática. Demonstramos quatro alternativas (soroban, material dourado, musiCALcolorida e o aplicativo MiniMatecaVox), pudemos verificar, que cada um deles possui sua particularidade e contribuição para a aprendizagem das quatro operações. Tendo a consciência, que quando o docente faz uso dessas ferramentas didáticas, para a aprendizagem dos discentes, “[...] o professor acaba beneficiando toda a classe, pois recorre a materiais concretos, facilitando para todos a compreensão dos conceitos” (Gil, 2000, p. 46). Ou então, recorre ao uso da tecnologia para esta mediação.

Em relação às pesquisas selecionadas, de imediato, apontamos a carência de pesquisas voltadas ao ensino de matemática para pessoas deficientes visuais, principalmente, de pesquisas que efetivem práticas pedagógicas com o uso de algum recurso didático concreto, outro ponto, que pode ser acentuado por meio dos resultados das pesquisas, é a falta de capacitação profissional para atuar com este público, sem contar, a escassez de trabalhos que discutem sobre o ensino das quatro operações em uma perspectiva inclusiva, visto que, entre os anos 2017-2021, só conseguimos identificar 1 trabalho que discute este tema, a pesquisa de Terra (2017), o que também mostra, a importância da presente pesquisa, tanto para o mundo acadêmico, quanto para o auxílio das práticas de educadores da educação básica, que buscam em pesquisas publicadas algum direcionamento metodológico.

Entendemos também, que a presença de um aluno com deficiência visual em sala, traz insegurança ao professor, principalmente quando este não possui uma formação eficaz, contudo, queremos que estes profissionais entendam, que não é preciso mudar tudo, mas efetuar novos ajustes e trabalhar elementos que sejam mais consistentes para a aprendizagem do discente. “[...] mudar seus procedimentos quando tem um aluno com deficiência visual em sua sala, mas apenas intensificar o uso de materiais concretos, para ajudar a abstrair os conceitos” (GIL, 2000, p. 47), é esta compreensão que queremos, que o leitor desta pesquisa também possua.

## Referências

- ANUNCIACÃO, Silvio. Software leva a matemática a crianças com deficiência visual. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 8 - 14 setembro 2014. Disponível em: [https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/jju\\_605\\_paginacor\\_07\\_web.pdf](https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/jju_605_paginacor_07_web.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.
- ARAÚJO, Gilcleison Lima de. **Braille e ensino da matemática: um desafio aos professores**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Instituto de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- ARAÚJO, Marcelo Marques de. **O Ensino de números decimais em uma classe inclusiva do Ensino Fundamental: Uma proposta de metodologias visando à inclusão**. Tese (Doutorado em Educação em Ciência e Matemática) — Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, Universidade Federal do Mato Grosso, Belém, 2017.
- BARRETO, Mylane dos Santos. **Educação inclusiva: Um Estudo de Caso na Construção do Conceito de Função Polinomial do 1º. Grau Por Alunos Cegos Utilizando Material Adaptado**. 2013. Dissertação (Mestrado em matemática) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- COSTA, Ailton Barcelos da. **Avaliação das relações pré-aritméticas em crianças e adolescentes com deficiência visual**. 2019. Tese (Pós-Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- GIL, Marta (org.). **Deficiência visual**. Brasília - DF: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.
- MAMCASZ-VIGINHESKI, Lúcia Virginia; RUTZ DA SILVA, Sani de Carvalho; SHIMAZAKI, Elsa Midori; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. Jogos na alfabetização matemática para estudantes com deficiência visual numa perspectiva inclusiva. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 404-419, abr./jun. 2019.
- MARTINS, Elen Graciele. **O papel da percepção sonora na atribuição de significados matemáticos para números racionais por pessoas cegas e pessoas com baixa visão**. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MOLLOSSI, Luí Felipe da Silva Bellincantta. **Educação matemática no ensino fundamental: um estudo de caso com estudantes cego**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Licenciatura em Matemática) – Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2013.

MOLLOSSI, Luiz Felipe da Silva Bellincantta. **Educação matemática inclusiva com cegos**: o processo de construção de um material concreto para o ensino de equações do primeiro grau. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2017.

NUNES, Marciane da Silva; LUZ, Victória Caroline do Nascimento; COSTA, Walber Christiano Lima da. Alfabetização Matemática Para Alunos Cegos a Partir do Aplicativo *Minimatecavox*. In: JORNADA DE ESTUDOS EM MATEMÁTICA, 2., 2016, Marabá – PA. **Anais [...]**. Marabá – PA, 2016

OLIVEIRA, Sylvania Cordeiro de. **O soroban no ensino/aprendizagem da matemática na perspectiva de um aluno cego**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

RODRIGUES, Maisa Aparecida Siqueira. **Explorando números reais através de uma representação visual e sonora: um estudo das interações dos alunos do ensino médio com a ferramenta musicalcolorida**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Jaqueline dos. **Introdução ao conceito da função exponencial: um olhar para a educação inclusiva**. 2018. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cuiabá, 2018

SILVA, Bruna Luiza Oliveira da. **Explorando números racionais de forma assistiva**: calculadora digital, colorida, musical, falante e vibratória. monografia (Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

TEIXEIRA, Patrícia. Software feito na Unicamp ajuda no ensino de matemática para deficientes. **G1**. Campinas, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2014/11/software-feito-na-unicamp-ajuda-no-ensino-de-matematica-para-deficientes.html>. Acesso em: 05 jun. 2022.

TERRA, Marcos Adriano da Silva. **O uso do soroban para educando cego: Concepções e Perspectiva**. 2017. Dissertação (curso de Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT) – Instituto de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

## **GLOSSÁRIO LEPPPAI: LABORATÓRIO DE EXTENSÃO, PRÁTICAS, PESQUISAS, PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO DA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA PUC MINAS**

Carolina Costa Resende (PUC Minas)<sup>1</sup>  
Robson Figueiredo Brito (PUC Minas)<sup>2</sup>  
Izabela Silva Moreira (PUC Minas)<sup>3</sup>  
Januza Caroline Gonçalves Correia (PUC Minas)<sup>4</sup>  
Lucas Guilherme Araújo de Almeida (PUC Minas)<sup>5</sup>

O *Glossário LEPPPAI*<sup>6</sup> está construído com base nas nomenclaturas criadas para atividades que são próprias de um espaço de experiências de letramento acadêmico-extensional, para que docentes e estudantes de todas as áreas do saber possam conhecer e reconhecê-lo como um setor integrador da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da PUC Minas.

Estamos denominando de glossário este trabalho, que envolve palavras e enunciados utilizados na construção de referentes,

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Professora Adjunta IV e Pró-Reitora de Extensão da PUC Minas. Coordenadora do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI), E-mail: carolinaresende.psi@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8264600425128345>

<sup>2</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, Professor Adjunto II, Coordenador do Setor de Publicações Acadêmicas e fundador do Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI), da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas, Departamento de Filosofia do IFDJD da PUC Minas. E-mail: robsonpucminas@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3300275539961865>

<sup>3</sup> Mestre em Direito à Educação e Políticas Educacionais, Assistente administrativa no Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI) – PUC Minas. E-mail: izabelamoreira@pucminas.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5852755764243582>

<sup>4</sup> Especialista em Responsabilidade Social Empresarial e Direito do Trabalho, Analista no Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI) – PUC Minas. E-mail: januzagoncalves@pucminas.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7582245641712518>

<sup>5</sup> Especialista em Marketing Digital e Mídias Digitais. Assistente administrativo no Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI) – PUC Minas. E-mail: lucasdealmeida@pucminas.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8170055040449498>

<sup>6</sup> Concordamos com a proposta de Soares (2014) sobre o propósito de um glossário, ao afirmar que ele pretende explicar termos e conceitos que, por sua complexidade, por terem sido recentemente introduzidos em uma área de conhecimento ou por terem sido reconceituados em função do avanço científico, requerem ou merecem esclarecimento. No caso deste artigo, trata-se, de forma singular, de apresentar um pequeno glossário de termos e enunciados voltados para a Extensão.

inspirados pela concepção de Mondada e Dubois (2003) na teoria da referenciação. Segundo essas autoras, a construção de objetos de discurso não ocorre por meio de um simples ajustamento das palavras ao mundo, mas sim pela negociação e renegociação intersubjetiva realizada pelos sujeitos falantes que enunciam esse mundo. No contexto da extensão universitária, que é o espaço em que construímos uma realidade específica dentro do cenário acadêmico, essa dinâmica ganha relevância particular. Optamos por chamar de glossário os termos aqui reunidos, não seguindo a estrutura convencional de uma listagem alfabética, como é comum na tradição linguística, mas como um convite à reflexão sobre os processos de significação e construção discursiva que perpassam nossas práticas na Universidade, uma vez que operamos com uma construção a partir das vivências que estamos historicamente construindo no Laboratório de Extensão.

Ele é um dispositivo pedagógico<sup>7</sup> que possibilitará a compreensão da função desse setor/equipe de extensão que pretende contribuir e atuar na promoção de uma educação universitária integral e comprometida com a transformação social de todos os atores sociais envolvidos. Os destinatários da publicação são os participantes de toda a comunidade universitária e de outros setores da sociedade que colaboram ativamente com a Extensão Universitária.

Este artigo, no modo de glossário, será composto por verbetes que têm como objetivo esclarecer e definir as principais ações, conceitos relacionados ao Lepppai, interconectados às práticas interdisciplinares que favorecem a articulação entre extensão, ensino e pesquisa. Cabe destacar que nos ancoramos na teoria bakhtiniana, que trata as palavras como algo revestido de qualificações valorativas integrantes de uma dinâmica carregada de sentidos, envolvidas em um campo social que é atravessado por vozes sociais e ideológicas orientadas para uma resposta sempre de modo heterogêneo.

Assim, este glossário pode ser um material educativo que deve ser utilizado como algo inovador, porque mobilizará a feitura de

---

<sup>7</sup> Estamos abordando a noção de dispositivo discutida por Charaudeau e Maingueneau (2014), que trata das trocas sociais de comunicação realizadas pelos sujeitos na e por meio da linguagem em contextos específicos de interação. Vale destacar que as situações comunicativas dos atos de linguagem na extensão estão profundamente interligadas às modalidades que caracterizam esse pilar articulador da estrutura universitária junto ao ensino e à pesquisa.

práticas extensionais multiformes para formar um conjunto de ações que refratam práticas discursivas, modos de dizer e gerenciamento de vozes na Extensão.

A fundamentação teórico-metodológica que sustentará o nosso glossário está baseada na abordagem dialógico-discursiva, que destaca a heterodiscursividade da linguagem, marcada pela diversidade inerente ao discurso. Nesse contexto, é relevante mencionar a contribuição de Authier-Revuz (1998), que discute os "processos reais da constituição de um discurso", enfatizando a noção de heterogeneidade enunciativa. Essa perspectiva está ancorada na ideia de que o discurso é permeado por forças dialógicas, como apresentamos em Brito (2019).

Afirmamos que, no pensamento de Bakhtin (2011), o discurso é rico em sentidos e atravessado por múltiplas vozes sociais, que podem convergir ou divergir em situações dialógicas, revelando a chamada heterogeneidade constitutiva do discurso. Essa ideia remete à exterioridade – a presença da alteridade no discurso –, evidenciando a manifestação de um outro implícito no ato de dizer, uma característica do interdiscurso. Tal manifestação ocorre sem necessidade de marcas explícitas, como citação, ironia, alusão, glosa e ou pastiche.

Em nossos estudos (Brito, 2019) sobre as formas pelas quais o sujeito interage com o outro por meio da língua, linguagem, fala, enunciação, discurso e texto, discutimos a noção de heterogeneidade discursiva. Essa concepção, presente no pensamento de Bakhtin (2011, p. 323), se manifesta na dialogia que permeia as relações semânticas entre os diversos tipos de enunciados que compõem a comunicação discursiva e, por essa razão, acreditamos que isso está presente em nosso laboratório de extensão.

### **Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas, Publicações Acadêmicas e Internacionalização - a constituição e a rotina do trabalho**

A organização estrutural do Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas, Publicações Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI), que é um espaço de conjugar experiências do saber-fazer, está interconectada às diversas modalidades de extensão, atividades que consistem em serviços prestados pelas instituições de ensino superior

• à comunidade externa, com a finalidade de aplicar e compartilhar o conhecimento gerado, por programas projetos, oficinas, eventos e o trabalho com a produção de publicações acadêmicas. Planejadas para atender às demandas da população, essas ações envolvem a participação conjunta de professores e estudantes.

O LEPPPAI é formado por uma equipe com quatro docentes das áreas das ciências humanas (Filosofia e Letras) e das ciências gerenciais (Administração de empresas) sendo três professores doutores e um mestre. Exercendo a função administrativa do laboratório, temos três funcionários de carreira na PROEX: o primeiro com graduação na área da Comunicação Social, ocupando a função de assistente, o segundo com graduação em Comunicação Social e Direito, na função de analista, e o terceiro com graduação em Pedagogia e mestrado na área da educação, na função de assistente. Além do corpo docente e técnico-administrativo, o corpo discente que compõe o Laboratório é formado por dezessete extensionistas da graduação (Filosofia, Letras, Direito, Teologia, Geografia, Relações Públicas, Cinema, Psicologia) e uma extensionista de um Programa de Pós-Graduação em Letras.

As atividades que estão em funcionamento no nosso espaço de letramento acadêmico-extensionista são: produção e organização de eventos internos da Pró-reitoria de Extensão, além de apoio em eventos realizados em parceria com a PROEX; organização de publicações acadêmicas que acontecem por meio da confecção de e-books com temáticas da extensão universitária; e gerenciamento da Revista Interdisciplinar de Extensão, a Conecte-se. Nesse espaço encontram-se também os ateliês de Mentoria – acompanhamento sistemático da produção dos estudantes durante o semestre letivo em ações de extensão; o *Language Lab* – prática de intercâmbio cultural entre a PUC Minas e duas universidades estrangeiras (Universidad del Sagrado Corazón en Puerto Rico y California State University Stanislaus en EUA); o ateliê *Poesia e Vida* que se constitui como um trabalho extensionista intergeracional com pessoas idosas na região metropolitana da cidade de Belo Horizonte; o ateliê *Ler na PROEX* que vai tratar de propiciar o intercâmbio da leitura de obras da literatura nacional e internacional entre professores, funcionários, estudantes e pessoas da sociedade civil.

O LEPPPAI também desenvolve o trabalho de revisão gramatical dos textos que irão compor a revista Conecte-se e os e-books, bem como a produção discursiva da Pró-Reitoria, como documentos, comunicados, *newsletters*, *cards*, para as redes sociais da Universidade. Há um setor que é responsável por fazer a produção de conteúdo, como as identidades visuais para diversas peças de comunicação que circulam no próprio Laboratório e na PROEX e, também, para o público interno e externo da PUC Minas.

Para compor o rol de produções acadêmicas e de extensão, organizamos e produzimos oficinas que têm como temática assuntos importantes que estão em discussão na cena universitária. Destacamos a Oficina do ChatGPT, a Oficina de Textos que circulam na esfera acadêmica, e a Oficina sobre a produção de Relato de Experiência em parceria com a Universidade Federal do Piauí.

Uma outra ação de extensão que merece destaque é o Programa de Curricularização da extensão de disciplinas institucionais – projeto piloto de Filosofia: Antropologia e ética, em parceria do Instituto de Filosofia e Teologia e a Faculdade Mineira de Direito nos *campi* da PUC Coração Eucarístico e PUC São Gabriel<sup>8</sup>, envolvendo 110 estudantes da graduação do curso de bacharelado em Direito. O objetivo central das práticas curriculares de extensão em disciplinas institucionais é, nomeadamente, despertar nos estudantes da graduação o gosto e o apreço pela educação para a solidariedade. Inspirados pela perspectiva do Papa Francisco, essas práticas visam ajudar homens e mulheres (estudantes da graduação) a redescobrirem a necessidade de interdependência, reconhecendo que precisamos uns dos outros, tanto os que já estão aqui quanto os que ainda nascerão, para que o planeta seja verdadeiramente a casa comum de todos os seres, uma vez que aqueles integram o Programa de Curricularização da Extensão das Disciplinas Institucionais.

---

8 A PUC Minas é reconhecida pela Congregação para a Educação Católica, do Vaticano, como a maior universidade católica do mundo, abrigando mais de 90 mil alunos em cursos de graduação e pós-graduação. A Instituição mantém corpo docente permanente de 1,6 mil professores e três mil funcionários. A Universidade está presente em Minas Gerais nas cidades de Belo Horizonte, Betim, Contagem, Arcos, Poços de Caldas, Serro e Uberlândia. Em Belo Horizonte, são quatro campi localizados no Barreiro, Coração Eucarístico, Lourdes (Praça da Liberdade) e São Gabriel. Na graduação, são ofertados 122 cursos de bacharelado, 24 de graduação tecnológica e 11 cursos de licenciatura (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2024).

E, por último, o Laboratório de extensão vem, por meio do estudo e da pesquisa de seus docentes e corpo técnico, participando de pesquisas em parcerias com núcleos de pesquisa científica e outras Instituições de curso superior e dedicando-se à escrita de artigos científicos com temáticas que dialogam com a proposta da extensão universitária, seja para destacar o sentido e o significado do próprio LEPPPAI seja para registrar experiências no ensino e em relatos das vivências de extensão<sup>9</sup>.

### **A Estrutura Integradora do Glossário**

O arcabouço deste Glossário está intimamente ligado às produções de sentido e aos usos da linguagem em práticas discursivas. Para nós, professores, corpo técnico-pesquisadores e extensionistas, essas práticas evidenciam que as ações de extensão são sempre mediadas, impregnadas de significados, e que os sujeitos envolvidos nelas são constantemente interpelados por discursos que têm origem no Outro.

Com base em nossas pesquisas (Brito, 2019), destacamos que a noção de práticas discursivas, conforme descrita por Charaudeau e Maingueneau (2014) no âmbito da Análise do Discurso, caracteriza-se como uma atividade que vincula o discurso às ações do sujeito no mundo. Essa noção está relacionada às dinâmicas sociais das comunidades discursivas, sendo compreendida como um ato de posicionamento e um modo de organização ancorado em redes específicas de circulação dos enunciados.

Sob a perspectiva do pensamento bakhtiniano, as práticas discursivas podem ser interpretadas como dispositivos vinculados à produção de sentido, dado que o sujeito utiliza a língua e a linguagem em constante interação social. Essas práticas são formadas por múltiplos modos de significação, expressos por meio de enunciados, e se manifestam quando o falante emprega a linguagem, sendo atravessado por vozes sociais em uma relação dialógica e polissêmica.

---

<sup>9</sup> Sugerimos aos leitores a consulta a artigos científicos elaborados no LEPPPAI durante os anos de 2023 e 2024.

No âmbito de nosso trabalho como pesquisador na área dos estudos da linguagem<sup>10</sup>, compreendemos que o conceito de práticas discursivas pode ser sintetizado integrando os dois campos teóricos aqui apresentados, Círculo de Bakhtin e Análise do Discurso, uma vez que tais práticas são concebidas como atividades discursivas. Sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, essas atividades consistem em enunciados entendidos como réplicas. Isso significa que o discurso produzido pelo sujeito não surge isoladamente, mas está profundamente conectado à memória discursiva.

Os enunciados, por sua vez, estão repletos de vozes provenientes do contexto que os molda, ou seja, do heterodiscurso dialogizado que se manifesta em uma cadeia de responsividade na qual o sujeito discursivo está inserido. Esse sujeito responde às palavras alheias por meio de diversas produções verbais – réplicas, adesões, ironias, críticas ou dissonâncias –, todas elas intimamente relacionadas ao auditório social que o envolve. Essa dinâmica ocorre porque a palavra, elemento central da interação discursiva, carrega uma característica fundamental: sua bivocalidade. Essa qualidade reflete a presença da palavra em todo ato de comunicação social, como resultado das inter-relações entre falante e ouvinte, mesmo que o interlocutor não esteja fisicamente presente.

No campo teórico da Análise do Discurso, observamos que as práticas discursivas se configuram como ações languageiras que envolvem produções verbais e processos de enunciação. Essas práticas, enraizadas nas interações sociais, colocam a língua em funcionamento por meio de atos discursivos que transformam as dinâmicas sociais. Elas são, entretanto, determinadas e delimitadas pelas condições sócio-históricas que as atravessam e estruturam.

A partir desse conceito de práticas discursivas, elaboramos um esquema para elucidar palavras e enunciados recorrentes no discurso cotidiano<sup>11</sup> dos atores e agentes sociais que compõem o LEPPPAI:

---

<sup>10</sup> Referimo-nos ao nosso trabalho realizado no doutorado em Linguística e Língua Portuguesa em 2019, no qual investigamos as práticas discursivas de estudantes universitários durante experiências de letramento acadêmico em uma disciplina curricular de natureza extensionista.

<sup>11</sup> Enfatizamos aqui a noção de discurso cotidiano como um elemento essencial da personalidade do falante. De acordo com Volóchinov (2018), o "dizer de dentro" é inteiramente resultado das inter-relações sociais construídas pelos sujeitos na coletividade, o que dá origem às mais diversas formas de diálogo.

Esquema 01 – Palavras e enunciados recorrentes de práticas discursivas do e no LEPPPAI



Fonte: elaborado pelos autores.

### As Práticas e Seus Dizeres<sup>12</sup>

A noção de **ATELIÊ** é concebida como um espaço dedicado à produção de trabalhos, ações e atividades de extensão e se configura como um ambiente propício para o diálogo e a troca, em que sujeitos com diferentes trajetórias se encontram e interagem. Esse espaço vai além de um simples local de aprendizagem, pois permite a construção de saberes de forma prática, envolvendo não somente o conhecimento acadêmico, mas também as experiências de vida dos participantes, contribuindo para a compreensão mais profunda do ser humano, suas subjetividades e seus contextos, tanto no ambiente universitário quanto fora dele.

O **Ateliê de Mentoria**, criado no início do laboratório, acompanha extensionistas e estagiários em sua trajetória na extensão universitária, inspirando-se na abordagem do projeto Círculos de Leitura, do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, que utiliza a jornada do herói como referência. Na *Odisseia*, Mentor, amigo de

<sup>12</sup> Em função das limitações de espaço deste artigo, abordaremos algumas palavras e enunciados (os verbetes) que consideramos inovadores e capazes de fortalecer diálogos relevantes no contexto da atividade extensionista universitária.

• Odisseu, representa a figura de apoio e orientação, conceito que fundamenta esse acompanhamento. Nesse processo, destacam-se duas dimensões essenciais: a empatia, que permite ao orientador compreender e contribuir para o desenvolvimento do estudante orientado, promovendo uma troca significativa; e o comprometimento, marcado pela dedicação altruísta ao progresso do outro, visando à sua conquista de objetivos e realização pessoal. Esses princípios se alinham à perspectiva de Bell Hooks (1994), que concebe a educação como uma prática de liberdade, baseada no cuidado, na valorização do outro e na criação de espaços seguros para o aprendizado transformador.

A prática, longe de ser impositiva, busca conquistar o estudante por meio de inspiração e sensibilidade, auxiliando na descoberta e no aprimoramento de suas capacidades. No primeiro semestre, a mentoria foi conduzida por uma aluna da pós-graduação e por um estudante, ambos tendo acompanhado a fundação do Laboratório pelo coordenador. Atualmente, essa função é desempenhada por uma assistente administrativa, sob supervisão do coordenador, reforçando o compromisso com a formação integral dos participantes e dialogando com a ideia de Hooks (1994) sobre o papel do educador como facilitador de processos de crescimento e autoconhecimento, promovendo o empoderamento coletivo.

A noção de **discurso cotidiano** foi abordada aqui como uma atividade de réplica, pois o discurso do sujeito não emerge do vazio, mas pode envolver antecipações e reações e, com isso, ao se expressar, o sujeito se posiciona e se (re)configura nos enunciados, sempre gerando respostas às palavras de outros. Um exemplo de prática que ilustra a incorporação do discurso cotidiano no LEPPAI é a iniciativa do coordenador do laboratório, que semanalmente seleciona uma frase do repertório da Música Popular Brasileira (MPB). Esse enunciado serve como ponto de partida para estimular interações discursivas, promovendo reflexões e diálogos, expressos. Um exemplo:

“É que eu sou de um lugar  
Onde o céu molha o chão  
Céu e chão gruda no pé  
Amarelo, azul e branco” (Anavitéria; Lee, 2023).

A escrita semanal de trechos da MPB busca provocar nos interlocutores, tanto internos quanto externos ao laboratório, respostas – explícitas ou implícitas – que favoreçam a construção de réplicas e o diálogo contínuo. Ao se expressarem, os sujeitos podem se posicionar identitariamente, criando representações compartilhadas socialmente nos diversos grupos em que atuam. Essas representações surgem nos processos de criação de significados (indexicalidade) e nos contextos discursivos em que se inserem. Dessa forma, elas se tornam o ponto de partida para a revelação das identidades, por meio dos modos de textualizar adotados pelos sujeitos que participam desse espaço discursivo (*occasioning*), conforme apresentado em nossa pesquisa de doutorado (Brito, 2019).

O LEPPPAI produz **eventos acadêmicos** e oferece suporte para encontros internos e externos realizados na Universidade, fortalecendo sua contribuição para a formação integral e a troca de saberes. O fluxo de produção desses eventos é organizado com base no calendário acadêmico oficial e em reuniões com parceiros, permitindo a construção de um planejamento eficiente. Inspirado na visão de Boyer (1990) sobre a integração entre pesquisa, ensino e extensão, o laboratório envolve diretamente seus extensionistas em todas as etapas, desde a criação de materiais de divulgação até a monitoria durante os encontros. Esses eventos refletem a concepção freiriana de educação como prática dialógica, promovendo a construção de redes colaborativas e a difusão de conhecimentos com impacto acadêmico e social.

Assim como os eventos, as **oficinas de letramento acadêmico** são parte estruturante do laboratório, como já mencionado anteriormente. Elas surgem do diálogo e da troca com universidades e institutos parceiros, com o objetivo de fortalecer o letramento acadêmico na Universidade como um todo, auxiliando na melhoria da escrita e nas compreensões de leitura para docentes, discentes e funcionários. Segundo Paulo Freire (1996), as oficinas podem ser entendidas como espaços de aprendizagem que promovem a construção coletiva do conhecimento, por meio da troca e da reflexão crítica. Nesse sentido, as oficinas do LEPPPAI são planejadas para acontecer de forma presencial, *online* ou híbrida, sempre com o foco no público-alvo e buscando maior acessibilidade. Muitas das oficinas

ofertadas pelo Laboratório, ou em parceria com ele, são gratuitas, ampliando o alcance e a inclusão no processo educativo.

A **internacionalização** é uma frente estratégica do laboratório, pois, na contemporaneidade, a troca de saberes e a colaboração entre diferentes culturas são essenciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional. A internacionalização é defendida por teóricos como Knight (2004), que a entende como um processo fundamental para ampliar as perspectivas educacionais e promover a interculturalidade, fundamental em uma sociedade globalizada. Nesse contexto, o **Language Lab** emerge como um dos principais projetos, realizando intercâmbios culturais *online* com a Universidade do Estado da Califórnia – Stanislaus – e a Universidade de Sagrado Coração de Porto Rico. A colaboração entre essas universidades permite que nossos alunos compartilhem experiências com estudantes dessas instituições, promovendo a aprendizagem mútua e a ampliação do repertório cultural e linguístico. Além disso, o **Gathering Culture**, projeto em estruturação, visa acolher alunos estrangeiros na PUC Minas, integrando-os aos espaços acadêmicos e culturais da Universidade, alinhando-se aos princípios de internacionalização e colaboração científica defendidos por Altbach e Knight (2007). Esse projeto também terá vínculo com o CNPq, reforçando a importância de parcerias institucionais para a promoção de uma educação globalizada e inclusiva.

A **produção de conteúdo** no LEPPAI, como já citado, é responsabilidade de um setor de comunicação que, a partir da criação de peças, logotipos e identidades visuais, contribui para a construção de uma imagem coesa e representativa, tanto para o laboratório quanto para seus parceiros. A identidade visual é um elemento fundamental no processo de organização e execução de eventos, oficinas e projetos, pois ela desempenha uma função crucial na forma como a mensagem é transmitida e compreendida. Segundo Mitchell (2005), as imagens têm um poder de comunicar e construir significados, funcionando como uma forma de letramento visual, ou seja, uma competência que envolve a capacidade de interpretar e responder aos sinais visuais presentes em nosso entorno. Além disso, essa prática de criação e aplicação de identidade visual pode ser entendida como uma ferramenta de comunicação não verbal que permite expressar a subjetividade de uma instituição, conforme afirma

Elkins (2008). Um exemplo dessa aplicação é a identidade visual do próprio LEPPPAI, que ajudou a estabelecer sua presença como um programa de extensão, e também contribuiu para a sua instalação como um setor institucional, refletindo sua missão, valores e objetivos de maneira visualmente reconhecível.

Imagem 1 – Identidade visual do LEPPPAI



Fonte: elaborado pela equipe de comunicação do LEPPPAI.

A identidade visual do Laboratório de Extensão foi desenvolvida utilizando as cores azul e amarelo, representativas da nossa Universidade, além de elementos simbólicos ligados à região de Belo Horizonte. O azul evoca o céu da cidade, enquanto o amarelo remete ao ipê, árvore-símbolo do cerrado mineiro. Essa escolha cromática busca conectar a essência do laboratório às raízes culturais e naturais do estado de Minas Gerais, reforçando sua vinculação com a comunidade local e sua missão extensional da nossa PUC Minas que, com a criação de sua Pró-Reitoria de Extensão, há 41 anos, vem desenvolvendo com excelência esse trabalho com a Extensão Universitária em vários tipos de modalidades, programas e projetos.

No âmbito das **Publicações acadêmicas**, o LEPPPAI organiza a Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão, com periodicidade de publicação semestral que, a cada volume aborda uma temática. As edições são compostas por artigos do Dossiê, de Temática livre e por entrevistas. A organização dos textos, a revisão gramatical e a diagramação são realizadas no Laboratório. Além da revista de extensão, são organizados e-books em parcerias com os diversos Institutos e Faculdades da PUC Minas referentes aos projetos, disciplinas e práticas extensionistas. Os textos são elaborados pelos autores de diversas instituições de ensino superior, e a organização e a diagramação realizadas pelo LEPPPAI. Além das produções

acadêmicas, são elaborados projetos a partir de editais abertos por agências de fomento externas, como a FAPEMIG e o CNPq, a fim de serem elaborados eventos e atividades extensionistas, com a parceria de órgãos externos, para ampliação da captação de recursos.

### Considerações Finais

Os dizeres de um laboratório de extensão, como é o caso do LEPPPAI, traduzem sua vocação para a ação criadora no âmbito do fazer extensionista. Essa prática reverbera o compromisso com a Extensão Universitária, cuja finalidade é concretizar os princípios da ecologia integral, promovendo uma cultura de inovação, trabalho em rede e gestão humanizada. Assim, o LEPPPAI se posiciona como um espaço dinâmico de aprendizagem, colaboração e transformação, onde os saberes acadêmicos dialogam com as demandas sociais, buscando soluções sustentáveis e inclusivas para os desafios contemporâneos.

Esse espaço dinâmico do LEPPPAI também se dedica à realização de ações práticas de extensão que se conectam à perspectiva de um processo de diálogo. Esse diálogo tem como finalidade despertar, em todos os atores sociais envolvidos, valores compartilhados com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), como o respeito à diversidade, o altruísmo, a autonomia e a ética do cuidado. Essas práticas promovem a construção coletiva de conhecimento e fortalecem o compromisso com uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

### Referências

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. *The internationalization of higher education: motivations and realities*. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

ANAVITÓRIA; LEE, Rita. **Amarelo azul e branco**. No álbum Cor. Universal Music, 2023. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=GtvS897PiyQ>. Acesso em: 11 dez. 2024.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- BOYER, Ernest L. *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de Direito**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2019.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução de Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- ELKINS, James. *Visual literacy*. New York: Routledge, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- KNIGHT, Jane. *Internationalization of higher education: elements and checkpoints*. INAF International Network for the Advancement of Feminism, 2004.
- MITCHELL, William J. *The language of images*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção de objetos de discursos e categorização: uma abordagem dos processos de referência. Tradução de Mônica Magalhães. In: CAVALACANTE, M.M; RODRIGUES, B.B; CIULLA, A. (org.). **Referênciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-23.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Portal PUC Minas institucional**. Disponível em [http://www.pucminas.br/a\\_pucminas](http://www.pucminas.br/a_pucminas). Acesso em: 30 nov. 2024.
- SOARES, Magda. Prefácio. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte, UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/prefacio>. Acesso em: 13 dez. 2024.
- VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

## **CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS AUTO(TRANS)FORMATIVOS: CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Thais Pulgatti Trindade (UFSM)<sup>1</sup>

Celso Ilgo Henz (UFSM)<sup>2</sup>

Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)<sup>3</sup>

### **Introdução**

A formação de professores tem sido um campo de interesse de diversos estudiosos da área de educação, fazendo com que muitas pesquisas venham sendo desenvolvidas nas últimas décadas. Porém, a grande maioria dos estudos que se referem à aprendizagem da docência do professor iniciante está relacionada ao ensino superior, com ênfase nos professores bacharéis que iniciam sua carreira docente. Em geral, a partir da sequência formativa, graduação, mestrado e doutorado. Assim, chegam à universidade com muitos desafios, em especial, aqueles que envolvem o ensino nos cursos para os quais se “especializaram como pesquisadores”. Portanto, a aprendizagem da docência nas Instituições de Ensino Superior (IES) acontece simultaneamente às atividades docentes, que se iniciam com o ingresso do professor na carreira universitária.

Diante disso, surge a necessidade de haver mais estudos sobre o professor iniciante na educação básica. Afinal, existem muitos professores que, ao terminarem sua formação inicial, iniciam sua carreira docente nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, da Educação Básica e não encontram nenhum acompanhamento desta fase de inserção na escola. Neste sentido, destaca-se a importância de discutir e compreender os desafios e as aprendizagens do professor iniciante

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Curso de Doutorado em Educação. [thastrindade.ufsm@gamial.com](mailto:thastrindade.ufsm@gamial.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Educação. Professor do Departamento de Administração Escolar (ADE). [Celso.ufsm@gmail.com](mailto:Celso.ufsm@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN). [dbolzan19@gmail.com](mailto:dbolzan19@gmail.com)

no âmbito escolar que são marcados por inúmeras crises e momentos conflituosos enfrentados no início de sua carreira. Pois, de modo geral, esse começo constitui-se como um período complexo com muitos enfrentamentos e desafios (Souza, 2009).

A receptividade e o ambiente que a escola propicia a este profissional, neste período de descobertas e de crises advindas da sua formação profissional, coloca o professor diante de seus dilemas, medos, anseios, angústias, inseguranças e incertezas como professor iniciante. Sendo assim, observa-se que esta etapa é muito importante para a constituição docente deste sujeito. Nessa perspectiva, Tardif (2002, p.84) salienta o início da carreira como “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

De acordo com Huberman (1992), o professor iniciante é considerado aquele que exerce a docência nos dois ou três primeiros anos, podendo se estender até os cinco primeiros anos do exercício profissional. Neste início da docência, o professor estabelece o contato inicial com a sala de aula, em que acontece o “choque com real”, isto é, “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Huberman, 1992, p. 39) e, também, o aspecto da “descoberta”, que se refere a “[...] ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa” (Huberman, 1992, p. 39) para desenvolver seu trabalho docente.

Nesta direção, faz-se necessário discutir e conhecer quem é o professor iniciante da educação básica e quais são seus desafios na prática docente. Do mesmo modo, entender quais as contribuições dos "Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos" para o desenvolvimento profissional destes docentes em início de carreira na Educação Básica, que será nosso foco neste artigo. Isso porque entende-se a importância de ampliar as discussões relacionadas a esta temática, as quais podem contribuir para a constituição docente desse professor que se dá a partir das experiências que vivencia ao longo de sua carreira docente nos anos iniciais. Sendo assim, para este artigo, será realizado um recorte do trabalho de tese de doutorado, o qual teve como foco compreender e discutir quais são os desafios dos professores iniciantes que atuam nos Anos iniciais da Educação.

## Professores Iniciantes e os Desafios Docentes na Educação Básica

Na contemporaneidade são muitas as formas de denominar os profissionais que estão iniciando sua carreira docente, alguns estudos definem este profissional como professor iniciante, principiante, estreante ou, até mesmo, ingressante. O termo professor iniciante é a forma como alguns autores têm se referido ao professor que ingressa na carreira docente.

Assim, considera-se como professor iniciante aquele que está recentemente formado, ou seja, “[...] o professor recém-licenciado que se encontra no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4). Para Vaillant e Marcelo (2012), o professor principiante é aquele que está construindo seu repertório para desenvolver as estratégias e ações docentes.

Já por professor estreante, principiante, novato, jovem, entende-se o estreante no ofício de ensinar, professor no início de carreira docente. Recém graduado ou pós-graduado, e/ou do espaço laboral, que exerce a docência pela primeira vez, sem ou com pouca experiência docente. Alguns autores, consideram os professores estreantes na docência o tempo compreendido entre o primeiro e o quinto ano do exercício profissional. Conforme os estudos de Huberman (1992), é o período entre um e três anos, já Imbernón (1998), considera os primeiros cinco anos da docência.

De acordo com (Cruz et al., 2020), professores iniciantes e professores principiantes são compreendidos como sinônimos, entendendo que os autores se referem aos professores que iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudantes. Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente.

Nesse viés, entende-se que o começo da carreira docente do professor iniciante é marcado por inúmeros desafios, conflitos e várias crises. Pois este é o momento, no qual o estudante sai de sua estabilidade como aluno e emerge na carreira, sendo visto como um sujeito preparado para atuar diante dos obstáculos, desafios e divergências apresentadas no cotidiano na sala de aula.

Este período de transição de aluno para professor é um período difícil com muitas angústias e desafios. Assim, esta fase de

dificuldades provoca inúmeros desconfortos e conflitos a este profissional. As dificuldades variam desde a forma como os docentes iniciantes se comportam, até com relação ao domínio de conteúdos, pois, muitas vezes, o professor iniciante se encontra muito inseguro e com dificuldades. Conforme ressalta Garcia (2010, p. 17), é “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”.

Neste momento da vida, o professor iniciante é marcado por muitos sentimentos, dentre eles podem-se destacar insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, medos, angústias, solidão e incertezas. Este profissional é colocado no âmbito escolar e posto à prova de seus conhecimentos acumulados ao longo do seu processo de graduação.

O professor iniciante se sente desamparado e sem nenhum suporte diante de suas angústias e, algumas vezes, é obrigado a enfrentar as barreiras sozinho, sem encontrar nenhum auxílio que necessita e deseja. Nestas circunstâncias, o professor iniciante procura em outros espaços, que não seja o espaço escolar, informações alternativas como “ideias”, “refúgios” e “caminhos”, imbuído do temor de ser mal-visto e observado pelos demais profissionais como “fracassado”. Nesta direção, o professor iniciante experiencia uma diversidade de vivências sobre os aspectos relacionados à docência nos anos iniciais de sua profissão, sendo necessário equilíbrio e resiliência para superar os desafios e as dificuldades do contexto escolar. Assim, ter a capacidade de reagir, resistir e vencer as situações mais críticas, se autossuperando diante de cada uma delas.

Para Perrennoud (2002), o professor iniciante “[...] geralmente, se sente muito sozinho, distante dos seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos” (p. 19). Ainda, destaca-se a falta de diálogo existente entre os professores e a gestão na escola, somados à falta de apoio e respeito pelo professor iniciante, questões que podem gerar um mal-estar logo no início. Diante desta situação, Bahia (2017), evidencia que a escola deveria ser um espaço de “[...] acolhida de um novo colega, em que os professores mais experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar, ensinam e são ensinados na

medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante” (p. 85-86).

Para Vieira (2013, p. 29), em relação às aprendizagens construídas ao longo do processo de inserção na carreira docente, “[...] o novato, mesmo envolto às dificuldades perante as quais se defronta no desenvolvimento de sua atividade, vai construindo seus saberes e, talvez mesmo, a partir delas”. Ou seja, estes sentimentos de angústia, insegurança e ansiedade podem impulsionar as aprendizagens significativas, uma vez que desequilibram, estimulam as tomadas de decisão.

Nesta direção, Huberman (1992) afirma que há fases perceptíveis que acompanham a carreira do professor que permeiam e marcam seu trabalho em várias formas e aspectos que, possivelmente, determinarão suas ações e sua posição profissional, sendo elas: a fase da descoberta, a fase da estabilização, a fase da diversificação, a fase pôr-se em questão, a fase serenidade e distanciamento afetivo e, a fase Conservantismo e lamentações.

Desta forma, as experiências vivenciadas pelo profissional docente desde o início de sua carreira, bem como a sua formação inicial e continuada, vão contribuindo para a construção dos saberes teóricos e práticos, ou ainda, segundo Pimenta (2005), de saberes do conhecimento, saberes experienciais e saberes pedagógicos, os quais vão se somando e contribuindo para a formação da identidade do professor. Assim, tornar-se professor é um processo único e singular, bem como a maneira de aprender a docência.

É nesta direção, que entendemos as contribuições dos “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos” para o desenvolvimento profissional destes docentes em início de carreira. Pois, compartilhar vivências e experiências em outros espaços, possibilita que os professores iniciantes se sintam mais seguros e acolhidos. Além, de poder compartilhar seus dilemas e desafios da profissão docente, na dinâmica dos círculos eles também aprendem e se reconhecem nas falas de outros professores iniciantes que expressam, na maioria das vezes, os mesmos medos, angústias e desafios vivenciados por eles.

## **Caminho Metodológico: as contribuições dos Círculos Dialógicos Investigativos Auto(trans)formativos no desenvolvimento profissional docente**

Os “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos”, apresentam contribuições significativas para o desenvolvimento profissional dos docentes em início de carreira. Pois, além de compartilhar seus dilemas e desafios da profissão docente, na dinâmica dos círculos, os professores iniciantes também aprendem e se reconhecem nas falas de outros professores iniciantes que expressam, na maioria das vezes, os mesmos medos, angústias e desafios vivenciados por eles. Assim, a construção das compreensões e das interpretações se dá pela ação-reflexão-ação de cada participante expressa no dizer a sua palavra por meio dos círculos. Portanto, entende-se que, de acordo com a dinâmica em que os encontros foram acontecendo, os participantes foram desafiados a dialogar e a refletir sobre os processos de aprendizagem e de (re)construção da docência.

Neste sentido, a partir da temática deste estudo, a abordagem metodológica que melhor atendeu às necessidades da pesquisa é a dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Henz (2015, p. 19) apresenta essa nova metodologia epistemológica-política, salientando que foi

[...] com muitas vozes e várias mãos, nós do grupo Dialogus chegamos à compreensão de que nossa caminhada pedagógica e epistemológico-política se configura como “Círculos Dialógicos Investigativo-formativos”. Reconhecendo o nosso inacabamento, até o momento assumimos algumas premissas: confiança em cada pessoa como capaz de construir conhecimento; o diálogo como construção cooperativa de conhecimentos e auto(trans)formações; valorização dos saberes da experiência de cada participante; onde todos são interlocutores/coautores da pesquisa; e, leitura do mundo e leitura da palavra” permanentemente se (re)significando.

Nesta abordagem, acredita-se que a pesquisa é um espaço de diálogo e reflexão crítica, a partir do contexto dos sujeitos envolvidos, em que cada um tem o direito de dizer a sua palavra (Fiori, 2014). Deste modo, ao trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-(auto)formativos como metodologia de pesquisa, pode-se conhecer

• cada sujeito em sua singularidade, pois cada participante da pesquisa é único. Diante disso, todos os participantes da pesquisa são reconhecidos como coautores à medida que dizem sua palavra a partir de suas vivências e experiências. Para Freire (1999) não se pode

[...] conhecer a realidade de que participam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo, para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. [...] Na perspectiva libertadora [...] a pesquisa, como ato do conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. (p. 35)

Assim, à medida que se escuta o outro é possível compreender seus desafios, seus medos e suas angústias, bem como aprender uns com os outros. Nesta direção, Henz (2012) afirma que,

[...] no diálogo solidário, na escuta sensível, na amorosidade, todas e todos podem ir aprendendo/transformando condições para ser mais, dizendo a sua palavra enquanto denúncia de um mundo com relações opressoras e desumanizadoras, mas também enquanto pronúncia transformadora desse mesmo mundo, através da fala, do trabalho, da ação-reflexão-ação. Aprendendo a falar umas com as outras, as pessoas aprendem também a reconhecer e incorporar as diferentes visões de mundo presentes nas palavras e cultura de cada participante. (p. 91).

Segundo Josso (2004), é importante que haja uma valorização da dialogicidade, da escuta do outro, da construção das identidades, trabalhando com as trajetórias formativas pessoais e profissionais que geram (re)significação e auto(trans)formação permanente com professores. Assim, a partir de um diálogo-problematizador, os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos possibilitam reflexões críticas sobre o ato educativo de um grupo de educadores sobre as questões levantadas de uma determinada temática (Freire, 2001).

Nesta direção, os Círculos Dialógicos têm sua inspiração nos Círculos de Cultura de Freire (2001) e nas rodas de conversa e pesquisa-formação propostas por Josso (2004, 2010); os quais se constituíam em espaços de entendimento do ser humano como um ser que

transforma a realidade pelo papel ativo que desempenha nela e com ela, todas e todos se olham e se veem, ensinam e aprendem. São, portanto, um espaço de aprendizagem e de trocas de conhecimentos e experiências.

Para Josso (2010), essa metodologia tem como objetivo utilizar a mediação como prática, possibilitando ao sujeito aprendente a tomada de consciência de que ele é/foi o sujeito de suas transformações. Diante disso, entende-se que os participantes da pesquisa e o pesquisador refletem sobre as vivências, as falas, as expressões, os sentidos dados às situações experienciadas pelo grupo, e assim, a partir dessas reflexões, produzem ações e auto(trans)formações.

Deste modo, durante os encontros foram promovidos diálogos problematizadores em que os participantes coautores do estudo eram desafiados a compartilhar suas vivências/experiências entre si e com a pesquisadora coordenadora. Dessa maneira, podendo reconstruir os significados que dão a essas vivências/experiências para uma auto(trans)formação permanente com professoras e professores na/para uma cultura e práxis pedagógica e politicamente democrática.

Assim, entende-se as contribuições dos “Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos” como significativas para o desenvolvimento docente. Evidencia-se que, durante os círculos, os coautores da pesquisa puderam escutar-se um ao outro, compartilhando dos mesmos medos, angústias e desafios, bem como aprender a partir das trocas de experiências e vivências no contexto escolar.

Ao longo dos círculos, foram emergindo desafios e possibilidades que mobilizaram novas discussões sobre a prática docente, as quais deixaram os círculos mais dinâmicos, como um espaço de ouvir e dizer sua palavra. Nos círculos, ainda foi possível perceber que tanto os coautores quanto o pesquisador discutem e refletem sobre as falas e as vivências de cada um que ali está, e a partir disso podem produzir auto(trans)formações. Deste modo, os círculos constituem-se como um espaço de acolhimento e de diálogo. Os participantes falam de seus desafios e veem que não estão sozinhos nesse processo de aprendizagem docente auto(trans)formando-se como pessoas e profissionais.

Para Henz (2015, p. 20), os Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos “[...] são processos intersubjetivos e dialógicos. Os quais, cada um vai se auto(trans)formando enquanto pessoa e profissional. Todas e todos são coautoras/es de conhecimentos e auto(trans)formações, pela narrativa e escuta às palavras suas e das/os outras/os”. Nesta direção, nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos todos os participantes são caracterizados como sujeitos epistemológicos e construtores de conhecimento, que possuem autonomia e autoria na pesquisa.

Desse modo, a proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos tem a finalidade de possibilitar que algo novo aconteça no espaço-tempo investigativo-auto(trans)formativo, uma vez que propicia aos interlocutores problematizarem esse entre-lugar para compreendê-lo melhor, sem julgamentos por parte do pesquisador-coordenador e/ou dos sujeitos coautores, mas em uma construção de conhecimento cooperativa e comprometida.

### **Considerações Finais**

Ao longo deste estudo, buscou-se mostrar as contribuições dos "Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos" para o desenvolvimento profissional de docentes em início de carreira na Educação Básica, reconhecendo quem são os professores iniciantes e identificando os desafios encontrados por eles na escola.

Assim, a partir das discussões, destaca-se a importância da realização dos Círculos Dialógicos investigativo-auto(trans)formativos. Os quais, se constituem como momentos de diálogos em que os coautores do estudo dizem sua palavra a partir de suas experiências e vivências. Além disso, refletem criticamente sobre os processos de aprendizagem e de (re)construção da docência.

Diante disso, durante a realização dos círculos, os coautores e o pesquisador refletem sobre as vivências, as falas, as expressões, os sentidos dados e, a partir dessas reflexões, podem produzir auto(trans)formações. Nesta direção, entende-se que todos são coautores, à medida que constroem conhecimentos e auto(trans)formam-se através de suas falas e da escuta dos outros. Assim, surgem novos desafios, constroem-se outras possibilidades,

dando aos Círculos Dialógicos uma nova dinamicidade. Mantém-se, assim, um espaço vivo para ouvir-se e dizer-se com os outros.

Ainda foi possível a partir das análises iniciais, das falas dos coautores da pesquisa, destacar que a “autonomia” aparece muito forte em suas falas como algo contraditório. Reconhecem que há um discurso por parte da gestão escolar sobre a importância da autonomia do professor em sala de aula e em sua prática pedagógica. Contudo, destacam que as atividades docentes são questionadas o tempo todo, o que indica que há contradições entre o discurso e o que é colocado em prática.

A dificuldade em trabalhar com as apostilas, tendo que incluí-las nos planejamentos com prazos para finalizá-las e, ao final, terem que realizar avaliações, também aparece nas narrativas dos coautores da pesquisa. Eles manifestam que, na maioria das vezes, essas avaliações são elaboradas por profissionais que não conhecem a realidade de cada escola, de cada turma, de cada criança. Diante disso, os coautores destacam que alguns de seus alunos ainda não estão alfabetizados e por este motivo não conseguem realizar as avaliações. Outra questão evidenciada nas narrativas docentes refere-se à estrutura das avaliações, ou seja, a forma como as questões são organizadas. O tipo de proposição nessas avaliações, não são compatíveis com o trabalho que os docentes desenvolvem, o que acaba dificultando, muitas vezes, o entendimento e a compreensão das crianças, que acabam demonstrando dificuldades para realizarem tais avaliações.

Também foi possível evidenciar nas narrativas dos coautores da pesquisa, a falta de formações e orientações para a realização das avaliações externas. Os coautores defendem a importância dessas formações e orientações para que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras seja compatível com os tipos de avaliações que são encaminhadas às escolas. Elas destacam, ainda, que veem a exigência das avaliações como forma de controle ou mesmo de fiscalização do trabalho do professor.

Esta compreensão emerge a partir do processo interpretativo instaurado com os coautores da pesquisa, durante os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Nesse momento os coautores contaram suas vivências na sala de aula, no início da carreira docente, reconhecendo os contextos emergentes que surgiram ao

longo de sua trajetória profissional. Deste modo, a partir da ação-reflexão-ação, os coautores da pesquisa foram construindo suas compreensões e interpretações na medida em que expressavam suas ideias por meio de suas palavras durante os círculos. Assim, de acordo com a dinâmica que os encontros foram acontecendo, os participantes eram desafiados a dialogar e a refletir sobre os processos de aprendizagem e de (re)construção da docência. A ampliação e desdobramento desse processo será apresentada em artigos posteriores, na medida em que consolidamos novos achados produzidos.

## Referências

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante**: implicações da iniciação à docência. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

CRUZ, Gisele Barreto da et al. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: 28 out. 21.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiHigLs\\_PnxAhVHCrkGHdnyBNkQFjAAegQIBhAD&url=http%3A%2F%2Fwww.reveduc.ufscar.br%2Findex.php%2Freveduc%2Farticle%2Fdownload%2F4149%2F10\\_81&usq=AOvVawojpnm20QEtKNGLGvsVgIRq](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiHigLs_PnxAhVHCrkGHdnyBNkQFjAAegQIBhAD&url=http%3A%2F%2Fwww.reveduc.ufscar.br%2Findex.php%2Freveduc%2Farticle%2Fdownload%2F4149%2F10_81&usq=AOvVawojpnm20QEtKNGLGvsVgIRq). Acesso em: 28 out. 2021.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: P. Freire. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. BRUNO, Eliane Bambini; CHRISTOV, Luiza Helena. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva, 3. ed., São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p. 21-39. SP, julho, 2002.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline, (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 82-93.

HENZ, Celso Ilgo. **Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos e Auto(trans)formação Permanente de Professores.** In: C.I. Toniolo, J.M.S.A (org.). **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. **Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de culturas freinianos.** Florianópolis. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul./set. 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado:** hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si.** 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 3, p. 1-49, ago./dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma. Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores:** contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNESP**, São Paulo, n° 08, p. 35-45, dez. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e a Formação Profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. **Afetividade e dialogicidade nas concepções e nas práticas docentes**: desafios para uma educação humanizadora. 2007. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Curso de Especialização em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS: 2007.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Marcelo Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA JÚNIOR, José Marcos. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

## **LEVANTANDO PARA ENSINAR: EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ESPECIALIZAÇÃO EM ERER DA UFAC**

Jardel Silva França (SEE/AC) <sup>1</sup>

### **Passos Iniciais no Caminho da Sankofa<sup>2</sup>**

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar as ações vivenciadas pelo autor, durante o mês de novembro de 2023, como docente do módulo História e Cultura Afro-Brasileira, ofertado pelo Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal do Acre (Ufac), em formato presencial, aos sábados do referido mês. A especialização é uma reedição do Curso Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola, que foi realizada em formato de especialização durante os anos de 2013 e 2015, com recursos do Ministério da Educação (MEC), tendo como resultado a formação de 70 especialistas, professores de Rio Branco, Brasileia e outros. Durante o ano de 2016, foi realizada a sua segunda edição, em formato de aperfeiçoamento, a partir de extensão universitária, aprovada junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Acre (Proex/Ufac), que resultou no aprimoramento teórico-metodológico de 34 alunos de cursos diversos da Ufac/campus sede.

A atual especialização tem por objetivo formar novos sujeitos e sujeitas da educação básica e superior, dos movimentos sociais negros e indígenas, a fim de fortalecer cada vez mais a corrente em prol de uma sociedade baseada em valores antirracistas. O objetivo da disciplina, objeto de estudo aqui apresentado, é compreender a história da população africana e afro-brasileira no Brasil, destacando

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (PPGLI/ Ufac). Professor de História da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre. Filiado à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). E-mail: jardelfranca2509@gmail.com

<sup>2</sup>Sankofa é um ideograma que faz parte de um sistema simbólico africano, do país de Gana, seu significado remete a “aprender com o passado para construir o futuro”, onde ao retornarmos ao passado com um olhar crítico, podemos pensar novas formas de se produzir conhecimentos capazes de subsidiar a construção de políticas de promoção de igualdade racial (Dybax, 2016).

• suas formas de resistência/luta e suas contribuições na formação social, econômica, política, cultural e religiosa da sociedade brasileira.

O módulo foi aplicado durante os dias 04, 18 e 25 do mês de novembro de 2023, dividido nas seguintes unidades: Unidade 1 - Formação social e econômica brasileira: Trajetos e contribuições negras; Unidade 2 – Cultura: movimentos contra hegemônicos de resistência; e Unidade 3 – Religiosidades: fortalecendo o Orí. Propõe-se o presente texto tomando como referenciais Gonçalves e Silva (2000) e Domingues (2008) para dialogar a respeito dos avanços e retrocessos sofridos pelo movimento negro; Gomes (2003), Nascimento (2004) e Domingues (2008b) a fim de compreender os movimentos de resistência sócio-política articulados pelo movimento negro frente à subalternização imposta pela sociedade brasileira. Em Rodrigues Junior (2018) e Prandi (2012) para conhecer as contribuições e as resistências de africanos e afro-brasileiros na construção da cultura brasileira, inclusive a cultura religiosa.

Pensando nisso, a metodologia parte da atuação do docente da disciplina, atravessada por sua subjetividade de ser fruto do aperfeiçoamento Uniafro. O texto aqui apresentado se organiza em uma breve introdução, acrescida das discussões teóricas-metodológicas traçadas durante o percurso do módulo. Por fim, traz reflexões e os resultados obtidos na ação, que demonstraram uma ampliação dos saberes-fazeres dos discentes a partir dos ensaios produzidos.

### **Especialização em EREER da Ufac Sobre os Alicerces da Sankofa**

Pensar o caminhar da Sankofa dentro da Universidade Federal do Acre (Ufac) é primordial conhecer o seu pilar, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). A historiadora Kaliny Carmo, em seu trabalho “Movimento negro no estado do Acre: entre desafios, avanços e resistências”, historiciza a criação do Neabi/Ufac, mostrando que essa movimentação surge dentro do Movimento Negro para a universidade, embrionariamente em formato de Laboratório de Pesquisa da Área de História Observatório de Discriminação Racial (LabODR).

[...]criação do Laboratório de Pesquisa da Área de História Observatório de Discriminação Racial da Universidade Federal do Acre – LabODR/Ufac. Criado no ano de 2016, por proposta do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado do Acre em parceria com a Universidade Federal do Acre – Ufac, o atual LabODR/Ufac possui como objetivo a investigação e combate de práticas discriminatórias racistas no âmbito da Educação Básica, pode-se afirmar que o Laboratório de Discriminação Racial da Universidade Federal do Acre é uma conquista do Movimento Negro Acreano em âmbito institucional e educacional, fruto de lutas que antecedem a implantação do dispositivo legal que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica (Carmo, 2021, p. 54).

A respeito disso, França (2023) afirma que com a criação deste mecanismo antirracista, o diálogo com as diferentes esferas sociais tornou-se mais sólido, tornando possível uma maior eficácia nas atividades promotoras de igualdade racial.

O LabODR, enquanto referência de pesquisa, desde sua criação tem o objetivo de promover a articulação entre os coletivos sociais ligados ao Movimento Negro do Estado do Acre e a Universidade Federal do Acre, pois os debates, diálogos concatenados dentro desse espaço tendem a repercutir na sociedade acreana, contribuindo para a constituição de políticas promotoras de igualdade racial, a partir da sua legitimação enquanto espaço produtor de saberes (França; Rocha, 2024, p. 04).

Algumas das pesquisas empreendidas pelo LabODR podem ser encontradas no trabalho “O uso do 'blackface' como prática pedagógica nos anos iniciais da Educação Básica”, dos intelectuais Flávia Rodrigues Lima da Rocha, Andressa Queiroz da Silva e Wálisson Clister Lima Martins, que sistematizaram ações do LabODR entre os anos de 2018 e 2022. As pesquisas realizadas tiveram como objeto de análise as manifestações do racismo no ambiente escolar, apontando dois aspectos cruciais para a manutenção do racismo: a falta de letramento étnico-racial dos professores que atuam em sala de aula e a falta de consciência racial.

Partindo da necessidade de um maior espaço que acolhesse os debates étnico-raciais no campo intelectual, político e físico, no ano de 2018 surge o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

É neste contexto que dois anos depois, em 2018, a partir de uma proposta feita pelo Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Acre (FPEER/AC) ao Conselho Universitário da Ufac, foi aprovada, por meio da Resolução n. 048/2018, a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab). Meses depois, com a inserção de representantes de comunidades indígenas, foi acrescentada a letra “I”, de indígena, sendo então por meio da Resolução n. 044/2019 que o grupo passou a ser nomeado Núcleo de Estudos AfroBrasileiros e Indígenas (Neabi) (França, 2023, p. 68).

Pensar o Neabi é tê-lo como um “espaço seguro” (Collins, 2019), um local onde são articuladas lutas, reflexões, resistências e denúncias, sendo uma instituição promotora de políticas públicas em prol das populações negras e indígenas (França; Rocha, 2024).

Apresentaremos uma das várias ações do Neabi/Ufac: a experiência docente em um dos módulos oferecidos pela Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira.

### **“Aprendi com Passado e Voltei para Ensinar”:** Módulo História e Cultura Afro-Brasileira

O título desta seção possui um significado de renovo, onde, vestido com a armadura de Sankofa, fui aluno da segunda edição do aperfeiçoamento Uniafro: políticas de promoção de igualdade racial na escola, ofertada em 2016, em nível de extensão universitária, aprovada junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Acre (Proex/Ufac). Neste sentido, ontem aprendi e hoje posso ensinar. Esse é o ciclo de um movimento e educação antirracista: aprender e ensinar as futuras gerações.

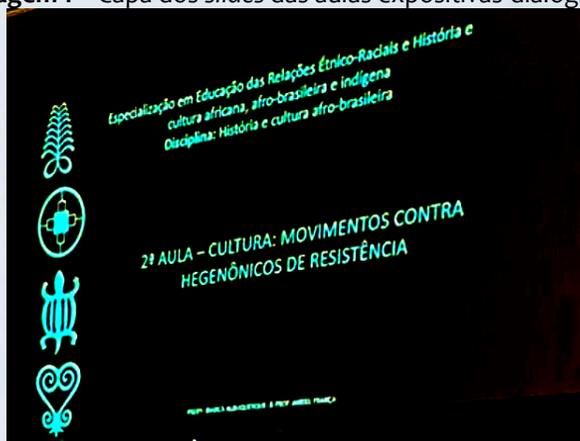
O módulo História e Cultura Afro-Brasileira foi aplicado nos dias 04, 18 e 25 do mês de novembro de 2023, em formato presencial, e tinha como objetivo geral: “compreender a história da população africana e afro-brasileira no Brasil, destacando as suas formas de resistências/lutas e as suas contribuições na formação social, econômica, política, cultural e religiosa da sociedade brasileira” (Ufac, 2024, p. 01).

Baseando-se em seu objetivo mais amplo, a disciplina foi dividida nas seguintes unidades: Unidade 1 - Formação social e

econômica brasileira: trajetos e contribuições negras; Unidade 2 – Cultura: movimentos contra hegemônicos de resistência; e Unidade 3 – Religiosidades: fortalecendo o Orí.

As aulas expositivas-dialogadas desenvolvidas no módulo carregavam simbologias de resistência desde os seus slides.

**Imagem 1** – Capa dos slides das aulas expositivas-dialogadas



Fonte: Liliâne Bezerra, 2024

Os símbolos que compõem a capa e todas as lâminas de apresentação são conhecidos como adinkras, um sistema simbólico de escrita que traz em sua essência provérbios africanos (Afro&África). O primeiro adinkra, *Aya* (samambaia), representa “resistência e desenvoltura”; *Dame-Dame* (jogo de tabuleiro) simboliza “inteligência e engenhosidade”; posteriormente, temos *Denkyem* (crocodilo) e, por último, temos *Sankofa* (Retorne e pegue-o), que tem como descrição “Aprender com o passado”. Esses adinkras carregam em seus significados a essência da disciplina, que se constitui dentro de um espaço que busca burlar a subalternização da história das populações negras e indígenas.

É dentro de um espaço eurocêntrico – a universidade – que resistimos com desenvoltura e engenhosidade para voltarmos ao passado, aprender com aqueles que nos antecederam e, assim, com um arcabouço teórico-metodológico e político-social antirracista, possamos erradicar o racismo de todas as estruturas sociais. As três

• unidades ministradas na disciplina serão detalhadas a seguir para um melhor entendimento do que foi trabalhado.

## **Unidade 1 – Formação Social e Econômica Brasileira: Trajetórias e Contribuições Negras**

Essa unidade foi desenvolvida no dia 04 de novembro, tendo como objetivo “analisar a ausência da história do negro no Brasil na historiografia brasileira e no ensino de História no Brasil e a consequente importância da Lei 10.639/2003” (Ufac, 2024).

Para o diálogo, utilizou-se: a “Lei 10.639/2003”; as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana” (2004); “História da África e cultura afro-brasileira”, de Heloísa Maria Teixeira; “Formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil”, de Mário Theodoro (2008); e “Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos”, de Petrônio Domingues (2008).

Nesta parte do módulo, trabalhamos os aparatos infraconstitucionais que possibilitam, institucionalmente, promover ações políticas, sociais e culturais com um viés antirracista, como é o caso da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana, de 2004. Esses aparatos legais foram conquistados com muita luta do Movimento Negro, que, desde que o Brasil era colônia, vem se movimentando e resistindo a todas as formas de opressão. Segundo França (2023), não é de hoje que o Movimento Negro busca criar leis que amparem a população negra.

No ano de 1983, foi apresentado pelo deputado federal e militante negro Abdias do Nascimento – ainda durante a ditadura civil-militar – o **Projeto de Lei n. 1332, que é visto por alguns pesquisadores como “a Lei 10639 estendida”** (Silva, 2020). Dentro desse projeto, em seu artigo 8º, parágrafo VIII, já era pensada a fomentação de espaços acadêmicos de pesquisas étnico-raciais [...] (França, 2023, p. 53, grifo nosso).

Esse projeto, apesar de não ter sido aprovado na época, deu forças para que o Movimento Negro seguisse lutando por seus direitos, conquistando em 2003 a Lei 10.639 e, posteriormente, outros aparatos, como a Lei 11.645/2008, que reconhece e torna obrigatório o

• ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de educação básica, sejam elas públicas ou privadas.

Outra conquista que contribuiu para a proposição e efetivação de políticas públicas promotoras de igualdade racial debatida durante a aula foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, criadas a partir do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004. Como resultado, a partir da aprovação dessa normativa, foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), documento que traça metas de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais em todos os níveis de escolaridade (Gonçalves, 2019).

Essa primeira aula com foco na legislação antirracista foi fundamental para um maior entendimento de como se fazem as políticas públicas e como elas são aplicadas no cotidiano.

## **Unidade 2 – Cultura: Movimentos Contra Hegemônicos de Resistência**

Nesta unidade, foram trabalhados os movimentos negros e suas lutas contra o seu apagamento político-social, estruturado por uma estrutura social que teve suas bases desenvolvidas em pressupostos racistas e preconceituosos.

Os suportes teóricos para esse diálogo foram: Nilma Lino Gomes com o artigo “Cultura negra e educação” (2003); “Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões”, de Abdias do Nascimento (2004); Petrônio Domingues com o texto “Um 'templo de luz': Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação” (2008); e “A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela ‘reavaliação do papel do negro na história do Brasil’” (2011).

As discussões tiveram como ponto inicial a educação, pois é no campo educacional que o Movimento Negro irá travar suas lutas em busca de uma sociedade mais justa.

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito dos conhecimentos emancipatórios produzido pela

sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (Gomes, 2017, p. 16-17).

O Movimento Negro, na perspectiva de Gomes (2017), expressa variadas formas organizacionais de negros e negras que objetivam a superação do racismo na sociedade.

**Imagem 2-** Aula sobre as resistências negras



**Fonte:** Everaldo Soares, 2024

Para além da sala de aula, o Movimento Negro articulou-se – e se articula – em outros espaços sociais, como, por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado por Abdias do Nascimento e outros militantes do Movimento Negro, que viam no espaço cultural “uma forma de combater a discriminação racial, resgatar a cultura africana e afro-brasileira, formando atores e atrizes negros/as, além de ser um mecanismo educacional, alfabetizando-os nas letras e politicamente, fortalecendo assim o Movimento” (Gomes, 2017).

Outra organização negra idealizada por Abdias do Nascimento foi a Frente Negra Brasileira (FNB), que teve grande aceitação por parte do Movimento Negro e de outros grupos sociais, tornando-se “um partido político, assentado em pautas de educação, onde acreditava-se que a mudança da condição do negro só ocorreria ao alcançarmos espaços nas várias áreas das ciências” (Munanga; Gomes, 2016).

Esses movimentos darão corpo ao que, anos depois, será uma das maiores representações na luta pelos direitos da população negra, contra o preconceito, racismo e outras formas de injustiças sociais: o Movimento Negro Unificado (MNU), lançado em 1978, durante o regime da Ditadura Civil-Militar, mostrando assim a força do povo negro em meio às repressões sociais.

Dentro do campo religioso, o Movimento Negro – antes mesmo de ser compreendido como tal – encontrou formas de driblar as formas de silenciamento impostas por seus algozes. É o que foi trabalhado na terceira unidade.

### **Unidade 3 – Religiosidades: Fortalecendo o Orí**

Antes de iniciarmos esta unidade, é necessário compreendermos o significado de Orí. Segundo Dias (2013), partindo de uma concepção yorubá que compreende o humano como composição do àrá (corpo), èmí (alma/elemento da vida), orí (cabeça/receptáculo do destino e da personalidade) e òkàn (coração, portador de inteligência e de conhecimento). Sendo, neste conjunto, o Orí um elemento central na construção da identidade do sujeito, portador do destino e divindade pessoal. Neste sentido, fortalecer o Orí, em seu sentido mais simples, é nutrir a mente com saberes diversos, compreendendo a religiosidade em seu sentido mais amplo.

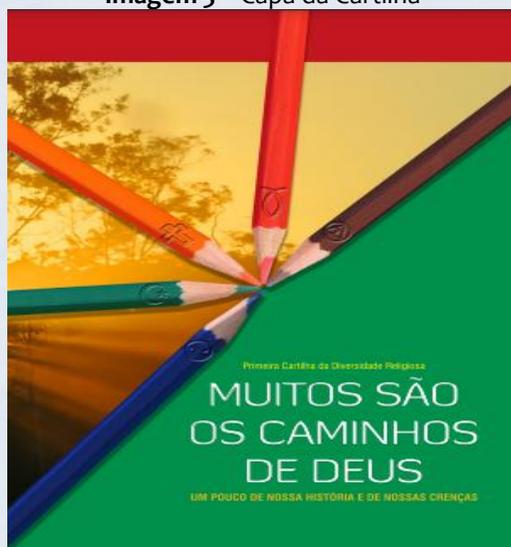
Para isso, utilizou-se como referencial teórico: “Muitos são os caminhos de Deus: um pouco de nossa história e de nossas crenças”, Manoel Pacífico da Costa *et al.* (2011); “Pedagogia da Circularidade: fundamentos de ensino inspirados no Unzó ia Kisimbiria Maza Nzambi”, de Tássio Ferreira (2020); “Pedagogia das Encruzilhadas” (2018); e “Sincretismo afro-brasileiro, politeísmo e questões afins”, de Reginaldo Pradi (2012).

As discussões sobre aspectos religiosos tiveram como base inicial o texto “Sincretismo afro-brasileiro, politeísmo e questões afins”, de Reginaldo Pradi, que aborda as questões do sincretismo religioso como forma de proteger a cultura trazida pelos negros escravizados do continente africano. Posteriormente, a sincretização entra em um campo de análise sobre sua utilidade primária. Será que atualmente esse sincretismo se faz necessário? Haveria uma forma de

retornar a uma gênese da cultura africana? Esses e outros questionamentos foram cruciais para o debate em sala de aula.

Voltando o debate para um aspecto mais próximo de nossa realidade social, analisamos um dos suportes pedagógicos disponibilizados pelo estado do Acre para trabalharmos as religiosidades em sala de aula, a cartilha “Muitos são os caminhos de Deus: um pouco de nossa história e de nossas crenças”.

**Imagem 3 – Capa da Cartilha**



**Fonte:** Paulo Edson Alves, 2011

A cartilha da diversidade religiosa foi organizada pelo Instituto Ecumênico Fé e Política-Acre e pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, no ano de 2011. Possui 82 páginas e traz em suas páginas algumas manifestações religiosas, como: Comunidades Tradicionais da Ayahuasca, Religiões de Matriz Africana, Protestantismo Brasileiro, Catolicismo e Espiritismo.

Apesar de ser um material com uma pluralidade de religiosidades, percebeu-se durante o debate a necessidade de se pensar em uma reedição da obra, considerando que ela foi produzida há 13 anos, sendo necessário visitar e ampliar as discussões, acrescentando outras religiosidades apontadas em sala de aula, como o Budismo e outros grupos vertentes de religiões ayahuasqueiras.

Como parte final da unidade, foi realizada a roda de conversa “Religiões de matriz africana: diálogos sobre memórias e vivências”.

Imagem 4- Card de divulgação da aula aberta



Fonte: Neabi/Ufac, 2024

A roda de conversa foi aberta ao público em geral que tivesse interesse na discussão, não precisando necessariamente ter uma vinculação com a Universidade Federal do Acre ou com a especialização.

Foram convidados membros de diferentes religiões de matriz africana, como: Zé Luiz, Igbfumí, filho de Babtunde, da Egbe Baba Alalesun, em Caxias/RJ, bisneto de Regina de Bangbosé; Rafaela Chagas, enfermeira e mestranda no Programa Profissional em Enfermagem Assistencial (MPEA), Omo Osú, neta do Babalorixá Agenor Santanda, do asé bàbá oke, do Recôncavo da Bahia, filha de Iyá Niké; Renis Ramos Silva, professor de Filosofia, que estuda e pesquisa as religiões comparadas, simbologias, imagens e mitologias, é médium rodante, Ilê Asé Afefé Oyá Igbale; e, por último, a professora mestra em História Thays Cavalcante de Xangô, Ogã da Tenda de Umbanda Luz da Vida.

**Imagem 5** – Roda de conversa Religiões de matriz africana: diálogos sobre memórias e vivências



Descrição da direita para a esquerda: Thays Cavalcante de Xangô, Zé Luiz (Ìgbfumí), Rafaela Chagas e Renis Ramos (Foto do acervo do docente, 2024)

Os convidados falaram sobre suas vertentes religiosas, o papel que desempenham em suas casas de Candomblé ou Umbanda, e contaram sobre seu primeiro contato com a religiosidade. O debate se estendeu para o campo de organização desses espaços religiosos, em seu sentido físico e social, trazendo de forma breve alguns debates espinhosos, como, por exemplo, as hierarquizações dentro dos terreiros de matriz africana. Tal ponto foi muito bem explanado por Ìgbfumí, trazendo a compreensão do povo de terreiro sobre o que é e a importância das hierarquias. A roda de conversa foi de grande aprendizado para todos os presentes, com conhecimentos científicos e sociais em um potente diálogo.

Como produto final da disciplina, os cursistas produziram ensaios, tendo como base os referenciais teóricos trabalhados durante todo o módulo. Os trabalhos serão publicados em uma coletânea de educação para que os conhecimentos produzidos durante aquele período sejam compartilhados, potencializando uma educação antirracista.

### **Considerações Finais**

O módulo História e Cultura Afro-Brasileira, ofertado pelo Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal do Acre, foi de grande importância para a disseminação de

• uma educação antirracista, possibilitando novos olhares para a história, sala de aula e sociedade.

Diante do exposto, é possível concluir que a disciplina alcançou seu objetivo ao subsidiar os discentes teórico e metodologicamente para compreender a história da população africana e afro-brasileira no Brasil, suas formas de resistência/luta e suas contribuições na formação social, econômica, política, cultural e religiosa da sociedade brasileira.

Que esse módulo tenha gerado frutos para que cada vez mais a educação antirracista seja ensinada em todos os espaços sociais, onde essa geração que hoje se forma possa ensinar as futuras gerações.

## Referências

BRASIL. (\*) **CNE/CP Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3**, de 10 de março de 2004.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

CARMO, Kaliny Custódio do. **Movimento negro no estado do Acre: entre desafios, avanços e resistências**. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Acre, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Bacharelado em História. Rio Branco, Acre, 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento Feminista Negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 271-310.

COSTA, Manoel Pacífico da. **Muitos são os caminhos de Deus: um pouco de nossa história e de nossas crenças**. Instituto Ecumênico Fé e Política-Acre, Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Rio Branco, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-534, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpkJHntbrVMgJb3FpvgM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 16 jul. 2024.

DYBAX, Vanessa. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: produções didático-pedagógicas, volume 2, Curitiba, Paraná, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/pr\\_oducoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_arte\\_unespar-curitiba\\_vanessadybaxcortes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/pr_oducoes_pde/2016/2016_pdp_arte_unespar-curitiba_vanessadybaxcortes.pdf). Acesso: 01 jan. 2025.

FRANÇA, Jardel Silva. **Educação para as relações étnico-raciais**: Neabi/Ufac e PPGLI/Ufac – ilhas promotoras de políticas de igualdade racial na Universidade Federal do Acre. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Uiversidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

FRANÇA, Jardel Silva; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da Rocha. “Aquele que não sabe, pode saber pela aprendizagem”: Neabi/Ufac e a promoção de igualdade racial. **PRACS**: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, v.17, n.1, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/pracs/article/view/343>. Acesso: 01 jan. 2024.

DIAS, João Ferreira. Orí O! A ideia de pessoa, a problemática do destino e o ritual do bõrí entre os yorùbás e um olhar ao candomblé. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 70-87, jan./mar. 2013.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Revista de História (UFES)**, v. 21, p. 101-124, 2008. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download/2485/1981/0>.

Acesso em: 14 out 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. p. 75-85. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt#>. Acesso: 16 jul. 2024.

GONÇALVES, Michelly dos Santos. **A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados, Mato Grosso do Sul, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 209-224, jan. 2004. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?lang=pt#>.

Acesso em: 16 jul. 2023.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS. **Periferia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 71–88, 2018. DOI: 10.12957/periferia.2018.31504. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. - 2. ed – São Paulo: Global, 2016.

PRANDI, Reginaldo. Sincretismo afro-brasileiro, politeísmo e questões afins. **Debates do NER**, [S. l.], v. 1, n. 19, p. 11–28, 2012. DOI: 10.22456/1982-8136.25784. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/25784>.

Acesso em: 14 out. 2023.

## ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA

Relindes Ianke Leite (UTFPR)<sup>1</sup>

### Introdução

Numa breve retrospectiva, pode-se afirmar que são muitas as concepções que embasam as teorias e os estudos da Linguística Textual, mas apesar disso a questão “o que é um bom texto?”, continua a instigar os estudiosos do assunto.

Os estudos voltados para os mecanismos interfrásticos, que seguiam orientações de cunho estruturalista, gerativista ou funcionalista, entendiam o texto como o resultado de um “múltiplo referenciamento”. Na década de 60 e 70, o texto foi concebido como uma “frase complexa” e a ênfase centrada nos processos correferenciais (anafóricos e catafóricos), um dos fatores de coesão textuais. Segundo Koch, o texto foi considerado “uma sucessão de unidades linguísticas constituída como uma concatenação pronominal ininterrupta” (2006, p. 4). Nesse entendimento, Halliday & Hasan defendiam que “um texto tem tessitura e isto é o que o distingue de alguma coisa que não é um texto(...). A tessitura é fornecida pela relação coesiva” (1976, p. 2).

Na metade da década de 70, por influência da Psicologia da Linguagem e da Filosofia da Linguagem, com o desenvolvimento da Teoria dos Atos de Fala, foi possível verificar em que medida poderia ser atribuída aos textos a qualidade de formas de ação verbal. Nesse sentido, a Teoria da Atividade Verbal também foi uma importante contribuição para a incorporação da pragmática às pesquisas sobre o texto, bem como das questões enunciativas.

A necessidade de ir além de uma abordagem sintático-semântica, levou os linguistas a uma concepção de texto como unidade de comunicação/interação humana. Esses estudos modificaram as noções de textualidade, coesão e coerência textuais que passaram a ser ressignificadas por autores, como Halliday &

---

<sup>1</sup> Mestre em Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do PR (UTFPR); <http://lattes.cnpq/1821337146958172>

Hasan, Beaugrande, Dressler, Teun Van Dijk, Charolles, Koch e Travaglia (Koch, 2006).

Para Halliday & Hasan, a textualidade seria garantida pela presença dos marcadores coesivos. Brown & Yule, a partir do conceito de que “texto é o registro verbal de um evento”, colocaram em xeque o conceito de textualidade, entendendo que as relações coesivas “parecem falar de elementos verbais que aparecem no registro verbal, não de relações semânticas latentes” (Brown & Yule, 1983, p. 190).

A partir da década de 90, a ênfase dos estudos da Linguística Textual voltou-se para os processos de organização global dos textos e as questões de ordem sociocognitiva, em especial, para os temas que englobam a referenciação, inferenciação, conhecimento prévio, a relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais.

Estudos recentes da ciência cognitiva têm mostrado que a coerência textual não está nas intenções do falante, mas nas relações que o leitor pode estabelecer para compreender o não-dito e preencher as lacunas. Com isso, a Linguística inclui “a percepção/cognição no aparelho teórico da semântica, pois é evidente que a significação linguística é tributária do referente e este, por sua vez, é constituído pela dimensão perceptivo-cognitiva (Blinkstein, 1985, p. 45). Segundo esse autor, a “realidade” é fabricada, pois percebemos os objetos por meio das práticas culturais. Nesse sentido, é inevitável recorrer ao extralinguístico para se interpretar as representações dessa “realidade”.

A atividade linguística é uma atividade simbólica, isso significa que as palavras criam conceitos para categorizar o mundo, assim como criam representações sobre a realidade. Existem elementos centrais, na categorização, que tendem a ser protótipos de uma categoria, mas é por meio da semântica de uma língua que os mundos representados são constituídos concretamente. Isto porque cada língua tem uma semântica que é própria de sua cultura. Para Bronckart, “a semiotização dá lugar ao nascimento de uma atividade que é predominantemente de linguagem e que se organiza em discursos ou em textos, sob o efeito da diversificação das atividades (...) que se diversificam em gêneros” (1999, p. 35).

Alguns autores têm se dedicado ao estudo da construção dos objetos-de-discurso e com isso, aprofundaram conceitos importantes para a análise dos processos de referenciação, considerando a

“referenciação como atividade discursiva”. Esse conceito também é defendido por Marcuschi & Koch (1998), Marcuschi (1998).

No modelo simples ou tradicional de correferência, as anáforas retomam referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente, ou seja, a noção restrita de anáfora envolve continuidade (retomada) pelo menos parcial de referentes. Dessa forma, a condição para uma ocorrência anafórica é a presença de um antecedente textual (relação entre duas unidades (A– B).

Para Marcuschi (2005, p. 55), “a visão clássica de anáfora direta (AD) se dá com base na noção de que a anáfora seja um processo de reativação de referentes prévios”. No entanto, na opinião do autor, essa visão não contempla os processos de referenciação textual em toda a sua complexidade. Para exemplificar, no ensaio “Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras”, o autor apresenta anáforas que não se encaixam no modelo de análise pautado na visão clássica e analisa casos em que o referente é introduzido no texto sem um referente anterior, com o uso do definido.

- (1) Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar férias. /... Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá.

A introdução do referente com o definido em [O BARCO], como se fosse um elemento conhecido do interlocutor, são para o autor, exemplos de Anáfora Indireta (AI).

A partir dessas considerações, o autor amplia o conceito de anáfora apresentado anteriormente por outros estudiosos da área:

Expressões definidas [e expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (Marcuschi, 2005, p. 59).

Esse tipo de anáfora apresenta as seguintes características: a não-vinculação da anáfora com a correferencialidade, a não-vinculação da anáfora com a noção de retomada e que introduz um referente

novo. Nessa perspectiva, a compreensão de um discurso, segundo Brown e Yule (1983), é um processo de memória, isto é, entender o discurso é recuperar informações armazenadas na memória e confrontá-las com o texto a ser interpretado. Nisso, o conhecimento de mundo funciona na cooperação que se estabelece entre o discurso e o leitor. O conhecimento, por sua vez, é armazenado por situações estereotipadas (frames), sequência de eventos (scripts), conjunto de conhecimentos e situações que compõem cenários, sistema de estocagem de informações (esquema / protótipos), modelos mentais (modelo de realidade) e são esses elementos que ativam conhecimentos armazenados na memória e que permitem a inferência.

Se por meio da linguagem, pode-se categorizar inúmeros objetos da “realidade”. Por meio de recursos linguísticos pode-se recategorizar (Cavalcante, 2004) ou refocalizar (Marcuschi, 2005) esses objetos. As anáforas têm esse papel com base em processos de categorização cognitiva e discursiva. Os nomes, como rótulos, correspondem aos protótipos que contribuem para uma estabilização na perspectiva discursiva e nessa condição a anáfora é o elemento que ativará a memória do falante na construção de sentido do discurso, isto é, um fenômeno de referenciação e correferenciação de ativação/reativação de referentes para a compreensão e construção de um texto.

As estratégias de referenciação construção/ativação, reconstrução/reativação, desfocalização/desativação são reelaboradas continuamente e modificadas por meio da referenciação. Portanto, ao se analisar os processos de referenciação de forma não linear, que podem ser de dois tipos: tipo semanticamente fundado e tipo conceitualmente fundado. Os processos que exigem estratégias cognitivas baseadas em conhecimentos semânticos armazenados no léxico (mais especificamente ligadas a âncoras lexicais precedentes) estão vinculados a papéis semânticos. Enquanto os tipos conceitualmente fundados exigem estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos conceituais baseados em modelos mentais, conhecimento de mundo e enciclopédicos (mais especificamente vinculados ao modelo de mundo textual presente no co(n)texto e são mais ligados a processos inferenciais gerais.

A partir da caracterização sugerida por Marcuschi (2005), as AI apresentam três aspectos que a caracterizam: (a) a não vinculação com a co-referencialidade; (b) a não vinculação da anáfora com a retomada; (c) introduz um novo referente e tem um papel muito importante na construção textual, entendida pelo autor como continuidade referencial.

### **Estratégias de Continuidade Referencial**

Com base nos estudos linguísticos sugeridos por Marcuschi (2005) e autores que corroboram com sua tese, pretende-se refletir sobre os processos de referenciação anafórica, em especial as ocorrências de AI, com o objetivo de agrupá-las em tipos semânticos, conceituais e inferenciais, utilizando o método descritivo-interpretativo de natureza qualitativa, a partir da análise da crônica “Atualização da carta de descobrimento”<sup>2</sup>

(2) Crônica

### **Atualização da Carta de Descobrimento**

1 – Está lá???

2 Olá meu amado Rei, aqui quem fala é o Pero Vaz. Está me ouvindo? Peguei

3 emprestado o celular de um nativo, aqui da nova terra.

4 Tudo bem, o Capitão Pedro está lhe mandando um abraço.

5 Chegamos na terça, dia 21 de abril, mas, deixei para ligar no domingo porque a

6 ligação é mais barata.

7 É aqui tem dessas coisas.

8 Os nativos ficaram espantados com a nossa chegada por mar, não achavam que

9 éramos Deuses, Majestade. Acharam que éramos loucos de pisar em um mar tão

10 sujo.

11 A ligação está boa? Pois é, essa terra é engraçada. Tem telefonia celular digital,

12 automóveis importados, acesso gratuito à internet, mas, ainda tem gente que

13 morre de malária, e está cheia de criança barriguda de tanto verme. Por incrível

14 que possa parecer ainda tem DENGUE. É meio complicado explicar.

15 Se já encontramos o chefe? Olha, Rei, tá meio complicado. Aqui tem muito cacique,

16 para pouco índio. Logo que chegamos a Porto Seguro, tinha um cacique que fazia

17 chover, que mandava prender e soltar quem ele quisesse. É um cacique bravo

18 mesmo...

<sup>2</sup> Essa crônica foi escrita pelo publicitário Paulo D'Angelo e ganhou o concurso “Crônica do ouvinte”, promovido pela Rádio Bandeirantes.

19 Mais para o Sul, encontramos outra tribo, aldeia maravilhosa e muito festiva, com  
 20 lindas nativas quase nuas. Seguindo em direção ao Sul, saímos do litoral e  
 21 adentramo-nos ao planalto.  
 22 Lá encontramos uma tribo muito grande. A dos índios Sampa. Conhecemos o seu  
 23 cacique que, tinha apito, mas não apitava nada, coitado. Dizem até, que ele  
 24 apanhava da mulher.  
 25 O Senhor tá rindo, Majestade? Juro que é verdadeiro o meu relato. Como Vossa  
 26 Majestade pode perceber, é uma terra fácil de colonizar, pois os nativos não falam  
 27 a mesma língua. Sim, são pacíficos, sim. É só verem um coco no chão para começar  
 28 a chutá-lo (futebol) e esquecem da vida.  
 29 Sabem, sabem ler, mas não todos. A maioria lê muito mal e acredita em tudo que  
 30 é escrito. Vai ser moleza, fica frio.  
 31 Parece que há um “Cacirão Geral”, mas, ele quase não é visto. O homem viaja  
 32 muito. Dizem que se a intenção for evitar encontrá-lo, é só ficar sentado no trono  
 33 dele.  
 34 Engraçado mesmo, é que a “indiaiada” trabalha a troco de banana!!! Todo mês  
 35 eles recebem, no mínimo, 260 bananas. Não é piada, Majestade!! Só vindo aqui  
 36 pra ver.  
 37 Olha, preciso desligar. O rapaz que me emprestou o telefone celular precisa fazer  
 38 uma ligação. Ele é comerciante. Disse que precisava avisar o povo que chegou um  
 39 novo carregamento de farinha. Engraçado... eles ficam tão contentes em trabalhar  
 40 ... A cada mercadoria que chega, eles sobem no morro e soltam rojões.  
 41 É uma terra muito rica, Majestade. Acho que, desta vez, acertamos em cheio. Isso  
 42 aqui ainda vai ser o país do futuro.

### **Estratégias Cognitivas Fundadas em Conhecimentos Semânticos Armazenados no Léxico**

São as estratégias de referenciação ligadas a âncoras lexicais precedentes, vinculadas a papéis semânticos.

#### **Tipos Semânticos (papéis temáticos inscritos no léxico)**

Cada retomada é uma refocalização e deve estar ancorada pelas relações cognitivas ou semânticas na construção textual. A cadeia referencial é construída a partir de associações permitidas pelo conhecimento armazenado na memória e em conhecimentos lexicalizados, como por exemplo, na linha (15), o termo [O CHEFE], possibilita o processo de retomada ou refocalização de vários elementos de um mesmo conjunto: [muito CACIQUE], é um tipo de anáfora nominal; [um CACIQUE que fazia chover], [que mandava

prender e soltar quem ele quisesse], anáforas de Sintagma Nominal (SN) descritivo; [o seu CACIQUE] em que o pronome ativa novo referente, pois não se trata do chefe da nação, mas da tribo dos índios Sampa; [um CACIQUE bravo] representa um protótipo de chefe; [um CACICÃO Geral] faz parte do conjunto atribuído aos chefes – hiponímia, hiperonímia; [o HOMEM] trata-se de uma AI ancorada no mundo textual em que o definido atribui importância a “homem”, chefe de maior escalão na hierarquia dos chefes.

Nas linhas (11 a 14), vários itens lexicais são ativados a partir da relação com a palavra [ATUALIZAÇÃO]: [TELEFONIA CELULAR DIGITAL]; [AUTOMÓVEIS IMPORTADOS]; [ACESSO GRATUITO À INTERNET]; [MALÁRIA]; [DENGUE].

O mesmo ocorre em [um nativo], os referentes estabelecem uma relação semântica meronímica, isto é, não há uma relação direta entre os referentes. Mas, são elementos que culturalmente pertencem ao mesmo conjunto de elementos: linha (8) [OS NATIVOS]; linha (16) [ÍNDIO]; linha 19 [outra TRIBO]; linha (20) [NATIVAS QUASE NUAS]; linha (26) [OS NATIVOS], [PACÍFICOS]; linha (34) [A INDIADA]; linha (38) [O POVO].

Nas linhas (2, 4 e 8), os referentes introduzidos no SN definidos em [O PERO VAZ]; [O CAPITÃO PEDRO] e [OS NATIVOS] constituem um processo de ativação de referentes novos no modelo textual, pois são apresentados como conhecidos do interlocutor. Isso é possível porque o autor aposta que o interlocutor conheça a história do descobrimento do Brasil. Porém, para um estrangeiro ou alguém que não tenha conhecimento sobre essa história, por exemplo, o texto não fará sentido.

As AI, geralmente, ocorrem por elementos não pronominais. Mas, há casos de AI pronominal com antecedentes coletivos. Como por exemplo, nas linhas (34 e 35), “Engraçado mesmo, é que a [INDIADA] trabalha a troco de banana!!! Todo mês [ELES] recebem, no mínimo, 260 bananas” e nas linhas (38 e 39) “Disse que precisava avisar o [POVO] que chegou um novo carregamento de farinha. Engraçado... [ELES] ficam tão contentes em trabalhar...”

## **Estratégias Cognitivas Fundadas em Conhecimentos Conceituais Baseados em Modelos Mentais, Conhecimento de Mundo e Enciclopédicos**

São estratégias de referência vinculadas ao modelo de mundo textual presente no co(n)texto e mais ligados a processos referenciais gerais.

### **Tipos Conceituais – Baseados em Conhecimento de Mundo**

No caso analisado, a palavra **DESCOBRIMENTO** pertence ao título, mas funciona como âncora e ativa os referentes [REI], [O PERO VAZ], [21 DE abril], [NOVA TERRA], [O CAPITÃO PEDRO], [OS NATIVOS], [DEUSES], [MAJESTADE] construídos a partir de um modelo cognitivo contextualizado, pois são elementos de um mesmo conjunto que compõem o cenário da história do descobrimento, a partir de um conhecimento enciclopédico. Por isso, ainda que o autor não explicita que se trata desse episódio, aqueles que têm, pelo menos um pouco de conhecimento de história “a mais contada “sobre o descobrimento do Brasil, conseguem estabelecer as devidas associações entre âncora e os referentes para entender o texto.

Outro termo que compõe o título, o termo [ATUALIZAÇÃO] também serve como âncora para os referentes que têm por objetivo ativar os elementos da contemporaneidade. Se tais elementos não estivessem ancorados, como poderiam fazer parte do texto, sem que fossem incoerentes? Como é o caso dos elementos apresentados nas linhas (12 a 14): [TELEFONIA CELULAR DIGITAL], [AUTOMÓVEIS IMPORTADOS], [ACESSO GRATUITO À INTERNET], [MALÁRIA], [DENGUE]; linha (16) [PORTO SEGURO]; (22) [SAMPA]; (42) [O PAÍS DO FUTURO].

Na linha (16), ao se referir à Baía de Cabralia, o autor substituiu o termo por [PORTO SEGURO], na linha (22), utiliza o termo [SAMPA] ao invés de São Paulo; na linha (43), para Brasil ou Ilha de Vera Cruz, o autor emprega [O PAÍS DO FUTURO].

Nas linhas (5 e 6), [DEIXEI PARA LIGAR NO DOMINGO PORQUE A LIGAÇÃO É MAIS BARATA], trata-se de um conhecimento de mundo pertencente à atualidade, pois é sabido que essa tecnologia ainda não existia. Essa informação provoca humor, ainda mais porque é do

conhecimento enciclopédico que o texto original foi escrito no gênero textual “carta”: A carta de Caminha.

Nas linhas (8, 9 e 10), “Os nativos ficaram espantados com [A NOSSA CHEGADA POR MAR], [NÃO ACHAVAM QUE ÉRAMOS DEUSES] ... Acharam que éramos [LOUCOS DE PISAR EM UM MAR TÃO SUJO], os três processos de referência, aparece o jogo temporal entre o período do descobrimento e a atualidade, o que provoca o humor. Isto porque são apresentados ao leitor focos de conhecimentos organizados entre esses períodos. Se for considerada a época do descobrimento, a chegada por mar era a única possibilidade. No entanto, na atualidade, são muitas as possibilidades.

Nas linhas (12 a 14), [TEM GENTE QUE MORRE DE MALÁRIA, E ESTÁ CHEIA DE CRIANÇA BARRIGUDA DE TANTO VERME] e [DENGUE]. São elementos que remetem a outro período histórico, não ao Descobrimento, com a intenção de atualizar a informação.

Nas linhas (34 e 35), [a TROCO DE BANANA!!!]; [RECEBEM, NO MÍNIMO, 260 BANANAS]. O texto faz referência ao salário-mínimo, bem como critica o baixo valor pago por um mês de trabalho. Nesse caso, a representação dos trabalhadores é construída no período do descobrimento com ancoragem na atualidade.

Cabe lembrar que o texto joga com o tempo verbal, as ações estão predominantemente no presente, como se toda a história estivesse acontecendo hoje.

### **Tipos Inferenciais – Baseados em Inferências Fundadas no Texto**

No caso da introdução, do referente [O HOMEM], na linha (32), a associação se faz a partir de inferências fundadas no texto [CHEFE], [CACIQUE], [CACICÃO GERAL]. A associação [O CHEFE] com a [NOVA TERRA] não deixa dúvidas de que se trata do presidente do país.

Nas linhas (19 a 21), “Mais para o [SUL], encontramos outra tribo, aldeia maravilhosa e [MUITO FESTIVA, COM LINDAS NATIVAS QUASE NUAS]” a descrição da posição geográfica e das características das “nativas”, ativa o conhecimento de que as mulheres do Rio de Janeiro são conhecidas por essas características: carnaval, mulheres bonitas, praia e pouca roupa.

Nas linhas (22 e 23), a partir da descrição “Lá encontramos uma tribo muito grande. A dos índios Sampa. Conhecemos o seu cacique

que, tinha apito, mas não apitava nada, coitado. Dizem até que ele apanha de [MULHER]”, infere-se que se trata da descrição do governador de São Paulo na época.

No trecho das linhas (26, 27 e 28), [É UMA TERRA FÁCIL DE COLONIZAR, POIS OS NATIVOS NÃO FALAM A MESMA LÍNGUA. Sim, são PACÍFICOS, sim. É SÓ VEREM UM COCO NO CHÃO PARA COMEÇAR A CHUTÁ-LO E ESQUECEM DA VIDA], o [REI] a partir das informações do texto, tem a informação de que não será difícil manipular o povo porque a não tem nenhuma ideologia política, são submissos e se preocupam mais com o lazer, no caso o futebol, do que com a vida política do país.

Nas linhas (29 e 30), [A MAIORIA LÊ MUITO MAL E ACREDITA EM TUDO QUE É ESCRITO], reforça a representação de que grande parte do povo brasileiro é analfabeto ou analfabeto funcional, não conhece os seus direitos e, por isso acredita em tudo que lê ou dizem e se deixa manipular facilmente.

Nas linhas (31 a 33), [CACICÃO GERAL], [O HOMEM VIAJA MUITO], indicam a referência ao presidente do Brasil, que na época era o Fernando Henrique Cardoso (FHC), também conhecido como o Presidente Viajando Henrique.

Nas linhas (38 a 40), [UM NOVO CARREGAMENTO DE FARINHA], [A CADA MERCADORIA], [SOBEM NO MORRO E SOLTAM ROJÕES], são termos que remetem à situação do tráfico de drogas no Rio de Janeiro.

### **Considerações Finais**

Atualmente o conceito de anáfora tem sido motivo de muitas discussões teóricas em busca de respostas para alguns fenômenos ainda não descritos ou que ainda não se tornaram consenso entre os estudiosos da Linguística Textual.

O alargamento do conceito de anáfora elaborado por Marcuschi (2005) contribuiu para os estudos de referência porque propiciou uma revisão das noções de língua, categoria, texto, coerência, a partir de um novo “olhar” sobre as relações anafóricas.

A importância em estudar a ocorrência das AI está no fato de que elas operam em domínios cognitivos e não utilizam estratégias de continuidade baseadas na relação entre duas unidades (A e B), ou seja,

esse processo anafórico não precisa necessariamente ser uma retomada co-referencial, pois nessa perspectiva, anáfora e co-referência não são equivalentes.

Nessa análise, a fundamentação do contínuo anafórico da AD e AI está pautada num princípio geral de progressão referencial, **princípio semântico**; e em outros dois princípios, um de retomada e outro de referentes, **princípio de (re)ativação**. Isso favoreceu uma análise não linear do processo de referenciação, bem como a possibilidade de se fazer uma tentativa de classificação das relações anafóricas fabricadas na textualização da crônica analisada.

Segundo os estudos as AI podem ser da ordem cognitiva de tipos semânticos, conceituais e inferenciais. No entanto, como as anáforas operam em domínios cognitivos, essa classificação não pode ser limitada e, portanto, pode sofrer alterações dependendo do “olhar” do pesquisador e da teoria que fundamenta a análise.

## Referências

- BLINKSTEIN, Isidoro. **A fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BROWN, Gillian; YULE, George. **Discourse analysis**. Cambridge University Press, 1983.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. O processo de recategorização sob diferentes parâmetros. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M.A. (Orgs.) **Gêneros textuais e referenciação**. (CD-rom). Fortaleza: UFC/Protexto, 2004.
- CHAROLLES, Michael. **Introducion aux problémes de la coherence de textes**. Langue Française, 38, 1978, pp. 7 – 41.
- HALLYDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1976.
- KOCH, I.G.V. & MARCUSCHI, L. A. **Processos de referenciação na produção discursiva**. Delta, 14: 160-190, 1998.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I G.V.; MORATO, E.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 103-124.
- MARCUSCHI, L. A. & KOCH, I.G.V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. B. (Org.) **Gramática do Português Falado**. Campinas: Edunicamp/Fapesp, 1998, vol. III.

# **COMO ALGUÉM CHEGA AO QUE SE É: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E SUAS EXPERIÊNCIAS POR DENTRO DA MÁQUINA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Maria Sandra Montenegro Silva Leão (UFPE)<sup>1</sup>

Márcia Regina Barbosa (UFPE)<sup>2</sup>

## **Introdução**

As perguntas iniciais deste trabalho de pesquisa foram direcionadas aos participantes, egressos de instituições de ensino superior: quais as experiências mais significativas durante o período de formação acadêmica e que provocaram impactos em suas vidas? Possibilitou alterar dinâmicas relacionais com o outro, com o mundo? Quais fatores contribuíram para provocar mudanças em si mesmos durante o processo de formação profissional?

Duas expressões de grandeza estão presentes nas formulações das perguntas: experiência e tempo. O tempo está presente em todos os momentos da vida, até mesmo quando se pensa o futuro é por dentro de uma determinada perspectiva de tempo. O tempo é.

É por dentro do tempo que dizemos que estamos vivos. O tempo só não está presente quando se morre, quando se conclui a etapa biológica da vida. Para estes, o tempo não é mais. O tempo foi. Todos os seres vivos habitam um tempo com várias experiências, desde as expectativas profissionais, de ser amado ou amada, de construir o melhor para si e para os outros ou de buscar sentidos para o que chamamos de vida.

---

<sup>1</sup>Professora da Universidade Federal de Pernambuco na graduação e na pós-graduação de Educação e de Direitos Humanos. Email: [sandra.montenegro@ufpe.br](mailto:sandra.montenegro@ufpe.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4950-0837>

<sup>2</sup>Professora da Universidade Federal de Pernambuco na pós-graduação em educação. Email: [marcia.barbosa@ufpe.br](mailto:marcia.barbosa@ufpe.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7767-0286>

O tempo da modernidade é um tempo acelerado, e, por isto, dificulta o ato de refletir, repensar, escolher, ponderar, reencontrar-se consigo mesmo e com o Outro. O tempo herdado da modernidade dificulta o desenvolvimento da nossa alteridade. Se pouco entendemos o Outro, menos ainda entenderemos a nós mesmos (Nietzsche, 2012)

Nas sociedades ocidentais prevalece o automatismo, em consequência vem o cansaço, a frustração, a ansiedade, emoções que se agravam no campo psíquico e se materializam no corpo e nas experiências sociais, contribuindo para alimentar a intolerância, o ódio, o medo e a insegurança. Sujeitos em confusão mental e social.

A partir dessas reflexões desenvolvemos o pressuposto que a formação no âmbito da graduação não facilita a construção do processo da experiência enquanto conhecimento mais profundo sobre nós mesmos. Tudo é conduzido em direção à uma formação profissional, gerando uma cisão entre o mundo do sujeito e o mundo que o mercado do trabalho deseja. Justificamos a importância deste tema de pesquisa porque possibilita pensar os caminhos de formação profissional, especialmente no que diz respeito às licenciaturas em educação, que é o campo onde atuamos.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, utilizamos entrevistas em formato de narrativas com o intuito de apreendermos a essência da pesquisa. O objetivo geral foi problematizar o papel das universidades na construção do par experiência\sentido, segundo as narrativas dos egressos, considerando o tempo que estiveram no contexto universitário. Participaram desta pesquisa um total de doze egressos, sendo oito (08) do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e quatro (04) egressos da Universidade de Coimbra (Um dos egressos é formado em Odontologia). O critério para a escolha dos participantes foi o aceite de cada um.

Os marcadores sociais em destaque foram: Dez (10) participantes do sexo feminino e dois (02) do sexo masculino. A média de idade do grupo foi entre 21 e 35 anos. Quatro (0) participantes se identificaram pertencendo a classe média e oito (08) informaram pertencer à classe trabalhadora. Os estudantes brasileiros se

reconhecem como pardos, e os portugueses se reconhecem como pessoas brancas. Por fim, apresentamos o percurso teórico e metodológico, os resultados, discussões e interpretações em torno da questão da pesquisa e as conclusões a que chegamos. A pesquisa foi vivenciada durante 2022-2023.

### **O amparo Teórico da Pesquisa**

A partir das leituras acerca do tempo na modernidade e dos modos de construção de experiências de vida encontradas em Walter Benjamin, Nietzsche e Larrosa, compreendemos a importância deste tempo de velocidades, provocador da pobreza da experiência. O tempo da modernidade é para produzir coisas, objetos, mercadorias, atender demandas incessantes para enriquecer, para vender qualquer coisa em um círculo sem fim. Mesmo que esses objetos não sirvam para muita coisa e se destruam rapidamente para gerar outras demandas e outras produções. É assim que o tempo capitalista funciona. Portanto, viver pode não ter sentido porque não temos tempo para construirmos sentidos, significados, valores, aprendizados e relações que não se despedaçam rapidamente.

A educação escolar em todos os níveis pode ser importante para aprendermos a atribuímos sentidos à vida, e Larrosa (2022) defende uma educação a partir do par “experiência\sentido”.

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar mais devagar, escutar mais devagar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão..., escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

É, pois, cada vez mais rara a possibilidade de pensar, agir com calma, dialogar com o silêncio das ideias e do que consideramos importante aprender e conhecer, de modo que somos cada vez mais lançados no mundo da opinião e da informação. Juntamos fragmentos

de histórias, de restos de palavras que alguém disse, e em poucos instantes nem sabemos mais quem fez ou disse algo. Somos devorados pela rapidez de um modelo de viver baseado na produção, e este modelo se transforma em máquinas de criar solidão. Nesse caso é uma solidão que cria isolamento, sem conexões com grupos e comunidades. É a solidão que devora a consciência social.

Benjamin (2000) ao criticar a educação na modernidade, destaca a importância do movimento e da construção subjetiva, enquanto alternativas diante de uma pedagogia muito mais voltada para o operacional, elaborada por dentro dos cânones da ciência moderna, onde a experiência é compreendida como o lugar do conhecimento e não do sentido. Desse modo, Benjamin (2000) e Larrosa (2001 e 2017) entendem que o cenário contemporâneo impõe pressa, excesso de informações, excesso de trabalho que dificultam a construção da experiência.

Interessa-nos aqui reconhecer o limite imposto por este cenário, mas ao mesmo tempo defender a tese que, se os sujeitos são singulares assim como os sentidos que atribuem a “isso que me passa”, conforme expressão utilizada por Larrosa (1994, 2002) para falar de sua compreensão de experiência, então é possível encontrar aberturas para a identificação do que aconteceu, o que tocou a subjetividade de diversas pessoas, no caso desta pesquisa estamos nos reportando a egressos do curso de Pedagogia<sup>3</sup> e de Ciências da Educação, respectivamente.

Larrosa (2011, p.08) destaca que a experiência possui várias dimensões: a primeira dimensão é da exterioridade, alteridade e alienação – que supõe um acontecimento que não depende mim e, ao mesmo tempo diferente de quem sou. A segunda dimensão é a reflexividade subjetividade e transformação – traduzida em um movimento de encontro ao acontecimento que produz efeitos no que se sente, no que se pensa e volta para o exterior. A terceira dimensão

---

<sup>3</sup> O sentido de subjetividade aqui utilizado se adere a perspectiva foucaultiana: “como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (Foucault, 2014, p. 236)

é chamada de passagem, paixão – enquanto um sentido de abertura para viver a entrega total de si para que a transformação aconteça. É a experiência da transformação atravessando a existência de cada pessoa que se permite ser afetada pelo acontecimento.

A experiência-sentido conforme compreendida por Larrosa (2011, p. 10) significa três coisas:

Primeiro, que a experiência é uma relação com algo que não sou. Segundo, que a experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim [...], por isso já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho. E terceiro, que a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados.

A experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca” (Larrosa, 2004, p. 11), portanto, o que nos possibilita criar sentidos para a trajetória da vida, considerando que as subjetividades são elaboradas a partir das conexões culturais, sociais e linguísticas. A educação pode contribuir para a construção do par experiência-sentido, desde que o processo educacional se paute pela ideia de que “o que está no centro não é uma produção de conhecimento ditada por alguém e que deve acontecer de determinado modo, mas uma produção em que o professor e o aluno se subjetivem e se singularizem” (Pagni, 2007, p. 312). As narrativas da experiência de si são elaboradas a partir dos diálogos entre diferentes sujeitos, textos e vivências.

Para Nietzsche (2012, p. 72-73) a experiência formativa requer:

Aprender a ver – habituar o olho à calma, à paciência, a deixar que as coisas se aproximem; adiar o juízo, aprender a envolver e cercar o caso particular por todos os lados. Esta é a primeira preparação para a espiritualidade: não reagir imediatamente a um estímulo, mas lançar mão dos instintos que inibem e isolam. Aprender a ver, segundo compreendo, é aquilo que o modo de falar não filosófico, chama de vontade forte: o essencial aí, é precisamente não ‘quere’, é poder suspender a decisão. Toda a falta de espiritualidade, toda vulgaridade repousa sobre a incapacidade de resistir a um estímulo – é preciso reagir, segue-se cada impulso [...] Manter as portas abertas, ficar

deitado servilmente de braços diante de qualquer pequeno fato, estar sempre pronto a se colocar, a se lançar, em outras pessoas e outras coisas, em resumo, a famosa 'objetividade' moderna, é não mau gosto, é não nobre por excelência.

Nietzsche (2012) descreve a atitude de estesia: a possibilidade de se desenvolver uma força subterrânea a partir da interação com acontecimentos geradores de experiências-sentidos que ultrapassam o que somos agora. Mas nada é certeza, não existe ponto de chegada porque tudo é processo, tudo é movimentação por dentro do território coletivo e individual que caracteriza a nossa existência.

Neste campo conceitual, enfatizamos que a problemática da experiência no processo de construção de subjetividades outras não olha para as relações do sujeito com os objetos do mundo (disciplinas, conteúdos escolares, didáticas e metodologias adotadas no caso deste estudo), isto, na percepção de Larrosa (2019), é desenvolver uma postura dogmática que enrijece o pensamento e nossa interação com a vida.

A experiência com profundidade traz amplas possibilidades de reestabelecer o sujeito consigo mesmo e com o mundo cultural, social, histórico e político, de modo que há necessidade de se romper com modelos formativos pautados na dualidade cartesiana e, ao mesmo tempo, propor outras formas de vivenciar a formação acadêmica.

### **A Trajetória Metodológica**

A pesquisa qualitativa tem desenvolvido críticas ao modelo positivista de pensar, analisar e interpretar os fenômenos múltiplos do mundo. Nesse sentido, as perspectivas teóricas presentes no espectro qualitativo são sempre de teor questionador, crítico e está sempre em processo de construção das ideias e dos dados obtidos. Entretanto, pesquisar requer a explicação do caminho percorrido e dos instrumentos utilizados para responder as questões que balizaram a curiosidade da pesquisadora.

Nesta pesquisa utilizamos a entrevista narrativa a partir dos pressupostos de Jovchelovitch e Bauer (2002), ou seja, toda

experiência humana pode ser narrada, a narrativa é uma forma de comunicação e possibilita reconstruir memórias de acontecimentos importantes para o participante da pesquisa. Em suas percepções, “a entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa. É considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (p.95).

As narrativas foram colocadas em blocos de sentidos para compor uma organicidade melhor e facilitar o diálogo com o referencial teórico escolhido. Neste contexto foi importante o olhar autobiográfico dos participantes para a construção da análise.

Conforme explicado acima, o objetivo geral da pesquisa foi problematizar o papel das universidades na construção do par experiência|sentido, segundo as narrativas dos egressos, considerando o tempo que estiveram no contexto universitário. Formulamos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar as experiências que causaram transformações nos modos de compreensão sobre a vida e sobre o mundo; e b) compreender se as experiências contribuíram para desenvolver uma perspectiva de si mais integral, menos desintegradora.

### **Para Entender o Saber da Experiência: Resultados e Discussões**

As reflexões elaboradas confirmam a perspectiva larrosiana que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larrosa, 2019, p.27). Todos os participantes iniciaram suas narrativas se reportando ao período da pandemia e a experiência de enfrentar a morte, sua ou do outro. Para o grupo, o período da pandemia trouxe uma sensação mais palpável da nossa finitude, uma vez que o cessar da vida pode acontecer a qualquer momento, no entanto, os participantes brasileiros ressaltaram o papel devastador das políticas neoliberais e do governo do presidente Bolsonaro (2018-2022) que praticamente não criou uma política pública imediata para enfrentar a situação. Ao mesmo tempo possibilitou rever suas posturas sobre os modos de se relacionar com o outro, seja humano ou não, extrapolando os limites das ideias antropocêntricas, que

- colocam os seres humanos no topo da relevância e secundarizam outras formas de vida também importantes.

### **O Tempo Vivido no Curso de Graduação: As Demandas Políticas**

O tempo da graduação foi descrito como um período estranho, principalmente no primeiro ano de estudos. Os participantes, no caso brasileiro, entraram para a universidade após a formação na educação básica, por volta dos 17 ou 18 anos de idade. É um período de rompimento com os modos de estudar e, de certa maneira, com os modos de entender a vida e seu papel no mundo adulto.

Nesta direção, o sentimento de ser estranho ao ambiente, de ainda não entender como funciona o sistema de educação universitária os põe em “estado de alheamento”, do “algo outro diferente de mim” no dizer de Larrosa (2019). As falas dos participantes indicavam que presenciaram pela primeira vez em suas vidas a questão de lutas políticas que acontecem no campo das universidades. Seja a defesa por uma melhor alimentação do restaurante universitário (UFPE), ou por melhores condições de ensino (UC/PORTUGAL), o fato é que se depararam com novas demandas, diferentes ou mais impactantes e anteriores a entrada no ensino superior.

Dois egressas ressaltaram suas participações no Diretório Acadêmico de Pedagogia (UFPE) assim que iniciaram o curso: “eu nem sabia direito o que significava um D.A e já entrei na luta, fui aprendendo na luta”, a segunda estudante diz que “entendia o D.A como um espaço de reivindicação dos estudantes, mas não percebia o aspecto político que cada proposta de gestão do D.A traz”. No espaço e na convivência com colegas em sala de aula foi que compreendeu o sentido da expressão “potência do sujeito coletivo” acoplada a uma visão de mundo de tendência socialista. As duas mulheres afirmaram que a experiência no Diretório Acadêmico facilitou a construção de uma visão de mundo mais conectada aos sujeitos das periferias e na defesa por mais justiça social.

Em diálogo com Larrosa, é possível compreender que o princípio da transformação teve lugar nos participantes da pesquisa. As experiências com a política estudantil por dentro das universidades não foram vividas sem reflexibilidade, pelo contrário, no movimento das lutas ocorridas houve lugar para a experiência subjetiva, de “algo que passa em mim de modo único, singular, próprio” (Larrosa, 2019, p. 27).

Um dos primeiros filósofos a se deter sobre o tema da experiência foi o John Dewey (2021). Este afirma que “quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências” (Dewey, 2021, p. 152). Embora Dewey não seja um dos autores abordados em nosso trabalho de pesquisa, entendemos que as narrativas trouxeram o aspecto do sofrimento e da ação enquanto elementos presentes em suas experiências.

### Histórias de Vida que se entrelaçam

No grupo dos participantes brasileiros todos e todas se consideram pardos e oriundos de classes trabalhadoras, portanto, a experiência de entrar em uma universidade pública de ensino superior foi algo que marcou as histórias de cada um/uma.

As questões que trouxeram em suas narrativas foram inicialmente relacionadas as escolhas da profissão docente. Apesar de ser considerada uma profissão de pouco prestígio social, ainda é uma das profissões mais fáceis para entrar no mundo do trabalho, conforme é possível entender do quadro abaixo:

**Quadro 01** – A vida e a escolha profissional

BRASIL	PORTUGAL
<b>Desde meus 14 anos que dou aula de reforço</b> , a escolha pelo curso de Pedagogia foi uma coisa natural, <b>uma sequência do que eu já fazia (P1)</b>	O mercado para lecionar em todo o Portugal não é muito fácil, as exigências de constante aperfeiçoamento nos esgota, e há muita competitividade, mas foi o caminho que escolhi (P9)

<b>Minha mãe é professora, então fui incentivada para seguir essa profissão e não me arrependo (P2)</b>	A profissão de professor exige muito de nós, mas é muito importante desenvolver uma profissão que a pessoa se identifica com ela e eu me sinto bem lecionando (P10)
<b>Escolhi a licenciatura porque facilita aprovação concursos (P3)</b>	Tenho uma tradição familiar de professores, foi natural me tornar mais uma professora em nossa história(P11)
<b>Tentei fazer vestibular para a área de saúde três vezes, mas não conseguia aprovação, aí tentei na área de humanas. Fiz licenciatura em Geografia e estou lecionando em escola particular (P4)</b>	Não sou docente, não foi a profissão que escolhi, porém me sinto satisfeita com a área da saúde, apesar do mercado ter muitos odontólogos (P12)
<b>A função de professor abre muitos caminhos profissionais e eu necessitava me empregar rápido, e foi o que aconteceu (P5)</b>	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
<b>Ser professor é uma escolha para a minha sobrevivência material, apesar dos limites salariais e das condições de trabalho (P6)</b>	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Fonte: Autoras

Ingressar no mundo do trabalho não tem sido fácil em nenhuma parte do mundo ocidental, porém é possível perceber nas narrativas que a profissão docente pode ser um caminho mais acessível em relação ao Brasil. No caso de Portugal, nem tanto.

As narrativas reforçam que a escolha profissional teve relações diretas com a dinâmica familiar, o contexto socioeconômico predominante no momento e as exigências imediatas para se integrar ao mundo do trabalho. Isto nos remete as necessidades essenciais para a existência concreta. Na epígrafe da tese 04, Benjamin (2016, p.242) cita Hegel e afirma: “Lutai primeiro pela alimentação e pelo vestuário, e em seguida o Reino de Deus virá por si mesmo”. Esta frase é uma espécie de trocadilho com o Evangelho de São Mateus<sup>4</sup>, porém,

<sup>4</sup> “Buscai em primeiro o Reino de Deus e a sua justiça, e todas as coisas vos serão dadas em acréscimo” Evangelho de São Mateus (6:33)

na compreensão benjaminiana, o mundo material e o espiritual estão intrinsecamente ligados, não podendo existir em separado. As transformações da vida material são definidoras e necessárias para a construção da vida espiritual mais resistente e construtora de qualidades morais (Lowy, 2005).

### **Experiências Significativas Durante o Processo de Formação Profissional**

Em suas narrativas, os egressos destacaram experiências relevantes para a compreensão do tema, o primeiro foi em relação a velocidade do tempo por dentro dos cursos, isto é, uma grande quantidade de livros, artigos e trechos de teses e dissertações que precisaram ler, resumir, criticar e apresentar em sala de aula. Tanto os egressos brasileiros quanto os portugueses ponderaram que cada professor percebia a disciplina que lecionava isoladamente. Todos precisavam demonstrar que haviam lido os textos recomendados, e ressaltaram que o tempo destinado para a feitura dos trabalhos solicitados era mínimo.

**Quadro 02** – Experiências formativas em tempo de velocidades

Brasil	Portugal
<p><b>-Me sentia pressionado (P3, p5)</b>  <b>-Eu não conseguia realizar todas as atividades (P2, p4)</b>  <b>-Eu estava me sentindo incapaz (P6, P7, P8 e P2)</b>  <b>-Fui reprovada em 3 disciplinas porque não conseguia responder quase nada, muita insegurança (p1)</b></p>	<p>- Para mim não foi muito fácil, precisei superar muitos obstáculos (P9)          -É pouco tempo para tantas atividades solicitadas. É monstruoso (P10)          - Consegui me sair bem, mas foi com muito esforço (P11)          - O tempo é muito estressante devido a exigências, muitas vezes sem sentido para mim.</p>

Fonte: Autoras

Um dos aspectos importantes foi a demonstração de cansaço, medo de não realizar as atividades a contento, assim como o destaque para a insegurança. Nesse sentido, é preciso repensar o formato dos

• cursos universitários, notadamente os de licenciaturas, que ainda tem como base um grande volume de leituras, sem, as vezes elaborar reflexões com o contexto histórico-social real, sem conexões com a extensão e a pesquisa, não proporcionando experiências significativas na formação total do indivíduo.

No dizer de Eduardo Galeano (2010, p.02), este é um tempo marcado pelo consumo, pressa, agitação e uso do supérfluo como algo necessário à vida:

Dize-me quanto consumes e te direi quanto vales. Esta civilização não deixa as flores dormirem, nem as galinhas, nem as pessoas. Nas estufas, as flores estão expostas à luz contínua, para fazer com que cresçam mais rapidamente. Nas fábricas de ovos, a noite também está proibida para as galinhas. E as pessoas estão condenadas à insônia, pela ansiedade de comprar e pela angústia de pagar.

É possível compreender que as instituições de ensino superior preparam para o trabalho, para o aprofundamento dos conhecimentos necessários para se inserir no mundo do trabalho em mundo neoliberal, globalizado, mas ainda não consegue desenvolver uma postura formativa, que seja capaz de aprimoramento da pessoa em suas dimensões éticas e espirituais.

Outras experiências significativas, que contribuíram para provocar mudanças em si mesmo também foram destacadas: Compreensão crítica e política dos fenômenos sociais, a exemplo do racismo, da desigualdade e das violências que atingem as pessoas mais pobres, negras, pardas e de periferia. Estas questões foram evidenciadas nas falas dos egressos brasileiros. Para os egressos portugueses, foi destaque a construção do pensamento mais crítico em relação aos problemas do social e político na atualidade, entretanto, as narrativas se direcionaram para as dificuldades do mundo do trabalho, a competitividade profissional e o discurso de meritocracia que tem tomado corpo e volume na sociedade europeia.

O que há em comum entre as narrativas é o papel político de todos para a eliminação da desigualdade, permanência das diferenças, uma vez que diferenças são compreendidas como algo inerente ao ser

humano e as demais coisas da natureza, assim como perseverar na construção de uma sociedade mais justa e mais humanizada e respeitosa com a diversidade cultural.

Larrosa entende que há uma relação entre experiência e pensamento:

Pensamos porque algo acontece conosco, a partir das coisas que acontecem conosco, a partir do que vivemos, como consequência da nossa relação com o mundo que nos cerca [...] É a experiência que imprime em nós a necessidade de repensar, de retornar às ideias que tínhamos sobre as coisas, porque o que a experiência nos mostra é exatamente a insuficiência ou a insatisfação do nosso pensamento anterior [...] O que faz com que a experiência seja assim é isto: o que temos de tornar a pensar (Larrosa, 2019, p. 22)

Todas as narrativas identificaram experiências, por dentro do contexto acadêmico, que contribuíram para o amadurecimento de quem são e de seus propósitos na vida, conforme um dos participantes expressa: “Sei que os estudos mais rigorosos em meu tempo na universidade foram importantes para que eu pudesse me compreender melhor e saber qual o caminho que devo seguir, que o caminho da ética para com todas as vidas” (P7).

### **Considerações Finais**

A experiência foi o tema central deste trabalho de pesquisa. Nos orientamos teoricamente pelo pensamento pós-estruturalista de intelectuais como Nietzsche, Benjamin e Larrosa. O que os une é a análise crítica de uma sociedade marcada pelo efêmero, pelas relações voláteis, pela velocidade na produção de objetos, de ideias e de construção de subjetividades. O marketing demonstra que um produto pode ser excelente hoje, não mais o será ao final da tarde. Vivemos por dentro de um paradoxo histórico e cultural, ou seja, a proposta da modernidade prometeu que nossa emancipação aconteceria por meio da razão, integrando o saber, o fazer, a teoria e a prática, mas isto não aconteceu.

A educação escolar, dentro da proposta da modernidade, pretendia ser o caminho para o aprimoramento da civilização, o equilíbrio perfeito entre a teoria e a prática, porém, o que se constata é a desconexão entre meios e fins, o que torna a racionalidade técnica e instrumental o elemento predominante no percurso da formação acadêmica. É este desequilíbrio de forças que pode gerar, segundo Benjamin e Adorno a situação de adaptabilidade do sujeito, injetando em sua consciência valores e ideais exteriores. A pressa e a velocidade possuem a característica de não nos fazer refletir sobre o que nos afeta, o que nos passa. Isto é a negação da experiência, aquela que nos transforma de dentro para fora e não o inverso.

Ao cogitarmos a mudança como uma possibilidade dialética, ou seja, acontecendo em um processo relacional com o mundo externo e interno percebemos que a urgência dos dias atuais exige apenas a mudança externa. Por isso tudo se transforma rápido demais, gerando insatisfações pessoais pelo que e quem somos, pois é difícil acompanhar as exigências do momento. Em grande parte, isto tem sido construído pelo modelo neoliberal de viver: a política da meritocracia, do empreendedorismo e do individualismo retira da vida a experiência coletiva e individual.

A adaptabilidade está nos seres humanos, porém há aqueles que vivem anulados, sem reflexões e sem construir experiências significativas. O resultado é um processo de empobrecimento e de desfiguração da experiência (Adorno, 2012).

Por dentro desta crítica em torno da quase impossibilidade da experiência pela via da educação escolar está a denúncia de fatores impeditivos graves, por exemplo, o fato de muitos países terem um sistema educacional regulado pelas iniciativas privadas, o que reforça o caráter capitalista neoliberal e de mercado que visa lucro permanente, assim como o avançar de tecnologias corrosivas do princípio do coletivo para avançarmos em mudanças sociais. É preciso se negar a sermos seres apenas de adaptabilidade e de cotidianidade circular para que a experiência resulte em uma ação transformadora com o objeto e transformadora do sujeito.

Nesta pesquisa, foi possível compreender que o grupo de participantes elaborou o processo de recusa da adaptabilidade ao que estava posto como suposta verdade, de modo que foi possível a experiência-sentido na transformação de si. Conforme suas narrativas, se recusaram a aceitar o preconceito e a negação da ciência veiculadas nos discursos políticos escusos de um governo balizado pela extrema direita<sup>5</sup>, uma vez que foi possível identificar a intenção política de controle governamental que possuía a morte como mote e como meta; e por fim, refletiram sobre os avanços obtidos durante o processo de vivência dos estudos universitários.

Considerando os princípios presentes na experiência, conforme Larrosa (2019): Alteridade, Reflexibilidade, subjetividade, passagem, singularidade e liberdade, é possível afirmar que o objetivo central desta pesquisa foi alcançado, assim como a resposta pelo questionamento inicial: quais as percepções de egressos acerca da construção da experiência (aquilo que me passa) por dentro de suas respectivas universidades?

A experiência universitária não está separada das experiências que tivemos ao longo de nosso processo escolar. É um círculo, uma experiência contínua, não linear, e levamos para nossos cursos de graduação os nossos modos de interpretar o mundo, a linguagem construída na escola e no mundo social. Somos um compósito de tudo isto, somados a nossa história pessoal e coletiva. Ainda, segundo Larrosa (2019) e Benjamin (2016) o sujeito da experiência não é passional, ele está o tempo inteiro interagindo com o que lhe acontece e é capaz de desenvolver compromissos, estabelecer vínculos, agir e conhecer, entretanto não é um conhecimento considerado científico, mas mediado, construído pela experiência e pela ciência, o que gera o saber do indivíduo.

A interação com as demandas comuns e a experiência que nos toca, que nos passa no âmbito do subjetivo nos transformam. Ressaltamos a importância da pesquisa para refletirmos criticamente

---

<sup>5</sup> ) Os participantes se referiam ao governo do Jair Bolsonaro (2018-2022), este negava o valor da ciência na cura e nas vacinas para deter a pandemia da Covid-19, assim como divulgava nos de medicações não indicadas pelos cientistas para deter a infecção das vias respiratórias.

acerca do nosso trabalho enquanto docentes de instituições de ensino superior, isto é, se estamos contribuindo para a experiência do sentido e da mudança radical se tornar possível. Citando Heidegger (1987, p.143), Larrosa destaca a seguinte frase daquele filósofo: “que fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” (Larrosa, 2019, p. 27). Viver é sempre um ato de experiência, ou seja, de experimentar, de arriscar e de atravessar acontecimentos que nos modificam.

A modificação traz a mudança, não necessariamente pensando no futuro ou em um ideal de pessoa que deva ser formado para esta ou aquela função, mas uma mudança que parte da reflexão, da intuição do autodescobrimento de si, mas sem perder as conexões com as transformações sociais, superadoras da pobreza material e espiritual de grande parte da população que ainda vive a experiência do empobrecimento da vida trazida e mobilizada sob a tutela da economia neoliberal.

A fragmentação da experiência da educação e do trabalho valorizam o instantâneo, deixando todos sem saber religar a vida com o passado e impossibilitados de saber como conduzir a vida para o futuro.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **A Modernidade e os Modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** – Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2016.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Cultrix, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.
- FREITAS, Alexandre Simão de. Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido? In: PAGNI, Pedro ângelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs). **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- GALEANO, Eduardo. **Memórias do Fogo**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

- JOVCHELOVITCHE S, Bauer MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Campinas, 2002, p. 20-28. Disponível em: SciELO - Revista Brasileira de Educação, Volume: 19, Publicado: 2002. Acesso em:14/05/2021
- LARROSA, Jorge. Language y Educación. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.16, Campinas, 2001, p. 68-80. Disponível em: SciELO - Revista Brasileira de Educação, Volume: 16, Publicado: 2001. Acesso em 14/04/2020.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOWY, Michel. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NIETZSCHE, Frederich. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como se filosofa com o martelo**. Porto Alegre: LP&M, 2012.
- NIETZSCHE, Frederich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Abril Cultural, 1988.
- PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da (Orgs). **Introdução à Filosofia da Educação**. Campinas: Avercamp, 2007.

## **O NOME DE LUGARES NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA E A ANÁLISE DE DUAS LOCALIDADES DO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ**

Lucival Fábio Rodrigues da Silva (UFPA)<sup>1</sup>

Mirlene Marques Chaves (UFPA)<sup>2</sup>

Huber Kline Guedes Lobato(UFPA)<sup>3</sup>

### **Considerações Iniciais**

O Arquipélago do Marajó fica situado no Pará, na região Norte do Brasil. É considerado o maior arquipélago flúvio-marítimo do planeta, sendo formado por milhares de ilhas, algumas destas, constituem os municípios do arquipélago: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Currealinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Oeiras do Pará, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista e Soure.

No âmbito desses municípios, encontramos sujeitos surdos que se comunicam por meio da Língua de Sinais Brasileira (LSB). Em relação à LSB, compreendemos que esta é “uma língua natural, visual e espacial” (Souza Júnior, 2012, p. 15) e que em torno dela existem pesquisas feitas por estudiosos que visam saber cada vez mais de sua estrutura gramatical, bem como investigar a “nomeação na LSB e os estudos toponímicos, por meio da compreensão dos nomes de lugares no Brasil” (Souza Júnior, 2012, p. 15).

Em relação aos estudos toponímicos, pontuamos que a toponímia é a pesquisa etimológica de nomes próprios de lugares, sua origem e evolução. Para Souza Junior (2012, p. 25), o estudo sobre os topônimos emerge dedicando-se, exclusivamente, ao “[...] registro e descrição da forma linguística que estabelece relação de significação com um determinado espaço, lugar. A esta forma

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará: lucivalrodrigues@yahoo.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará: mirlenemarqueschaves@hotmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pará: huberkline@gmail.com

linguística, ou unidade lexical, denominamos signo toponímico ou topônimo”.

Segundo Sousa e Quadros (2019, p. 137) “a Toponímia constitui uma disciplina linguística que se encarrega do estudo dos nomes dos espaços geográficos de natureza física (rios, lagos, serras etc.) e humana (municípios, ruas, bairros, praças etc.)”. Esse estudo dos nomes dos lugares perpassa por vários planos: o histórico, o geográfico, o cultural, o religioso, entre outros.

Souza Junior (2012) revela que a toponímia é um termo de origem grega em que topos significa “lugar” e onoma “nome”. A toponímia apresenta-se multifacetada e presente em diferentes campos dos estudos da linguagem, inclusive no âmbito dos estudos da LSB. Nesse sentido, “como língua natural, a LSB também realiza a nomeação de nome de lugares” (Souza Júnior, 2012, p. 26). Com base nesses princípios, apresentamos a problemática deste estudo: como organizar os sinais topônimos das cidades do arquipélago do Marajó e classificá-los de acordo com as características definidas nos estudos da toponímia da LSB? Assim, este estudo possui como objetivo geral identificar e analisar dois tipos de sinais topônimos referentes a lugares do arquipélago marajoara: Breves e Soure.

Falar sobre toponímia na LSB é, ao mesmo tempo, mergulhar em elementos históricos, geográficos e culturais que representam as características de um determinado lugar segundo a visão dos sujeitos surdos e, porventura, compreender quais os principais elementos que influenciaram a criação de um sinal para nomear um lugar. Assim, este estudo possibilita uma expansão das ideias errôneas de que os sinais, em Libras, surgem “do nada”, sem razão ou circunstância, pois percebemos o contrário a isso: cada sinal, particularmente, possui suas características próprias e merecem ser compreendidas.

Esta pesquisa torna-se relevante no âmbito acadêmico, pois nela analisamos os diferentes percursos dessa língua natural e que precisa a cada dia ser explorada em sua complexidade, principalmente, no âmbito dos estudos dos topônimos em LSB. Conforme Curvelo-Matos (2014):

Por meio da Toponímia, ramo de conhecimento da Onomástica, podemos analisar a estreita relação que há entre o homem e os lugares que designam o espaço que ele ocupa, isto é, podemos analisar, entre outras, a relação que há entre língua, cultura, sociedade e natureza (Curvelo-Matos, 2014, p. 15).

Tendo como base essa necessidade do homem de identificar os lugares e suas razões e o processo de escolha, analisamos os sinais de duas localidades do arquipélago do Marajó no Pará, identificando e conceituando os referidos tipos de sinais topônimos referentes a esses lugares, bem como classificando os sinais de acordo com os tipos de topônimos definidos em estudos da toponímia da LSB.

### **A Toponímia e a LSB**

Segundo Souza Júnior (2012) a toponímia, como parte da onomástica a se deter nos estudos geográficos, surgiu em 1878, na França, com Auguste Longnon, que criou um curso específico na École Pratique des Hautes-Études e no Collège de France. Para Souza Júnior (2012):

No Brasil, o pioneiro nos estudos toponímicos foi Theodoro Sampaio com pesquisas de etimologia de origem tupi publicadas no livro “O Tupi na Geografia Nacional” de 1914, reconhecida como uma obra clássica nacional. Contudo, foi Armando Levy Cardoso, que evidenciou o trabalho de especialistas em estudos toponímicos ao publicar em 1961 o livro “Toponímia Brasileira”, contendo um estudo histórico e lexicológico dos topônimos brasileiros da Amazônia (Souza Júnior, 2012, p. 23).

A toponímia situa-se no âmbito da memória coletiva e das tradições. A partir do momento em que o topônimo é criado, cabe à comunidade aceitá-lo ou não, e o aceite põe àquela denominação na história daquele grupo. Todas as coisas necessitam de um nome, seja na LSB ou em qualquer outra língua, mas qual o significado de um nome?

[...] a Toponímia abrange a cultura em geral e propicia investigações tanto no campo da linguística como de outras áreas de conhecimento, permitindo intercruzar dados culturais de uma dada comunidade linguística a fim de conhecer peculiaridades cognitivas do usuário da língua tanto numa perspectiva individual quanto coletiva, para, a partir daí, conhecer os fatores que possivelmente motivaram a nomeação de um determinado lugar (Sousa; Quadros, 2019, p. 140).

Quando pensamos em nome de lugares na LSB e, principalmente, em nome de lugares do arquipélago do Marajó em LSB, surgem-nos inquietações para buscarmos compreender o significado destes. Destacamos que o Marajó fica situado no estado do Pará. Esse estado possui 144 municípios. Como é sinalizado o nome de cada lugar? Muitos advém do cristianismo (relacionados aos santos dos lugares), outros advém do relevo local ou simplesmente da letra inicial do nome da cidade.

Segundo Souza Júnior (2012), os topônimos são divididos em três tipos: topônimo simples, topônimo composto e topônimo híbrido. A seguir observamos a localização de cada um com exemplos de lugares do estado do Pará.

a) Topônimo simples: é o designativo que possui somente o elemento formador e que, nas línguas orais, pode ser acompanhado de sufixos e terminações como: -lândia, -pólis e -burgo. Exemplo: Salinópolis. Em Libras, o sinal de Salinópolis é feito a partir de um único sinal:

**Figura 1:** sinal de Salinópolis



Fonte: extraído de Couto (2007).

b) Topônimo composto: é o que possui mais de um elemento formador de origens diversas entre si. Exemplo: Mãe do Rio. Em Libras, o sinal de Mãe do Rio é feito a partir de dois sinais: duas letras do alfabeto manual (M e R).

**Figura 2:** sinal de Mãe do Rio



Fonte: extraído de Couto (2007).

c) Topônimo híbrido: que é constituído por elementos provenientes de línguas diferentes. Exemplo: Ilha do Marajó. Em Libras, o sinal de Ilha do Marajó é feito a partir de sinais: um empréstimo por inicialização da Língua Portuguesa (sinal de ilha) mais a ramificação de um sinal das Línguas de Sinais Emergentes existentes nas regiões do Marajó (sinal de búfalo). Esse sinal topônimo será analisado mais a frente.

**Figura 3:** sinal de Ilha do Marajó



Fonte: extraído de Couto (2007).

Em nossa pesquisa, adotamos os pressupostos e os critérios desenvolvidos por Dick (1990); em destaque: “o modelo taxionômico toponímico, os critérios e abrangências para recolha dos dados e o modelo de ficha para registro dos dados toponímicos” (Souza Júnior, 2012, p. 40).

Durante o nosso processo de investigação, tivemos alguns encontros com um professor surdo da cidade de Belém, que é quem estuda e analisa alguns sinais de determinados municípios destacados nesta pesquisa. Também, dialogamos com as comunidades surdas do Marajó, em especial as pessoas surdas moradoras do município de Breves.

Assim, analisamos cada sinal de acordo com os seguintes elementos da língua de sinais: movimento, expressão facial, corporeidade, datilologia etc. Após realizar essa análise, definimos cada sinal de acordo com os tipos de topônimos que são: topônimo simples, topônimo composto e topônimo híbrido.

Com isso, classificamos o sinal de acordo com as taxas toponímicas estabelecidas por Dick (1990) em seus estudos. Essa classificação é apontada nos estudos de Souza Junior (2012):

### **I) Taxes de natureza física**

- a) **Astrotopônimos:** topônimos relativos aos corpos celestes em geral. Ex: Estrela (BA).
- b) **Cardinotopônimos:** topônimos relativos às posições geográficas em geral. Ex: Juazeiro do Norte (CE).
- c) **Cromotopônimos:** topônimos relativos à escala cromática. Ex: Rio Negro (PR).
- d) **Dimensiotopônimos:** topônimos relativos às características dimensionais dos acidentes geográficos, como extensão, comprimento, largura, grossura, altura, profundidade. Ex: Igarapé Profundo (RO).

- e) **Fitotopônimos:** topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade, em conjuntos da mesma espécie, ou de espécies diferentes, além de formações não espontâneas. Ex: Palmital (SP).
- f) **Geomorfotopônimos:** topônimos relativos às formas topográficas. EX: Colinas do Tocantins (TO).
- g) **Hidrotopônimos:** topônimos resultantes de acidentes hidrográficos em geral. Ex.: Cachoeira (BA).
- h) **Litotopônimos:** topônimos de índole mineral, relativos à constituição do solo, representados por indivíduos, conjunto da mesma espécie, ou de espécies diferentes. Ex.: Areial (PB).
- i) **Meteorotopônimos:** topônimos relativos a fenômenos atmosféricos. Ex.: Primavera (PE).
- j) **Morfotopônimos:** topônimos que refletem o sentido de formas geográficas. Ex.: Ilha Quadrada (RS).
- k) **Zootopônimos:** topônimos relativos de índole animal, representados por indivíduos domésticos, não domésticos e da mesma espécie. Ex.: Galinhos (RN)

## II) Taxes de natureza antropocultural

- l) **Animotopônimos** ou **Nootopônimos:** topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual, abrangendo todos os produtos do psiquismo humano. Ex.: Almas (TO).
- m) **Antropotopônimos:** topônimos relativos aos nomes próprios individuais. Ex.: Antônio Carlos (SC).
- n) **Axiotopônimos:** topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais: Ex.: Presidente Figueiredo (AM).
- o) **Corotopônimos:** topônimos relativos aos nomes de cidades, países, estados, regiões, continentes. Ex.: Filadélfia (BA).
- p) **Cronotopônimos:** topônimos que encerram indicadores cronológicos representados, em toponímia, pelos adjetivos novo/nova, velho/velha. Ex.: Nova Andradina (MS).

- q) **Ecotopônimos:** topônimos relativos às habitações de um modo geral. Ex.: Casa Nova (BA).
- r) **Ergotopônimos:** topônimos relativos aos elementos da cultura material. Ex.: Relógio (PR).
- s) **Etnotopônimos:** topônimos relativos aos elementos étnicos, isolados ou não. Ex.: Xambioá (TO).
- t) **Dirrematotopônimos:** topônimos constituído por frases ou enunciados linguísticos. Ex.: Há Mais Tempo (MA).
- u) **Hierotopônimos:** topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças; às associações religiosas; às efemeridades religiosas. Ex.: Natividade (TO). Apresentam duas sub-divisões: **Hagiotopônimos:** topônimos relativos aos nomes de santos e santas do hagiológico romano: Ex.: Santa Luzía (MG); **Mitotopônimos:** topônimos relativos às entidades mitológicas. Ex.: Anhagá (BA).
- v) **Historiotopônimos:** topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como às datas correspondentes: Ex.: 1º de Maio (PR)
- w) **Hodotopônimos (Odotopônimos):** topônimos relativos às vias de acesso rurais e urbanas. Ex.: Estradas (AM).
- x) **Numerotopônimos:** topônimos relativos aos adjetivos numerais. Ex.: Dois Irmãos do Buriti (MS).
- y) **Poliotopônimos:** topônimos constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial. Ex.: Aldeias Altas (MA).
- z) **Sociotopônimos:** topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade. Ex.: Pescador (MG).
- aa) **Somatotopônimos:** topônimos empregados em relação metafórica às partes do corpo humano ou do animal. Ex.: Pé de Galinha (BA).

## ● **As Duas Localidades do Arquipélago do Marajó**

A seguir revelamos a relação da classificação toponímica com o estudo coletado sobre os sinais do Marajó: Soure e Breves. Trata-se de duas localidades do estado do Pará. Destacamos que a seleção desses lugares ocorreu em virtude de serem os lugares em que os autores da pesquisa têm uma maior aproximação com as comunidades surdas.

Soure e Breves são consideradas as cidades mais conhecidas do arquipélago do Marajó. A primeira é a que recebe o maior número de turistas anualmente; já a segunda é a cidade com o maior número de habitantes. Soure, é a capital do Marajó, mesmo Breves reivindicando por tal título. Nesses dois lugares temos ampla aproximação e inserção junto as suas comunidades surdas. Por meio dessa aproximação foi possível consultar alguns surdos das comunidades para que explicassem com maior clareza a criação dos seus sinais.

### **Topônimo de Marajó**

Antes de adentrar na análise dos sinais de Breves e Soure, vamos apresentar o sinal de Ilha do Marajó. Pontuamos que se trata de um arquipélago que é conhecido por ser a maior ilha fluviomarina do mundo, é banhada pelo oceano atlântico e pelos rios Amazonas e Tocantins. Uma característica típica dessa região é a quantidade de animais como búfalos que atraem diversos turistas durante o ano todo. Muitos tem a experiência de montar no lombo de um búfalo para passeio. Outras atividades culturais, também, chamam atenção na ilha, por ser um lugar de variedades de peixes e pássaros. O arquipélago oferece muitas atividades em meio à natureza, realizadas nas fazendas, rios e igarapés.

Passemos agora para a análise toponímica do sinal da Ilha do Marajó – ver figura 3, sinal de Ilha do Marajó.

Quanto ao tipo de topônimo: reiteramos que se trata de um topônimo híbrido, uma vez que é derivado de línguas diferentes.

Também, trata-se de um topônimo composto, pois são realizados dois sinais em sua composição.

Nota-se que (conforme a figura 3 ilustrada) o primeiro sinal é realizado com as configurações de mão em I, sendo, portanto, um empréstimo da Língua Portuguesa, uma vez que o alfabeto datilológico é proveniente desta língua. A orientação da mão é para frente e o ponto de articulação é realizado em frente ao tórax. O movimento é circular, em que se inicia com a palma da mão para a frente e finaliza-se com a palma para trás.

Já o segundo sinal, é realizado com a configuração de mão em Y, com orientação para frente. O ponto de orientação se realiza na lateral da testa com o uso das duas mãos com movimento para frente no sentido de descida e subida.

Ambos os sinais buscam representar imagetivamente os seus referentes: o primeiro sinal se refere à Ilha, por isso o movimento circular de representação do espaço geográfico; e o segundo sinal faz referência as animais (búfalos), sendo representado pelos chifres, por ser uma característica típica dessa região.

Quanto as taxes toponímicas:

a) de natureza física:

Trata-se de um topônimo do tipo morfotopônimos, pois representa o sentido de formas geográficas, como representado no sinal de Ilha. Podemos também classificá-lo como: zootopônimos, que são topônimos relativos à índole animal, representados por indivíduos domésticos, não domésticos e da mesma espécie, tendo como base neste caso o segundo sinal representado pelo búfalo.

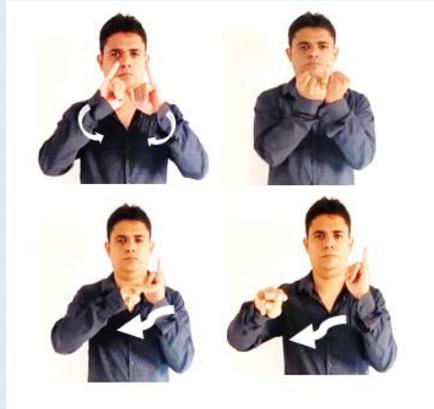
b) de natureza antropocultural:

Trata-se de ergotopônimo, pois o sinal de búfalo representa um importante aspecto da cultura material desta região.

É importante destacar que a região do Marajó é muito grande e diversificada. Por isso, há uma variação do sinal de Ilha do Marajó. É possível perceber essa variação em um série de vídeos relacionados à

- Ilha que o instituto Mãos de Ouro publicou em sua página no Youtube.<sup>4</sup>

**Figura 4:** variação do sinal de Ilha do Marajó



**Fonte:** Produzido a partir de Instituto Mãos de Ouro (2021).

Nessa variação há o mesmo sinal de ilha: sinal com as configurações de mãos em I e com um movimento circular. Há ainda outro sinal. Neste caso, a mão em M faz o movimento sinuoso representando o balanço das águas dos rios (banzeiros) que é algo comum da região. Essa mão em M se afasta da mão em I (que pode ser a representação de pessoas ou árvores).

Quanto ao tipo de topônimo: é um topônimo composto (união de dois sinais), mas podemos também classificá-lo como híbrido, pois é realizado com as configurações de mãos: em I e M. Esses sinais são empréstimos da Língua Portuguesa e referem-se à inicialização dos termos “Ilha” e “Marajó”.

Quanto as taxas toponímicas, em especial as de natureza física: trata-se de um topônimo do tipo Morfotôponimo (forma geográfica) associado a um Geomorfotôponimo (forma topográfica) e um Hidrotôponimo (acidentes hidrográficos).

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KKWkWC7TEZg>. Acesso em 26 de dezembro de 2021.

## • Topônimos de Soure e de Breves

Agora passemos aos sinais das duas localidades: Soure e Breves. Assim, destacamos que o município de Soure, possui características atrativas como as praias e dunas que chamam à atenção de quem passa pelo local. Algumas praias, por ficarem perto de mangues, atraem muitos visitantes à região. Também, pode-se encontrar locais de produção de cerâmicas marajoaras e esculturas em madeira, que revelam a cultura local.

O sinal de Soure: mãos abertas ou em B com orientação para baixo, movimento sinuoso no sentido da esquerda para a direita. O braço e mão de apoio ficam parados em configuração de S, no sentido para cima. O ponto de articulação é feito começando no espaço em frente ao tórax no sentido da direita para a esquerda.

**Figura 5:** sinal de Soure



**Fonte:** arquivo da pesquisa (2021).

Quanto ao tipo de topônimo: Trata-se de um topônimo simples, uma vez que é realizado um único sinal. Notamos que, mesmo sendo um único sinal, a mão dominante (a que executa o sinal) inicia com um movimento representando as dunas de areias ou o balanço das águas (ondas do mar) que é algo comum da região.

Quanto as taxes toponímicas:

a) de natureza física:

Trata-se de um Geomorfotopônimo: topônimo relativo às formas topográficas. O sinal representa as dunas das areias ou as ondas do mar presentes no município, refletindo, portanto, uma representação geográfica do local. A mão dominante representa as dunas de areias e ondas do mar e a mão de apoio representa as árvores da região.

Algo que notamos no sinal de Soure é que o movimento da mão dominante é bastante representativo, pois as praias são os maiores atrativos naturais da região. Desta forma, é possível classificarmos a sua natureza, também, como um Hidrotopônimo: topônimo resultantes de acidentes hidrográficos em geral. Neste caso, o movimento da mão mostra o balanço das águas do mar.

Nesse caso, não temos uma classificação antropocultural, uma vez que o sinal somente reflete uma relação geográfica da região.

Sobre o outro topônimo, mencionamos que se refere ao lugar chamado Breves. É um município localizado a Sudoeste da região das ilhas do Marajó. Seus habitantes se denominam breveses. O município de Breves possui flora característica da Amazônia, de floresta tropical. Um município cercado por muitas árvores, intensos rios e igarapés.

O sinal de Breves é realizado com a configuração de mão em B, com orientação para baixo, o espaço de realização é no corpo, em frente ao peito (na lateral). Na execução do sinal há um movimento de toques, sendo repetido duas vezes: o primeiro toque em B na lateral do peito e o segundo um pouco mais acima do primeiro (vice-versa)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> O sinal de Breves tem algumas variações (informais) feitas, principalmente, por determinadas pessoas surdas de outros municípios. Em diálogo com a própria Comunidade Surda de Breves foi-nos informado que essas variações não são aceitas pelos surdos breveses.

**Figura 6:** sinal de Breves



Fonte: arquivo da pesquisa (2021).

Quanto ao tipo de topônimo:

Trata-se de um topônimo simples, pois é realizado por único sinal. Podemos também classificá-lo como híbrido, uma vez que é realizado com a configuração de mão em B, formando novamente um empréstimo da língua portuguesa – neste caso a inicialização da palavra “Breves”.

O sinal de Breves não tem uma referência específica quanto à taxes de natureza física, pois a configuração de mão é a letra B que se trata de um empréstimo por inicialização relacionado ao nome do município: Breves. A especificidade desse topônimo está mais na sua natureza antropocultural, contudo para chegarmos as nossas conclusões foi preciso muito diálogo com a comunidade surda do lugar.

Quanto à taxes de natureza antropocultural: classificamos o sinal de Breves como um Ergotopônimo, uma vez que é um topônimo relativo aos elementos da cultura material: a vestimenta situada em duas dimensões (a religiosa e a ribeirinha).

Em diálogo com as pessoas surdas do lugar, chegamos a duas explicações sobre o sinal. O movimento e a localização do sinal referem-se: a) ao manto abotoado de Santana (imagem da frente da cidade); b) à abertura da gola da camisa dos moradores ribeirinhos. Observe a seguir:

**Figura 7:** imagens sobre Breves



Fonte: pesquisas realizadas no *google* (2021).

Consideramos, a partir da análise dos dois sinais, que os tipos de topônimos podem ter mais de uma classificação, como no caso do sinal de Breves, sendo um topônimo simples e híbridos ao mesmo tempo. Outra observação importante quanto ao estudo toponímico é que a análise é feita dos/sobre os sinais, e não dos nomes em Língua Portuguesa. Por exemplo, a etimologia da palavra Soure, tem origem na localidade portuguesa de Soure, em Portugal. Já o de Breves tem origem no sobrenome de dois irmãos portugueses que chegaram no Marajó e ocuparam o lugar em meados de 1700. Isso não influenciou na pesquisa.

Percebe-se, portanto, que a análise toponímica das línguas de sinais possui relações diferentes com a toponímia da Língua Portuguesa. Nesse sentido, nosso objeto de estudo é o sinal em si e o contexto de sua criação.

### **Considerações Finais**

Os estudos toponomásticos com ênfase na LSB são de grande contribuição para a cultura e identidade da comunidade surda, uma vez que tratam dos registros que trazem e fazem com que a história de uma cidade ou qualquer outro lugar não seja esquecida. Dentro de um sinal criado pelo surdo, existem as raízes e a história de muitas

• pessoas, sejam essas histórias geográficas, religiosas, de natureza física, ou mesmo que retratem a história de uma pessoa importante que tenha marcado aquele lugar ou quaisquer outros gêneros.

A toponímia na área da LSB é um estudo relevante, uma vez que esses sinais, quando criados e catalogados, nunca mais serão esquecidos, e a análise de como surgiu tal sinal irá perpassar de geração em geração, e todos irão conhecer um pouco da história de seu povo.

Trazer a toponímia para classificações de sinais do Marajó revela importantes traços da identidade desse povo. Existem muitos outros sinais que ainda não foram estudados e catalogados (e muitas localidades que ainda não possuem representação na Língua de Sinais) e devem ser criados a fim de preservar esse patrimônio imaterial das comunidades surdas.

Portanto, percebemos a contribuição dos estudos da toponímia empregados na língua de sinais e na educação de surdos, pois estes revelam a autonomia dessa língua e as suas características. Isso tudo enriquece as discussões sobre a educação de surdos. Esta pesquisa vem contribuir ainda mais com uma significativa área dos Estudos Linguísticos das Línguas de Sinais (Sociolinguística), mostrando, mais uma vez, que essa língua ainda tem muito que ser estudada, analisada e conhecida por todas as pessoas.

## Referências

BRASIL. [Lei (2002)]. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2002]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 21 Dez. 2021.

BRASIL. [Decreto (2005)]. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2005]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CARLIEZ, M. L.; CRUZ, E. B.; FORMIGOSA, E. *Accessibilité et égalité des chances aux microcommunautés des sourds brésiliens: vers la reconnaissance*

des langues des signes pratiquées par les sourds de Soure (Île de Marajó) et Fortalezinha-PA et Porto de Galinhas-PE. Moara - **Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará**, v. 45, p. 128-143, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3711/3901>. Acesso em 27 Dez. 2021.

CURVELO-MATOS, H. R. **Análise toponímica de 81 nomes de bairros de São Luís/MA**. 2014. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

DICK, M. V. de P. **Toponímia e Antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos**. São Paulo, FFLCH/USP, 1990.

SOUZA JUNIOR, J. E. G. de. **Nomeação de Lugares na Língua de Sinais Brasileira: uma perspectiva de Toponímia por Sinais**. 2012. 346 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2012.

SOUSA, Alexandre Melo de; QUADROS, Ronice Müller de. **Toponímia em Libras: tecnologia e ensino**. SITED 2019 - III Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais. Araranguá, SC, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.rexlab.ufsc.br/index.php/sited/article/view/131>. Acesso em 27 Dez. 2021.

## ASPECTOS DA LINGUAGEM POÉTICA NA ARTE SIMBOLISTA DE CRUZ E SOUSA

Valci Vieira dos Santos (UNEB/PPGL) <sup>1</sup>

### Introdução

O terreno em que se assentam os estudos sobre a linguagem parece se deslocar na mesma proporção dos anseios do espírito humano de comunicar suas ideias e pensamentos.

Concepções sobre a linguagem têm se ampliado ao sabor da necessidade do homem de exercer sobre ela um domínio que se quer inglório. Inglório porque, a cada nova investida do homem na tentativa de atuar sobre a linguagem, ela se revela escorregadia em face de seus mais diferentes campos de atuação, já que a linguagem exerce um papel fundamental em todas as manifestações da vida humana, especialmente quando transmite a cada nova geração os feitos adquiridos das gerações anteriores.

Dentre os mais diferentes papéis desempenhados pela linguagem, interessa-nos colocar em evidência aquele que desperta no homem o seu instinto de sociabilidade. A esse respeito, para Ismael da Silva Coutinho, professor e filólogo brasileiro, em sua citação sobre a origem da Linguagem, “o instinto da sociabilidade, mais imperioso na espécie humana que nos outros animais, não encontraria expressão adequada, ou mesmo se anularia, se não existisse a linguagem.” (Coutinho, 1982, p. 22)

Outro ensinamento relevante sobre a linguagem pode ser encontrado nas reflexões de Walter Benjamin, um dos mais importantes pensadores do século XX. Em sua obra intitulada *Linguagem, tradução e literatura (Filosofia, teoria e crítica)*, o filósofo, ensaísta, crítico literário e tradutor alemão apresenta-nos discussões atinentes à linguagem em geral e sobre a linguagem humana.

Dentre essas discussões, o autor coloca em evidência o fato de que todas e quaisquer manifestações “da vida do espírito no ser humano podem ser entendidas como uma forma de linguagem [...]”

---

<sup>1</sup> Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras-PPGL. E-mails: vsantos@uneb.br; profvalcivieira@gmail.com.

(Benjamin, 2018, p. 9). Ora, esse pensamento de Benjamin leva-nos a conceber a linguagem, em suas mais diferentes facetas: a linguagem da música, da escultura, a pictórica, a linguagem da justiça e, claro, a linguagem literária. E Benjamin vai além desse universo abarcado pela linguagem, quando não deixa margens de dúvida a respeito de sua transcendência: “A existência da linguagem, porém, não abarca apenas todos os domínios das manifestações do espírito humano, de algum modo sempre animadas pela língua — abarca absolutamente a totalidade do ser” (Benjamin, 2018, p. 9).

Assim, no âmbito desse poder comunicativo, marcado pela existência da linguagem, e uma vez dado o objetivo deste texto, que não é outro senão refletir sobre determinados aspectos da linguagem poética na arte simbolista do poeta catarinense, Cruz e Sousa, deteremo-nos no espaço literário, tido como um dos significativos campos de que se vale a linguagem para manifestar-se. Nesse campo, a sementeira brota com vigor, uma vez que é justamente entre os seus múltiplos canteiros que a linguagem se manifesta em sua completude, emergindo de seu âmago a chamada linguagem literária, até porque, nas palavras de Aguiar e Silva *apud* Maria Vitalina Leal de Matos, “a literatura é um policódigo, uma intenção sistêmica de múltiplos códigos” (Matos, 2001, p. 220).

Ainda no universo do campo linguístico, a linguagem da literatura contém várias marcas bem particulares e específicas, marcas estas que os arquitetos da palavra, com o passar dos anos, têm usado para a construção de seus projetos literários. Ao distanciar de estereótipos, da linguagem, desgastada por falas e discursos da cotidianidade, bem como de lugares-comuns, a linguagem literária pode provocar, no leitor, uma sensação de estranhamento, o qual causa, nele, um distanciamento, levando-o a conhecer o mundo e a arte. Ao fazê-lo, o leitor deparar-se-á com um efeito que o permitirá usufruir de uma nova dimensão de visão, proporcionada graças ao olhar estético.

A linguagem literária é, pois, também essa expressão do pensamento humano, a qual, para fazer valer o seu significativo raio de atuação, lança mão de recursos estilísticos, além da riqueza conotativa, assim como a ambiguidade ou plurissignificação. Ademais, a linguagem literária, consoante o linguista alemão, Eugenio Coseriu, *apud* Matos (2001, p. 251), é aquela que realiza plenamente a

linguagem, em todas as suas virtualidades. E o mesmo linguista amplia o seu pensamento ao tecer considerações sobre a linguagem poética cujos tópicos que enunciam tais pensamentos merecem, aqui, ser elencados, haja vista sua relevância para a compreensão de seu papel no campo da poeticidade, esta que é considerada o apanágio de todo ser humano, sobretudo nos tempos atuais, em que, cada vez mais, há necessidade de a poesia transitar pelas vidas humanas em face da exteriorização de seus desejos, não só subjetivos, mas também externos:

[...] a linguagem poética vem a ser não um uso linguístico entre outros, mas linguagem simplesmente (sem adjetivos): realização de todas as possibilidades da linguagem como tal.

Em consequência, a linguagem poética não pode interpretar-se como redução da linguagem a uma suposta 'função poética', nem tão-pouco como linguagem ulteriormente determinada (linguagem + uma suposta função poética).

Chega-se, pois, à conclusão de que a linguagem poética representa a plena funcionalidade da linguagem, e de que, portanto, a poesia (a 'literatura' como arte) é o lugar do desenvolvimento, da plenitude funcional da linguagem. (*apud* Matos, 2001, p. 251)

Uma vez feitas estas breves considerações sobre a teorização da linguagem e seus diversos campos de atuação, pretendemos dar continuidade à escrita deste texto refletindo sobre a importância que ela exerceu na elaboração do projeto estético simbolista, para, em seguida, situar, em seu contexto, a produção literária cruz-e-sousiana.

### **A Arte Literária Cruz-E-Sousiana e as Diversas Manifestações da Linguagem Poética**

A linguagem poética, no discurso simbolista, tornou-se um instrumento de comunicação de suma importância para fazer veicular, através dela, os mistérios e os significados ocultos que se manifestam numa dada realidade, em que os simbolistas acreditavam ser apenas uma aparência. O certo é que, graças à proposta do projeto literário simbolista, o campo de atuação da linguagem se ampliou, imaginando ser possível, inclusive, o acesso ao mundo do irracional, do sobrenatural e do inconsciente.

Esse mesmo universo temático possibilitou ao simbolismo a adoção de uma linguagem poética cujas características se ramificaram por diferentes alcances do pensamento humano: linguagem subjetiva cujo intuito era expor visões subjetivas dos artesãos da palavra, ou seja, essa subjetividade tornou-se uma maneira de expor as sensações e emoções dos próprios autores; diferentes figuras de linguagem em busca de ritmos musicais, como aliterações, sinestésias, onomatopeias e assonâncias; construção de um vocabulário próprio, com fulcro numa linguagem com o léxico mais rico, sobretudo com a adoção de palavras cunhadas do ritmo e da sonoridade musical; e fluidez e vacuidade da linguagem, sem perder de vista a sugestão e a criatividade.

Enfim, as palavras encontram no projeto literário simbolista um manancial de possibilidades, ao ensejarem a concepção de uma linguagem que prime por um material de artesanato em que os aspectos denotativos e conotativos, aliados às metáforas, à imagística, aos símbolos, às alegorias, à técnica dos versos, ofereçam ao escritor um universo estético-sensorial, levando a acionar todo o seu processo criativo.

Nesse sentido, Cruz e Sousa (Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, 1861-1898) se constitui num dos maiores nomes que tem servido de testemunha sobre o quanto a palavra representa para o discurso da arte simbolista. Tanto os seus textos poéticos quanto os de prosa são primorosas provas testemunhais. Provas que defendem um projeto que primou pela arte da palavra, pela força que ela possui, quando faz vibrar sensações e emoções, especialmente porque se apresenta em sua plena capacidade de expressão.

Aliás, o próprio Cruz e Sousa, numa prosa denominada de “Sabor”, constante da obra *Missa* (1893), sinaliza, com clareza, a importância que as palavras possuem para ele. O universo plurissignificativo das palavras proporciona, ao poeta, um salutar sensacionismo. Com elas, ele se sente à vontade para fazer uso de todos os órgãos do sentido, cujo funcionamento pleno pode levá-lo à sua mais “requintada espiritualidade, marca alto na Arte — filtrada, purificada pela exigência, pelo excentrismo da Arte”. (Sousa, 2000, p. 467). Este pronunciamento do Poeta é corroborado por outras tantas palavras do aludido poema em prosa, como o que segue:

Para mim, as palavras, como têm colorido e som, têm, do mesmo modo, sabor.

O cinzelador mental, que lavora períodos, faceta, diamantiza a frase; a mão orgulhosa e polida que, na escrita, burila astros, fidalgo entendimento de artista, deve ter um fino deleite, um sabor educado, quando, na riqueza da concepção e da Forma, a palavra brota, floresce da origem mais virginal e resplende, canta, sonoriza em cristais a prosa.

Para a profundidade, a singularidade de todo o complexo da Natureza, o artista que sente claro entende claro, pensa claro, saboreia claro (Sousa, 2000, p. 467).

Ora, Sousa, sabedor desse universo estético-sensorial, soube construir seu vanguardismo literário, e fez nascer, também, em terras brasileiras, o Simbolismo, com as publicações de suas obras *Missal* (1893) e *Broquéis* (1893).

Momentos conturbados da vida social e política dessa época<sup>2</sup> motivaram a produção de uma poesia que passa a refletir as novas atitudes do espírito humano. Tais atitudes, a este propósito, ensinamos Alfredo Bosi, quando afirma que os adeptos da Estética Simbolista “almejam a apreensão direta dos valores transcendentais, o Bem, o Belo, o Verdadeiro, o Sagrado, e situam-se no pólo oposto da *ratio* calculista e anônima.” (Bosi, 2006, p. 264)

Em meio a esse turbilhão de adversidades marcadas pela tensão Absoluto-Nada, a voz cruz-e-sousiana ganha eco e ressoa, pois

Tudo na mesma ansiedade gira,  
rola no Espaço, dentre a luz suspira  
e chora, chora, amargamente chora ...

Tudo nos turbilhões da Imensidade  
se confunde na trágica ansiedade  
que almas, estrelas, amplidões devora.

(Sousa, “Ansiedade”, *Últimos Sonetos*, p. 220)<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Referimo-nos ao último quartel do Século XIX, momento histórico que ensejou o surgimento de crises decorrentes da segunda revolução industrial, de cariz abertamente capitalista, e que, por consequência, enseja o surgimento de novos correlatos ideológicos, a exemplo do determinismo, do cientificismo e do realismo “impessoal”.

<sup>3</sup> Os poemas transcritos, neste texto, que serviram de fundamento para as referências sobre o tema proposto, foram extraídos da obra publicada pela Editora Nova Aguilar, do Rio de Janeiro, em 2000, sob a organização de Andrade Murici e atualização e notas de Alexei Bueno.

Dessa forma, Cruz e Sousa anuncia a chegada de composições de forte sabor polêmico, produzidas a partir da utilização de uma linguagem que passa a refletir o seu estado de espírito, em consonância com os ditames simbolistas.

Começamos, pois, a identificar o universo da linguagem simbolista na poética de Cruz e Sousa, lançando mão de excertos de alguns poemas em cujos versos o Poeta catarinense vale-se de vários recursos linguísticos, empregados pela nova poética, e que passa a sugerir o seu desejo de transcendência.

O poema “Antífona”, do livro *Broquéis* (1893), tem sido considerado pela crítica especializada como uma verdadeira profissão de fé simbolista. O próprio vocábulo “Antífona” remete-nos à esfera litúrgica, ou seja, trata-se de um versículo em que se anuncia antes da leitura de um salmo: “Ó Formas alvas, brancas, Formas claras” (Sousa, 2000, p. 63).

O título do poema remete-nos, também, para uma miríade de sensações evocadas. O eu poético, por seu turno, invoca a salutar presença de sua amada, metaforizada na liturgia da Igreja Católica, cujas características apontam para a cor branca, pela vaguidade, pelo diáfano, pelo transparente e pelas cintilações. Sugere, ademais, a produção de um som por intermédio da poesia, e não da música, ainda que o poema esteja atravessado pela linguagem musical, provocada por rimas, aliteraões e ecos, além da presença marcante de vocábulos carregados de fortes tons musicais, especialmente na quarta estrofe:

Visões, salmos e cânticos serenos,  
 Harmonias da Cor e do Perfume...  
 Horas do Ocaso, trêmulas, extremas,  
 Réquiem do Sol que a Dor da Luz resume...  
 (“Antífona”, p. 63)

Em última análise, nos quatro primeiros quartetos do poema já referenciado, é possível perceber vozes que entoam sensações inquietas, marcadas por uma camada fônica intensificada pelo emprego de rimas, ressonâncias internas e aliteraões. Na utilização da linguagem musical, evidencia-se o uso, portanto, da aliteração, a qual promove essa musicalidade, pois trata-se de uma figura de linguagem que consiste na repetição de fonemas consonantais ou

• sílabas, cuja função precípua é a remissão a um som ou o estabelecimento de efeitos sonoros.

Além da poesia, a prosa de Cruz e Sousa também nos oferece um manancial de exemplos sobre a aliteração, recurso estilístico tão característico desse movimento estético, como os que se fazem presentes em “Sofia”, poema em prosa do livro *Missal* (1893):

Ó aromas, sutilíssimas essências dos finos frascos facetados do luxuoso boudoir dessa musical Magnólia; aromas vaporosos, maravilhosos perfumes que incensais, à noite, de volúpia, a sua alcova, como as purpurinas bocas das rosas, falai a linguagem alada que as vozes humanas não podem falar e dizei os murmúrios estranhos dos sentimentos imperceptíveis, imaculados, que alvoroçam a alma ansiosa dessa sonhadora Sofia. (Sousa, *ibidem*, 509)

Neste poema em prosa, volta a acontecer a evocação. Dessa vez é o olfato que ganha notoriedade por entre as linhas que materializam o poema. Os aromas são invocados diante de suas “sutilíssimas essências”, pois, para o eu poético, “Só os aromas, só as essências terão os eflúvios castos, os fluidos luares de expressão, o ritmo inefável para contar que latentes palpitações traz Ela no sangue [...]” (*Ibidem*, p. 509).

Em “Violões que Choram”, um dos mais conhecidos poemas de Cruz e Sousa, do livro *Faróis* (1900), além da presença da aliteração, como apontada acima, o poema, que tem sido considerado uma das essências do Simbolismo, parece atingir o seu ápice. Em seus versos, há uma significativa remissão ao próprio universo das imagens que, *pari passu*, vão gerando outras imagens, podendo causar, no leitor, a impressão de que se trata de composições químicas no âmbito do poema, já que essas mesmas imagens sugerem os mais diferentes tipos de sensações contínuas, sentimentos ocultos, sons plasmados que figuram nos domínios mais abstratos possíveis. Doutra parte, o trabalho lexical (universo vocabular) se une com perfeição à esfera fonológica (universo de sons). Essa união provoca, com intensidade, novas relações no plano semântico (universo de sentidos). O resultado dessa relação poética acontece em todas as estrofes do poema, com destaque para duas de suas estrofes antológicas abaixo evidenciadas:

.....  
 Vozes, veladas, veladoras, vozes,  
 volúpias dos violões, vozes veladas,  
 vogam nos velhos vórtices velozes  
 dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas

Tudo nas cordas dos violões ecoa  
 E vibra e se contorce no ar, convulso...  
 Tudo na noite, tudo clama e voa  
 Sob a febril agitação de um pulso (Sousa, 2000, p. 123).  
 .....

Ainda no âmbito do domínio dos recursos estilísticos usados pela literatura, a linguagem metafórica reina de forma praticamente absoluta. Trata-se de uma figura de grande expressividade estilística, e pode ser empregada, genericamente, como sinônimo de figuras de pensamento ou de linguagem. A metáfora, segundo Richards, *apud* Massaud Moisés, em seu *Dicionário de Termos Literários*, “é o princípio onipresente da linguagem” (Moisés, 2013, p. 292). Nesse sentido, a linguagem do Simbolismo também se debruçará sobre a universalidade da metáfora como comunicação verbal. O Poeta Negro, por sua vez, a ela não passa incólume; ao contrário, nos constantes ímpetos de seu arrebatamento emocional, testemunhados pela sua produção poética, a metáfora se manifesta sob as mais diferentes formas.

No soneto “Velhas Tristezas”, do livro *Broquéis* (1893), as metáforas desfilam por entre seus versos de forma continuada ou encadeada, ensejando a formação de belos quadros expressivos, como nos dois quartetos que seguem:

Diluências de luz, velhas tristezas  
 Das almas que morreram para a luta!  
 Sois as sombras amadas de belezas  
 Hoje mais frias do que a pedra bruta.

Murmúrios incógnitos de gruta  
 Onde o Mar canta os salmos e as rudezas  
 De obscuras religiões — voz impoluta  
 De todas as titânicas grandezas (Sousa, 2000, p. 78).

No poema “Tédio”, do livro *Faróis* (1900), dá-se um verdadeiro processo de expansão e desdobramento metafórico. Os mais

diferentes modos e imagens metafóricas de denominação do tédio podem ser percebidos em cada início de estrofe que o compõe. A impressão que se tem é a de que essa elegia, dispensada ao tédio, aponta para uma possível relação entre Cruz e Sousa e a sua própria vida. Ainda que o “eu” subjetivo não se revele explicitamente na tessitura dos versos poéticos, a sequência e a ênfase dadas aos substantivos e à adjetivação são indubitavelmente denunciadores da emotividade do poeta.

A forte carga emotiva, que tanto acompanhou o Poeta, em vida, pode ter sido decorrente de seus múltiplos sentimentos de dor, angústia e sofrimento, tendo em vista às graves dificuldades que enfrentou ao longo de sua vida: vítima de racismo étnico-racial; problemas de saúde de natureza grave, em membros de sua família, inclusive de sua esposa e de sua própria; graves problemas financeiros; o não reconhecimento de seu projeto literário, tanto por parte de seus pares quanto de sociedades (Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, e Rio de Janeiro), que insistiam em virar as costas para o talento do Poeta transgressor, pelo fato de ser negro, filho de escravos. Os versos do poema “Tédio”, citados a seguir, dão o tom de seu estado agônico, estado este fortemente abalado em decorrência da tuberculose que assolou boa parte da população à época, inclusive as vidas dos seus e de sua própria:

Vala comum de corpos que apodrecem,  
Esverdeada gangrena  
Cobrindo vastidões que fosforecem  
Sobre a esfera terrena.  
.....  
Sangue coalhado, congelado, frio,  
Espasmado nas veias ...  
Pesadelo sinistro de algum rio  
De sinistras sereias... (Sousa, 2000, p. 112).  
.....

Ainda na esteira da linguagem utilizada por Cruz e Sousa, ao construir seu edifício literário, merece destaque a presença de um dos recursos mais típicos do Simbolismo: a sinestesia<sup>4</sup>. A impressão que

<sup>4</sup> Consoante o Dicionário de Termos Literários, de Massaud Moisés, sinestesia é um vocábulo oriundo da Psicologia que designa a transferência de percepção de um sentido para outro, isto é, a fusão, num só ato perceptivo, de dois sentidos ou mais. (Moisés, 2013, p. 442)

temos, quando nos detemos sobre a arte literária de Sousa, é a de que, nos momentos de profunda explosão estética, o poeta catarinense não mediu esforços para exteriorizar seus desejos, através de palavras carregadas de sons, luzes e cores.

Aliás, no livro *Missal* (1893), uma de suas obras escritas em forma de prosa, não faltam poemas que explicitam os mais secretos anseios, inclusive os dele. No poema “Sabor”, por exemplo, há um depoimento emblemático já citado alhures: “Para mim, as palavras, como têm colorido e som, têm, do mesmo modo, sabor.” (Sousa, 2000, p. 467).

Noutro poema nomeado “Os Cânticos”, extraído também do livro *Missal* (1893), o poeta trabalha com esmero a linguagem sinestésica. E o faz com maestria. Nos oito parágrafos que compõem o poema, o leitor se depara com um verdadeiro edifício caleidoscópico, cujas sensações quase sempre se entrelaçam e desabrocham em belas sinestesias, como, *verbi gratia*: “vozes sobem claras” (audição + visão); “clarão das velas” (visão + olfato); “damascos pesados” (olfato + tato); “luzes adormecedoras” (visão + audição); “perturbadores incensos” (audição + olfato).

Assim como num caleidoscópio, cuja sucessão de imagens é produzida em seus constantes movimentos, os olhos do leitor, em “Os Cânticos”, se veem diante de uma sucessão de processos sinestésicos que se revezam por entre as imagens que a cor, o som, o cheiro, o tato e a visão proporcionam, em função do desenrolar da translucidez de eventos, objetos e situações.

Os cânticos em “Os Cânticos” fazem ecoar e ressoar suas múltiplas vozes materializadas nas diferentes sensações, inclusive com fortes tons de denúncia. Como o poema não é demasiadamente longo, e a citação de apenas alguns de seus fragmentos pode comprometer a visão de conjunto, tomamos a liberdade de transcrevê-lo, em quase sua integralidade, para melhor situar o leitor em seu universo sinestésico:

NO TEMPO BRANCO, que os mármoreos augustos e as cinzeluras douradas esmaltam e solenizam com resplandecência, dentre a profusão suntuosa das luzes, suavíssimas vozes cantam.  
Coros edênicos inefavelmente desprendem-se de gargantas límpidas, em finas pratas de som, que parecem dar ainda mais brancura e sonoridade à vastidão do templo sonoro.

E as vozes sobem claras, cantantes, luminosas como astros.

Cristos aristocráticos de marfim lavrado, como fidalgos e desfalecidos príncipes medievos apaixonados, emudecem diante dos Cânticos, da grande exaltação de amor que se desprende das vozes em fios sutilíssimos de voluptuosa harmonia.

O seu sangue delicado, ricamente trabalhado em rubim, mais vivo, mais luminoso e vermelho fulge ao clarão das velas.

Dir-se-ia que esse rubim de sangue palpita, aceso mais intensamente no colorido rubro pela luxúria dos Cânticos, que despertam, ciliciando, todas as virgindades da Carne (Sousa, 2000, p. 472).

---

E o que dizer da linguagem pictórica tão bem delineada no projeto literário do Vate Negro? Novamente, a própria escrita literária de Cruz e Sousa aponta-nos caminhos a seguir. O poema “Esmeralda”, do livro *Missal* (1893), apresenta ao leitor inúmeras palavras do vocabulário pictórico: tela, nuances, tons, artista, pincel. No aludido poema, o eu poético anuncia a presença de uma tela/papel de fundo verde por onde o pincel/caneta vai se deslizando, dando forma a um quadro/texto pintado/escrito com o cromatismo de tons verdes.

Desse jeito, ao fazer uso da linguagem pictórica, o poeta o faz também de modo muito sugestivo — ainda que a linguagem por ele seja arquitetada de forma vaga e fluida — ao demonstrar a destreza de um pincel/caneta que as tintas, na tela/texto, tão bem souberam exprimir, no colorido e no ideal da contemplativa cabeça de quem a/o gestou.

Para além do vocabulário essencialmente pictórico, contido no poema “Esmeralda”, é possível perceber, conforme já demonstrado, que, o que nos chama mais a atenção, é justamente a capacidade que o poeta possui de construir um texto em forma de prosa com cariz poético. Sem dúvida, o modo engenhoso como ele lida com as palavras e o trato elegante com as imagens fazem surgir textos que denotam a capacidade de quem domina o poder da comunicação, seja ela no plano da escrita, seja no da pintura.

A citação do poema em prosa, ainda que não na sua integralidade, leva-nos a refletir o quão a poesia estabelece interlocução com a pintura, por isso a similaridade entre as recepções de ambas se baseia especialmente na necessidade de se dedicar a uma atitude interpretativa, a qual, por sua vez, liga-se a um entendimento conceitual. Nesse sentido, as recepções da pintura e da poesia

consistem na leitura que se fazem do contexto em que cada uma, de *per si*, estabelece:

NO FUNDO VERDE da tela avulta em claro uma Cabeça macilenta, dolorosa, como que envolta num albornoz branco.

.....  
Desse cromatismo de tons verdes idealizou o artista o nome da sua viva cabeça imaginária — que parece uma dessas fisionomias raras que só naturezas especiais sabem distinguir e amar, uma dessas cabeças de mulheres singulares que a dolência da paixão enervante calcinou e turvou de dores.

.....  
E, as tintas, na tela, vivendo da impressionabilidade artística que um pincel de mão original e nervosa lhes infiltrou, como que exprimem, no colorido e no ideal da contemplativa Cabeça, a emoção vaga, aérea, de alguma formosa e amada Esmeralda virgem, perdida e morta dentre as verdes pedrarias do Mar solene... (Sousa, 2000, p. 480).

Dessa forma, a linguagem pictórica, assim como as demais manifestações de linguagem poética constantes do projeto literário de Cruz e Sousa, contribuiu, peremptoriamente, para que o eu poético buscasse o indizível, o vago e o impreciso. E essa busca, através da poesia, ensejou, cada vez mais, a criação de uma linguagem rica, inovadora e revolucionária. É por intermédio da poesia, portanto, que o movimento Simbolista, capitaneado por Charles Baudelaire, passou a cultivar o senso do mistério, do espiritualismo, além de ter tentado recuperar o idealismo do movimento romântico, mas, sobretudo, se sentiu atraído pela arte, de um modo geral e pela poesia pura.

### **Considerações Finais**

Percorrer o projeto literário de Cruz e Sousa, sobretudo quando se trata de fazer escavações em busca das mais diferentes manifestações de sua linguagem poética, sempre se constituiu num grande desafio, pois estamos diante de um poeta que trabalhou com uma matéria-prima de excelência: a palavra. Esta, para ele, não representou apenas uma unidade da língua escrita, mas o resultado da capacidade de se manifestar e demonstrar sentimentos, opiniões, pensamentos e emoções.

Esse complexo processo de seleção, arrumação e exploração de significados, que a palavra proporciona ao poeta, é o que caracteriza a linguagem poética. Cruz e Sousa sabia muito bem disso, por isso sua linguagem foi revolucionária de tal monta, que marcou com força a sua originalidade, sobretudo com a publicação de *Broquéis* (1893), em cujos versos se faz presente a renovação de uma expressão poética em língua portuguesa.

Com o seu projeto literário, Cruz e Sousa deu conta de traduzir – e por isso mesmo ele tornou-se o maior representante do Simbolismo, no Brasil –, a linguagem iniciática por excelência. Ou seja: uma “linguagem plurívoca, cujas ressonâncias e possibilidades são infinitas, porquanto se exercem concomitantemente numa infinidade de domínios” (Moisés, 1984, p. 10).

Em vida, Cruz e Sousa travou uma luta, muitas vezes inglória, mas jamais debalde, não somente para fazer ecoar e ressoar a sua potência vocal, diante de sociedades que não souberam compreendê-lo e valorizá-lo. Para tal, fez uso de uma escrita que representou uma verdadeira arma de combate, por isso mesmo a transgressão foi a sua estratégia, já que ele não se curvou diante das adversidades; ao contrário, revelou-se um poeta insubmisso, insubordinado, desobediente e rebelde em face de discursos e práticas castradoras e preconceituosas, sobretudo para com o negro de fins do século XIX.

Diante, pois, desse estado de coisas, nada lhe restou senão lançar mão de um aproveitamento estético dos problemas humanos e sociais, inclusive vividos pelo próprio Poeta, o qual se colocou plenamente consciente de seu trabalho, de seu ofício, através de uma linguagem de transcendência do Eu e do desejo de construção de uma nova forma estética, forma estética esta que se revelou livre e maleável, e que foi capaz de colocá-lo no Panteão dos eminentes Poetas nacionais.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura** (Filosofia, teoria e crítica). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1982.

GOMES, Álvaro Cardoso. **O Simbolismo**. São Paulo: Ática, 1994.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Introdução aos Estudos Literários**. Lisboa-São Paulo: Editorial Verbo, 2001.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2013.

MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira: Simbolismo**. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

SOUSA, Cruz e. **Obra Completa**. Org. de Andrade Murici. Atualização e Notas de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2000.

## **PRÁTICAS INTER-RELACIONADAS DE LEITURA E ESCRITA: O FICHAMENTO DE COMENTÁRIO COMO SUPORTE PEDAGÓGICO À FORMAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR**

Cícero Gabriel dos Santos (UFPB)<sup>1</sup>

### **Introdução**

É perceptível o aumento no interesse pelos estudos que versam sobre práticas de leitura e escrita acadêmicas. Nas palavras de Carlino (2017), a leitura é imprescindível à aprendizagem dos temas fundadores de cada componente curricular, porque é por meio da leitura que os estudantes entram em contato com a produção acadêmica de sua área de formação. Conforme a autora, para assimilação do conteúdo, eles precisam reconstruí-lo por meio da escrita, visto que é uma ferramenta de compreensão, raciocínio, integração e desenvolvimento do conhecimento.

Escrever para repensar o conhecimento somente será possível por meio da integração de práticas de leitura e de escrita em cada um dos componentes curriculares das diferentes culturas disciplinares. Para tanto, cada cultura disciplinar deverá abrir portas ao conhecimento, ou seja, é preciso promover o debate sobre práticas de leitura, de escrita e de pesquisa acadêmicas para estudantes ingressantes. Dessa forma, a explicitação dos modos de ler e escrever academicamente – pesquisar, selecionar, reconstruir, produzir e comunicar – aproxima-se do conceito de alfabetização acadêmica, que propõe a integração das práticas de produção e a análise de textos em todos os componentes curriculares, porque ler e escrever são ações que integram a vida acadêmica e profissional dos estudantes, conforme Carlino (2017).

Neste artigo, temos por objetivo discutir a importância de práticas inter-relacionadas de leitura e escrita para a formação reflexivo-crítica por meio da produção do fichamento de comentário,

---

<sup>1</sup> Instituição de Vínculo: Universidade Federal da Paraíba – Campus III. E-mail: cicerogabriel.ufpb@gmail.com

no componente curricular Redação Técnica<sup>2</sup>. Assumimos a visão de que um dos primeiros passos para a formação acadêmica consiste em aprender a realizar leituras (Zambello, 2018). Logo, ler bem pressupõe escrever bem, ou seja, é por meio da produção de “registros de leitura” (Ferraz, 2017) – fichamentos, esquemas e mapas conceituais – que o universitário terá bom êxito na análise e na produção de textos acadêmico-científicos. Para compor o *corpus* de análise, reunimos respostas oriundas de questionário digital (*Google Forms*), aplicado ao término do período em que a disciplina fora ofertada. Além da introdução, da discussão teórica, da metodologia, das considerações finais e referências, apresentamos a seção percepções sobre as práticas de leitura e escrita.

### **Práticas Sociais e Uso da Leitura e da Escrita: O Fichamento de Comentário Como Suporte Pedagógico à Formação Reflexivo-Crítica**

Nesta seção, consideramos importante refletir sobre os diferentes contextos, em que os indivíduos exercem práticas sociais de uso da leitura e da escrita, fenômeno denominado letramento(s). Street (2014) propõe uma reflexão sobre o letramento como prática social, destaca a natureza social e cultural da leitura e da escrita, considerando o caráter múltiplo das práticas letradas. O pesquisador propõe um “modelo ideológico” de letramento e discute conceitos como eventos e práticas de letramento, concepções basilares para a compreensão das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita.

A respeito do modelo ideológico de letramento, contrapartida ao modelo autônomo – que considera apenas os aspectos técnicos do letramento –, argumenta que tal modelo, além de compreender os aspectos técnicos da leitura e da escrita, considera que as práticas letradas são inseparáveis das estruturas culturais e de poder em determinada sociedade. Dessa forma, o letramento não pode ser entendido apenas como um conjunto de habilidades individuais, pois representa a reunião de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se envolvem em contexto social.

---

<sup>2</sup> O componente curricular Redação Técnica é ofertado a estudantes ingressantes de um curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.

Para os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento, Street (2014, p. 18) apoia-se em Heath (1982) para afirmar que o termo eventos de letramento pode ser referido a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações sociais dos participantes e a seus processos interpretativos”. Em outras palavras, o momento em que a escrita se coloca como mediadora de uma atividade social, na qual os participantes estão interagindo por meio do texto escrito, a combinação de aspectos orais e escritos na situação comunicativa cotidiana possibilita o evento de letramento.

Para o antropólogo, o termo práticas de letramento tem um sentido mais amplo do que a noção de eventos de letramento, pois reúne as ações dos participantes e suas concepções sociais e culturais, relacionadas ao uso social da leitura e da escrita. Dessa forma, as práticas de letramento estão relacionadas a questões como crenças, valores, atitudes, relações culturais e sociais “subjacentes às maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita” (Silva; Castanheira, 2019, p. 6), em determinados contextos e esferas sociais, que são geradoras e organizadoras dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2011)<sup>3</sup>.

Em relação à alfabetização acadêmica, é preciso considerar a relevância do desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no início e ao longo da formação superior, porque “aprender os conteúdos de cada matéria consiste em uma tarefa dupla: apropriar-se de seu sistema conceitual-metodológico e de suas práticas discursivas características” (Carlino, 2017, p. 31). Dessa forma, para apropriação de qualquer conteúdo, os estudantes precisam reconstruí-lo por meio da leitura e da escrita, ferramentas responsáveis pela assimilação e transformação do conhecimento.

Nas palavras da pesquisadora, a escrita funciona como um estímulo à análise crítica sobre o próprio saber, já que o escritor considera não apenas o tema sobre o qual escreve, mas o acomoda às necessidades informativas do leitor presumido. Por essa razão, o texto

---

<sup>3</sup> Um conceito também relevante para a compreensão das práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita é o de gêneros discursivos, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, *op. cit.*, p. 262), visto que somente nos comunicamos, por meio de determinados gêneros que integram a vida cotidiana.

escrito é construído e somente tem sentido em uma prática social, ou seja, “o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever um texto é a motivação, é a razão para escrevê-lo [...]” (Garcez, 2020, p. 14). Essa pesquisadora defende que, ao estabelecer a necessidade de escrever, o estudante deve ter em mente algumas informações prévias: a) os objetivos do texto, o tema, o gênero mais adequados, o leitor presumido, o nível de linguagem, grau de impessoalidade, as condições de produção (tempo, apresentação, formato).

Quanto à prática de leitura, as dificuldades que os universitários enfrentam para entender o que leem estão relacionadas ao fato de estarem, geralmente, pela primeira vez, diante de textos derivados de pesquisas que não são direcionados a eles, mas a pesquisadores – fazem referência a ideias de outros autores, sem desenvolvê-las, por exemplo. Entretanto, assegura Carlino (2017), os obstáculos também estão relacionados ao que os docentes esperam que os estudantes façam diante da bibliografia recomendada – identificação de posicionamento teórico, reconhecimento de ideias e argumentos de autores citados, articulação entre ideias do texto recomendado e ideias dos textos lidos previamente, inferência de implicações que a leitura pode apresentar em outros contextos e conclusões pertinentes, entre outros aspectos. Por essa razão, é preciso considerar que

encontrar nos textos científicos e acadêmicos as diferentes concepções teóricas, os argumentos para sustentá-las, os contra-argumentos, as relações com outros textos, as consequências não imediatas do que se afirma etc. não é encontrar o que já está dado, mas sim buscar. E essa busca exige, por parte do quem lê, operar sobre o texto com determinadas categorias de análise, [...] que provêm de – e caracterizam a – uma determinada comunidade leitora (Carlino, 2017, p. 108-109).

Com base nesse fragmento, é possível afirmar que no ambiente acadêmico os professores selecionam leituras que serão indicadas para os estudantes. Além das leituras indicadas, esses poderão buscar leituras para complementar a compreensão sobre o tema geral ou sobre assuntos específicos de cada disciplina. Reafirmamos com Zambello (2018) que um primeiro passo para a formação acadêmica consiste em aprender a realizar leituras – anotar

palavras, ideias e trechos significativos, porque, embora a importância desses procedimentos não seja evidenciada, eles favorecem a compreensão das principais ideias, visto que, um hábito organizado de leitura possibilitará a sistematização de informações na leitura de relatórios, artigos e monografias, entre outros gêneros. De igual modo, as leituras feitas para realização de trabalhos acadêmicos – artigos, trabalhos de conclusão de disciplinas ou conclusão de cursos –, que reúnem um número grande de páginas, exigem a realização de uma prática de leitura mais eficaz.

Dessa forma, Zambello (*op. cit.*) apresenta algumas dicas que envolvem a produção de fichamentos (para evitar que se tenha que fazer a leitura de um mesmo texto sempre que for necessário reutilizá-lo), a produção de resumos (que permite o registro das impressões que se obtiveram ao ler livros, capítulos, artigos) e a produção de resenhas (que requer o estabelecimento de relações com outros autores, teorias, livros e/ou artigos que tratam do mesmo assunto). Nesta discussão, propomos a adoção do fichamento como uma das possibilidades de registrar a leitura para ampliação da capacidade reflexivo-crítica, ou seja, conhecer, compreender e questionar o tema estudado.

O fichamento é essencial para “registrar o material lido, cujo conteúdo é considerado importante para a aprendizagem e/ou para a pesquisa” (Mota; Magalhães; Franco, 2020, p. 33). Por essa razão, funciona como um suporte para o registro de informações advindas de gêneros acadêmicos conhecidos, como: artigos, capítulos de livros, monografias e dissertações, entre outros materiais. É importante destacar que o fichamento não tem o objetivo de “contemplar, necessariamente, a totalidade de uma obra ou edição de um periódico, é possível selecionar apenas os capítulos de um livro ou alguns artigos de um ou mais periódicos que interessam aos seus estudos ou a alguma pesquisa que pretende empreender” (Mota; Magalhães; Franco, 2020, p. 34).

Dessa forma, percebemos que o gênero tem relação direta com o registro dos textos lidos e interpretados, conforme discute Ferraz (2017). Destacamos que a produção do fichamento deve ser precedida por uma leitura atenta do texto, ou seja, “leitura que se faz com a análise do texto, separando suas partes e examinando como se inter-relacionam” (Medeiros, 2019, p. 115). Além disso, é preciso

• verificar que sentidos o texto produz e como se relaciona com os temas expressos em outros textos.

Mota, Magalhães e Franco (2020) destacam que a elaboração de um fichamento requer, primeiro a leitura do texto e a compreensão de sua estrutura argumentativa; e segundo a verificação dos aspectos que estão diretamente relacionados aos objetivos para realização da leitura. Portanto, o fichamento se configura como um importante instrumento de organização para o leitor, de modo particular para os estudantes ingressantes que, geralmente, diante do confronto com novas culturas disciplinares, têm demonstrado dificuldades quanto à compreensão do que leem, ficando sob sua responsabilidade entender os conteúdos fundadores de cada componente curricular.

Nesse contexto teórico, entendemos que o fichamento está relacionado ao(s) objetivo(s) daquilo que está sendo lido/estudado. Fundamentados em Medeiros (2009), esclarecemos que há 4 tipos básicos de fichamentos<sup>4</sup>, a saber: a) fichamento de transcrição, b) fichamento de resumo, c) fichamento de comentário e, d) fichamento informatizado.

O fichamento de transcrição consiste na reprodução fiel de frases ou sentenças consideradas relevantes no decurso da leitura, tendo em vista os objetivos do estudo (Marconi; Lakatos, 2003). Para o desenvolvimento desse modelo, é preciso considerar algumas recomendações, dentre elas: o uso de aspas duplas no início e no final do texto citado, para que não se confunda o texto do autor pesquisado com o próprio texto; a adoção do sistema autor-data, com indicação do sobrenome do autor, ano de publicação e número da página. Para sua elaboração, recomenda-se seguir o que apregoa a ABNT NBR 10520:23.

Medeiros (2019, p. 125) afirma que “para a finalidade de fichamento, o resumo constitui-se de uma paráfrase de um texto original; ele ocupa-se de reduzi-lo, mediante a supressão de informações consideradas secundárias e ausência de comentários e avaliações”. O fichamento de resumo consiste na abreviação dos sentidos produzidos pelo autor, sem que se façam citações diretas. Sendo assim, essa atividade deve identificar o objeto do estudo do

---

<sup>4</sup> Para os fins deste artigo, consideramos importante abordar de forma sucinta cada um deles. Entretanto, daremos ênfase ao fichamento de comentário.

• texto e seu objetivo, bem como o ponto de vista que o autor do texto-fonte defende.

Em relação à prática de fichamentos de resumo, o autor sugere duas estratégias necessárias: o apagamento e a substituição. Por meio das estratégias de apagamento escolhemos os conteúdos mais importantes de um texto, visto que, aos poucos, vamos apagando informações desnecessárias e redundantes. Em geral, apagam-se advérbios, adjetivos, preposições, conjunções, desde que não sejam necessários à compreensão do texto. As estratégias de substituição demandam a elaboração de um novo texto, novas frases que não aparecem no texto-fonte. Essas estratégias são de dois tipos: generalização e construção. Com base na estratégia de generalização, podemos substituir um conjunto de ações, nome de seres ou de propriedades por palavra de sentido mais geral. A partir da utilização dos conceitos de hiperonímia e hiponímia. Com base na estratégia de construção substituímos as proposições (expressas ou pressupostas) por outra que é inferida delas.

Quando ao fichamento de comentário, esse modelo “consiste na explicitação ou interpretação crítica pessoal das ideias expressas pelo autor, ao longo de seu trabalho ou parte dele” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 59). Matos (1985 *apud* Medeiros, 2019) esclarece que devem ser analisados os aspectos quantitativos e depois os qualitativos. Quanto aos aspectos quantitativos, é importante observar a organização do texto (ilustrações, exemplos, citações, bibliografia utilizada), conceitos empregados. No tocante aos aspectos qualitativos, é relevante verificar a hipótese, o objetivo e o motivo pelo qual escreveu o texto. É importante que o produtor do fichamento verifique

se a exemplificação é genérica ou específica, se a organização do texto é clara, lógica, consistente, e o tom utilizado na exposição é formal ou informal, se há pontos fortes e fracos na argumentação do autor, se a terminologia é precisa. E ainda se a conclusão é convincente e quem será beneficiado pela leitura do texto. Finalmente, deve fazer uma avaliação da obra (Medeiros, 2019, p. 130).

O fichamento de comentário permite ao leitor, além de fazer um levantamento dos elementos constituintes, realizar uma avaliação pessoal e crítica em relação ao conteúdo e à organização do texto.

Tomando por base o trabalho de Marconi e Lakatos (2003), nesse modelo de fichamento podem constar: a) comentário sobre a forma pela qual o autor desenvolve seu trabalho, no que se refere aos aspectos metodológicos; b) análise crítica do conteúdo, tomando como referencial a própria obra; c) interpretação do texto para torná-lo mais claro; d) comparação da obra com outros trabalhos que tratem do mesmo tema; e) explicitação das contribuições oriundas da obra para o estudo em pauta. A esses aspectos podemos acrescentar: observação de lacunas na abordagem do(s) autor (es) e proposição de pesquisas futuras sobre o tema/objeto de estudo. Além desses, há elementos que constituem a estrutura básica: cabeçalho, referência bibliográfica e corpo do texto.

No tocante ao fichamento informatizado, o uso das ferramentas tecnológicas possibilitou a alteração das formas de registro das informações – o que antes era feito no papel passou a ser feito de forma eletrônica. Entretanto, os procedimentos de leitura não se alteram, pois continuam “a exigir do leitor cuidados elementares na produção do sentido, participação efetiva, reflexão, posicionamento crítico, avaliação do que lê”, conforme destaca Medeiros (2019, p. 131). Portanto, reconhecemos que a intensificação do uso de ferramentas tecnológicas relacionadas à leitura e à escrita de textos tem ocupado, geralmente de forma equivocada, espaços no ambiente acadêmico. Porém, é preciso favorecer a manutenção das práticas de leitura e escrita que possibilitem a análise e a produção de textos acadêmico-científicos, que respeitem os processos de autonomia e autoria dos estudantes<sup>5</sup>.

### **Procedimentos Metodológicos**

Assentamos este artigo no modelo qualitativo de pesquisa, que consiste em “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). O situamos no âmbito da Linguística Aplicada – ciência de natureza transdisciplinar (Moita Lopes, 2009) – e o caracterizamos como um

---

<sup>5</sup> O que não impede associar tais práticas ao uso de softwares de gestão bibliográfica – como o Zotero e o Mendeley – para facilitar a organização dos fichamentos, conforme propõem Mota, Magalhães e Franco (2020) e Zambello (2018).

estudo de caso, por focalizar práticas inter-relacionadas de leitura e escrita para a formação reflexivo-crítica por meio da produção do fichamento de comentário, no componente curricular Redação Técnica.

Este trabalho foi originado de reflexões empreendidas em torno da implementação de uma sequência de atividades para o desenvolvimento de práticas inter-relacionadas de leitura e escrita, em uma turma de ingressantes do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, de uma instituição federal de ensino superior. Quanto à geração de dados para análise, reunimos respostas oriundas de questionário digital (*Google Forms*), aplicado ao término do período em que a disciplina fora ofertada. A seguir, apresentamos a sequência de atividades aplicada.

#### Quadro 1: Síntese da Sequência de Atividades

<b>Objetivos</b>
<b>Encontros: 10</b>
<p>Objetivo Geral: Desenvolver práticas inter-relacionadas de leitura e escrita para o desenvolvimento da capacidade reflexivo-crítica.</p> <p>Objetivos Específicos: Discutir ideias equivocadas sobre a escrita; Estudar estratégias didáticas necessárias à construção de práticas de leitura; Refletir sobre características composicionais, conteudísticas e linguísticas de textos para registro de leitura: mapa conceitual, fichamento e resumo; Produção escrita e reescrita de fichamento de comentário, com base na leitura orientada de artigo acadêmico-científico.</p>
<p>Encontro 1: Desconstrução de ideias equivocadas sobre a escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Narrativa pessoal: Práticas de escrita no ensino médio/técnico.</li> <li>▪ Exposição dialogada: “Os mitos que cercam o ato de escrever” – Garcez (2020).</li> </ul>
<p>Encontro 2: Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questionário: Reconhecimento de estratégias de leitura empregadas no ensino médio/técnico.</li> <li>▪ Exposição dialogada: “Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos na universidade” – Cavalcante Filho (2011).</li> </ul>
<p>Encontro 3: Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exposição dialogada: Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem - GIROTTO; SOUZA (2010) – Leitura, texto e sentido - (Koch; Elias, 2010).</li> <li>▪ Produção coletiva de mapa conceitual, sob a orientação do professor.</li> </ul>
<p>Encontro 4: Textos para registro de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Videoaula: Introdução à escrita acadêmica – Ferraz (2017)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produção coletiva de resumo indicativo, sob a orientação do professor.</li> </ul>
<p>Encontro 5: Textos para registro de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exposição dialogada: “Recapitulação de procedimentos necessários à escrita de resumos” – material didático elaborado para a turma, com base nos resumos produzidos em sala.</li> </ul>
<p>Encontro 6: Fichamento: texto para registro de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exposição dialogada: “Fichamento: leitura e análise do texto acadêmico” - material didático elaborado para a turma, com base em Mota, Magalhães e Franco (2020), Medeiros (2019) e Marconi e Lakatos (2003).</li> <li>▪ Análise dos modelos de fichamentos: transcrição, resumo e comentário.</li> </ul>
<p>Encontro 7: Leitura orientada de artigo acadêmico-científico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exposição dialogada: “A formação de Licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões” – Moraes (2014).</li> <li>▪ Emprego de conexões (texto/leitor, texto/texto e texto/mundo) e de estratégias de leitura (inferência, visualização, antecipação, verificação, sumarização e síntese, entre outras) para reconhecimento de elementos das estruturas conteudística e composicional do artigo em estudo.</li> </ul>
<p>Encontro 8: Produção escrita de fichamento de comentário</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientações para produção escrita do fichamento de comentário.</li> <li>▪ Entrega de <i>template</i> para produção escrita do fichamento de comentário.</li> <li>▪ Breves considerações sobre a ABNT / NBR 6023:12 e NBR 10520:23.</li> </ul>
<p>Encontros 9 e 10: Revisão e reescrita do fichamento de comentário</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Devolução de fichamentos com orientações para revisão e reescrita do texto.</li> <li>▪ Orientação individualizada, quando solicitada pelos estudantes.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

## Percepções Sobre as Práticas de Leitura e Escrita

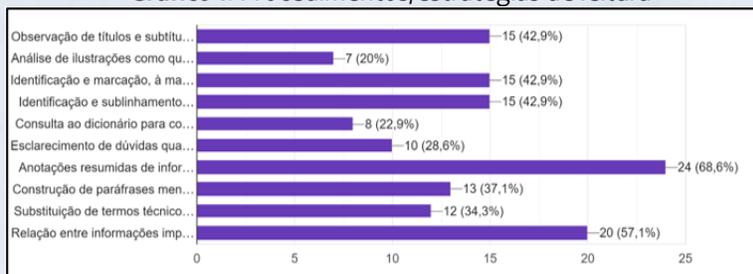
Nesta seção, discutimos as respostas atribuídas ao questionário aplicado ao término da disciplina. Das 5 perguntas, as 3 selecionadas nos possibilitaram refletir sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no decurso do componente curricular.

Resultante das respostas atribuídas ao comando “Dos procedimentos/estratégias de leitura que podem ser utilizados/as durante a leitura de um texto, qual(is) dele(s) você tem usado com mais frequência na leitura da bibliografia recomendada [...]”<sup>6</sup>?, a análise do **gráfico 1** revela que 68%, dos 35 estudantes que constituíam a turma, usaram a anotação de informações como o

<sup>6</sup> Com a possibilidade de marcar mais de uma alternativa.

procedimento de leitura; 57,1% afirmaram que estabeleceram relação entre informações importantes para compreensão do texto; 15% observaram títulos e subtítulos, outros 15% identificaram e fizeram marcações de trechos importantes e palavras-chave, às margens do texto. Vejamos:

**Gráfico 1:** Procedimentos/estratégias de leitura

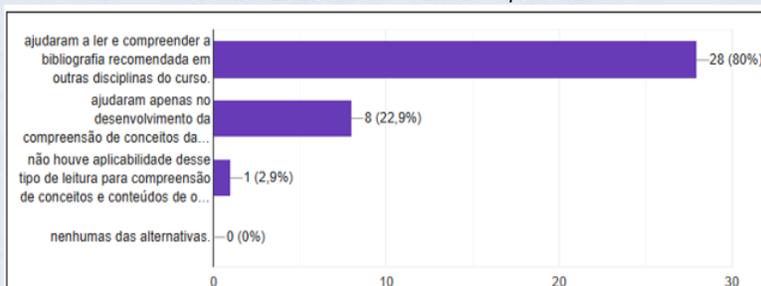


Fonte: Google Forms

Verificamos que os estudantes estavam preocupados em ler para assimilar o conteúdo e, para isso, reconheceram a necessidade de estabelecer um processo de leitura mais efetivo a partir da identificação de elementos das estruturas composicional e conteudística dos textos sugeridos para estudo. Logo, aproximaram-se do reconhecimento de ideias e argumentos de autores, que poderá levá-los à identificação de posicionamentos teóricos assumidos em sua área de atuação/formação.

No que diz respeito ao comando que gerou o gráfico 2, “Quanto ao tipos de leitura, a leitura informativa/estudo é a mais recomendada porque permite a recolha de informações para ampliação e aquisição do conhecimento. A respeito das reflexões sobre esse modelo de leitura [...]”, foi possível observar que 80% dos ingressantes afirmaram que as reflexões ajudaram a ler e compreender a bibliografia recomendada em outras componentes do curso; 22% alegaram que ajudaram apenas no desenvolvimento da compreensão de conceitos do próprio componente e, 2,9% disseram que não houve aplicabilidade desse tipo de leitura para compreensão de conceitos e conteúdos de outros componentes. Vejamos:

<sup>7</sup> Com a possibilidade de marcar uma alternativa.

**Gráfico 2:** Leitura informativa/estudo

Fonte: Google Forms

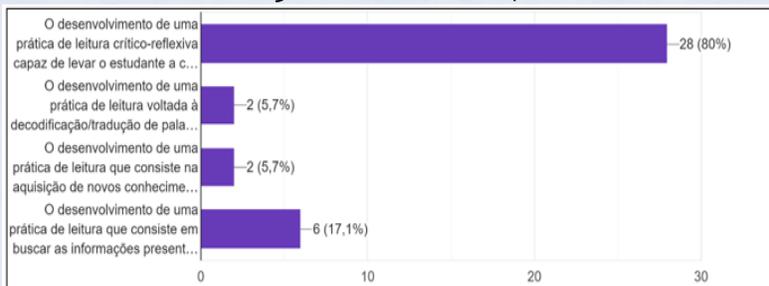
As respostas atribuídas nos deixam entrever que é preciso explicitar maneiras de ler e escrever no início e no decurso do ensino superior, ou seja, pesquisar, selecionar, ler e escrever para reconstruir o conhecimento, em todos os componentes curriculares, visto que não seria possível “alfabetizar academicamente” (Carlino, 2017, p. 20) em um único componente, porque ler e escrever são ações que integram a vida acadêmica e profissional dos estudantes. Nesse sentido, não se trata de fazer apenas correções pontuais daquilo que se entende por “má formação”, é preciso entender que a leitura de textos específicos exige o contato efetivo com o conteúdo que fundamenta cada um dos componentes curriculares. Dessa forma, familiarizados com as convenções do seu campo de atuação, os professores de diferentes culturas disciplinares podem integrar os estudantes ingressantes às práticas de leitura e escrita próprias do ambiente acadêmico.

No tocante ao gráfico 3, resultante das respostas atribuídas ao comando “Os encaminhamentos para a produção escrita do fichamento de comentário – orientação para leitura de artigo acadêmico, apresentação do comando escrito, fornecimento de template, orientação para revisão e reescrita – favoreceram [...]”<sup>8</sup>, observamos que 80% dos estudantes afirmaram que possibilitaram uma prática de leitura capaz de levar estudante a conhecer, compreender e questionar o objeto de estudo abordado [...]; 17% alegaram que favoreceram a busca de informações presentes no texto, sobre o objeto de estudo, para repassá-las ao professor por meio de um texto escrito para atribuição de nota; para 5,7%

<sup>8</sup> Com a possibilidade de marcar apenas uma alternativa.

favoreceram apenas a leitura/decodificação de palavras e para outros 5,7% facilitaram a aquisição de novos conhecimentos, porém não permitiram relacionar esses conhecimentos à vida cotidiana.

**Gráfico 3:** Leitura informativa/estudo



Fonte: Google Forms

É possível afirmar que maior parte da turma compreendeu que as práticas de leitura e análise possibilitaram a avaliação pessoal e crítica em relação ao tema/objeto de estudo do texto-fonte. Entretanto, há estudantes que têm o professor como único leitor (ler e escrever para correção e para atribuição de nota); que permanecem com a visão de que ler é decodificar/traduzir a escrita; que não veem aplicação do que leem para a própria vida; concepções oriundas, talvez, das práticas da educação básica. Por essas razões, será preciso, ainda, discutir como o trabalho com o gênero poderá reduzir as dificuldades dos ingressantes quanto ao desenvolvimento de práticas efetivas de leitura (identificar posicionamentos teóricos, reconhecer argumentos, articular ideias expressas no texto e nos textos lidos previamente, inferir implicações da leitura em outros contextos e gerar conclusões pertinentes), conforme Carlino (2017).

### Considerações Finais

Neste artigo, discutimos a importância de promover práticas inter-relacionadas de leitura e escrita para a formação reflexivo-crítica por meio da produção do fichamento de comentário, no componente curricular Redação Técnica. Para tanto, analisamos respostas oriundas de questionário digital (*Google Forms*), aplicado ao término do período em que a disciplina fora ofertada.

Resultante das respostas atribuídas, verificamos que os ingressantes reconhecem a necessidade de estabelecer uma prática de leitura mais efetiva, com base na identificação de elementos das estruturas composicional e contedística dos textos sugeridos para estudo; que é preciso explicitar maneiras de ler e escrever no início e no decurso do ensino superior em todos os componentes curriculares, não somente em disciplinas relacionadas à leitura e à escrita para “alfabetizar academicamente” (Carlino, 2017, p. 20); que, embora o trabalho com o fichamento tenha sido significativo para boa parte dos estudantes, ainda prevalecem, entre os ingressantes, visões equivocadas acerca das práticas de leitura e de escrita no ambiente acadêmico.

Portanto, é preciso refletir sobre como o trabalho com o gênero poderá reduzir as dificuldades dos ingressantes quanto ao desenvolvimento de práticas efetivas de leitura, escrita e pesquisa. Ademais, é necessário levá-los a estabelecer conexões no decurso da leitura, ou seja, é preciso que empreendam relações entre o que leem e a própria vida; entre o que leem e outros textos do mesmo ou de diferentes gêneros (comparar estilos de escritas ou perspectivas teóricas); entre o que leem e acontecimentos do ambiente social, conforme Girotto e Souza (2010).

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CAVALCANTE FILHO, Urbano. Estratégias de leitura, análise e produção de textos na universidade: da decodificação à leitura crítica. **Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia – CNLF**, 2011, Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_2/144.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/144.pdf). Acesso em: 17 dez. 2024.
- DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvona Sessions. Introdução. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e aprendizagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15 41.

- FERRAZ, Marcos Sacrini. Introdução à escrita acadêmica. **Canal USP**, 2017, 1 vídeo (20min5). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dyb8bOwZkXI>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Como escrevemos. In: **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020, p. 13-22.
- GIROTTI; Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata. Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renta Junqueira. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. In: **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9-37.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MEDEIROS, João Bosco. Fichamento. In: **Redação científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019, p. 113-131.
- MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCHA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-24.
- MORAES, Marco Antonio de. A formação de licenciados em Ciências Agrícolas/Agrárias: o conhecimento e suas conexões. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, set./dez. 2014, p. 641-652. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v39n03/v39n03a15.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- MOTA, Mabel Meira; MAGALHÃES, Livia Borges Souza; FRANCO, Laylla Gomes. **Leitura e produção de texto acadêmico**. Salvador: UFBA, 2020.
- SILVA, Elizabeth Maria da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 2-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/519/426>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ZAMBELLO, Aline Vanessa. Leituras, fichamentos, resumos e resenhas. In: MAZUCATO, Tiago (Org.). **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018, p. 9-16.

## O PAPEL DOS MEMES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA CULTURA DIGITAL

Ana Paula Domingos Baladeli (UNILA)<sup>1</sup>

### Introdução

O discurso é uma forma de interação no mundo, que uma vez mediada por diferentes modalidades de linguagem, está diretamente condicionada às estruturas sociais e de poder (Fairclough, 2010; 2016). Em se tratando de práticas discursivas online, o acesso à informação e o processo de produção de textos são impactados pelas funcionalidades das ferramentas tecnológicas (Knobel e Lankshear, 2007). Atualmente, acompanhar as notícias e os temas populares em evidência, significa também observar os memes compartilhados nas mídias sociais – estes que se tornaram uma forma popular de expressão e fazem parte das práticas de letramentos contemporâneas.

A cultura digital, caracterizada pela convergência das redes telemáticas e de comunicação, “[...] pode ser definida como uma formação prática e simbólica” (Rüdiger, 2013, p. 289). Nomeada por Jenkins (2022) como a cultura da convergência, o momento histórico de ampla utilização de ferramentas digitais e sua apropriação para diferentes fins, geram novos modos de vida, ou seja, novas práticas sociais.

A convergência também ocorre quando as pessoas assumem o controle das mídias. Entretenimento não é a única coisa que flui pelas múltiplas plataformas de mídia. Nossa vida, nossos relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais da mídia (Jenkins, 2022, p. 47).

---

<sup>1</sup>Doutora em Letras (Unioeste). Professora no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – ILAACH, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Contato: annapdomingos@yahoo.com.br

As plataformas digitais ao facilitarem a criação, a edição e o compartilhamento de textos, também proporcionam que as interações espontâneas sejam potenciais conteúdos semióticos (Abadía, 2020). Por conseguinte, a sofisticação destas ferramentas facilita a interação online e proporciona o surgimento de novos gêneros, como o meme, que se destaca como um texto multimodal e intertextual que se adapta aos interesses daqueles que o criam e compartilham (Krasniqi e Palmstadius, 2021).

Börzsei (2013), Abadía (2020), Holmes (2022), sublinham que o meme possui uma flexibilidade notável, sendo simples de criar e editar, englobando as multissemioses e funcionando como uma ferramenta discursiva adaptável a diferentes propósitos. Para Neves e Pavan (2018), a junção de uma imagem ou frame de vídeo à uma legenda pode ser o suficiente para tornar o conteúdo, semioticamente simples, em um discurso viralizante.

Devido à natureza intertextual que constitui o meme, as funções comunicativas que assumem ultrapassam as barreiras da (in)formalidade, alcançando diferentes esferas discursivas, atuando no humor, no sarcasmo, no protesto e, mesmo no campo do ativismo. Dado incontestemente, os discursos veiculados por memes estão influenciando também os processos de construção de identidades, razão pela qual devem ser compreendidos como ferramenta transmissores de ideologias (Milner, 2012; Holmes, 2022; Porto e Oliveira, 2022).

O presente ensaio tem o objetivo de discutir, por meio da revisão da literatura, a natureza dos memes da Internet e sua interface com os multiletramentos e as práticas de expressão popular.

## **A Cultura Digital e os Multiletramentos**

A evolução e a popularização das ferramentas digitais de comunicação tornaram mais fácil o acesso à informação e a capacidade de disseminação em larga escala, fazendo da Internet um espaço propício para a publicação de toda sorte de discurso. De acordo com Rüdiger (2013), a cultura digital tanto se molda às práticas de interação

e aos modos de vida que emergem do social, quanto também implementam novas práticas sociais. Por conseguinte, a criação e o compartilhamento de conteúdo têm se consolidado como um desdobramento da cultura digital na vida das pessoas. Ainda segundo o autor, a cultura digital parece evidenciar que tanto quanto as ferramentas tecnológicas, a circulação e o compartilhamento de informação, influenciam novos modos de representação e identificação.

A respeito do engajamento e participação nas mídias sociais, Jenkins (2022), afirma que este fenômeno reflete os processos de identificação, uma vez que, ao sentirem-se representadas pelas pautas publicadas as pessoas tendem a compartilhá-los. Para Cope e Kalantzis (2015), a leitura, a escrita, a pesquisa e o compartilhamento de discursos são práticas sociais cada vez mais imbricadas nas tecnologias digitais, tornando os limites entre o offline e online difusos.

A hibridização dos diferentes modos de linguagem e as facilidades promovidas pelos suportes digitais complexificam o ato da leitura. Com a globalização, a hibridização de culturas e as multissemieses dos textos digitais surge a necessidade de desenvolver letramentos que considerem a diversidade cultural e discursiva. Dessa forma, a produção de sentidos se torna mais complexa, visto que requer a compreensão o papel do imagético, do audiovisual e do gêneros digitais na produção de significados. Nesse sentido, a Teoria dos Multiletramentos, conhecida pelas publicações do Grupo de Nova Londres (GNL) ou New London Group - NLG (1996), destacou a necessidade de considerar os efeitos dos processos de globalização na atualização dos conceitos de letramento.

Baguley, Pullen e Short (2010); Cope e Kalantzis (2015), Bull e Anstey (2019) apresentam o termo multiletramentos como alternativa que ilustra a mudança de paradigma necessária no contexto sociohistórico moderno, que inclui o respeito à diversidade cultural e linguística e também inclui o impacto das multissemieses na leitura. A Teoria dos Multiletramentos apresenta duas dimensões, a primeira (letramentos múltiplos) relacionada à forma particular como os diferentes grupos sociais se apropriam e valorizam a escrita e a leitura,

ou seja, refere-se aos aspectos de valores, crenças e culturas; a segunda (multiletramentos) diz respeito às multissemoses e diversidade de linguagens que constituem os textos verbo-visuais e imagéticos, o que diz respeito à multimodalidade. Embora ambas estejam interconectadas, a segunda dimensão nos possibilita refletir sobre a função discursiva dos gêneros digitais, no caso em tela, do meme.

### **Memes como Ferramentas da Expressão Popular**

De acordo com Blackmore (2000), Richard Dawkins foi o responsável por conceituar meme no âmbito da biologia, designando-o como um replicador cultural. Sua pesquisa sugeriu que, similar ao fenômeno da mimese – da imitação, os genes se replicam e propagam as características da espécie para as novas gerações. Para Blackmore (2000), Shifman (2014), Neves e Pavan (2018), Baladeli (2024), nas interações e práticas discursivas mediadas pela Internet, os memes adquiriram a função de replicadores culturais, uma vez que se disseminam de maneira eficaz. O meme é compreendido como “[...] um gênero discursivo que integra um conjunto de mensagens que, por seu potencial de disseminação pela rede mundial de computadores, compõe um conteúdo digital viralizante (Neves e Pavan, 2018, p. 14).

Guardadas as particularidades entre si, os memes associados à genética e os memes da Internet seguem a lógica da imitação, mas é o segundo que atua como instrumento de expressão coletiva e manifestação cultural (Recuero, 2007; Shifman, 2014; Martino e Grohmann, 2017; Neves e Pavan, 2020; Chagas, 2021; Halversen e Weeks, 2023). O meme da Internet possui a capacidade de provocar o interesse de um grande número de pessoas em torno de uma pauta, angariando curtidas, comentários e compartilhamentos. Ainda de acordo com os autores, também funcionam como elos que unem os simpatizantes às narrativas que os representam.

Uma simples frase cômica, um vídeo caseiro registrado em um momento de descontração ou a gafe de uma celebridade, uma vez registrados nas plataformas digitais de comunicação, estes

acontecimentos guardam um potencial viralizante que os transformam no que hoje se conhece por meme” (Neves e Pavan, 2020, p. 39).

Como forma de expressão popular, os memes conectam pessoas a grupos, narrativas a ideologias, ou seja, contribuem para a construção do senso de pertencimento. Logo, um evento banal do cotidiano, ao ser registrado, editado, remixado e viralizado, pode ser o suficiente para unir simpatizantes e críticos sobre o tema, aumentando o engajamento em torno do conteúdo (Porto e Oliveira, 2022). De igual modo, essas situações refletem o interesse pelo consumo instantâneo de conteúdos semióticos simplificados, o que, em contraste com a dinâmica das mídias tradicionais, permite que qualquer pessoa se torne um produtor de conteúdo, descentralizando o processo de criação e divulgação de informação.

Para Recuero (2007), Eschler e Menking (2018), Vieira e Amaral (2022) os memes exercem um papel comunicativo, informativo e agregador e ainda que dependam de audiência para sua propagação, de modo geral, legitimam modos de expressão de si e narrativas.

Em se tratando das audiências mais aficionadas, como é o caso dos fãs, esses aspectos são praticamente intrínsecos às práticas de fruição midiática. Tendo isso em vista, podemos ter nos memes um grande termômetro do que está em alta entre as audiências e, inclusive, apontar algumas tendências sobre comportamento, linguagem e até mesmo sobre a opinião pública (Vieira e Amaral, 2022, p. 27).

Holmes (2022) sugere que os memes representam formas de pertencimento e são aliados no debate público e têm assumido o protagonismo nas práticas discursivas brasileiras. O autor analisou o meme popular de 2020 - “Cala boa Galvão”, referindo-se ao narrador esportivo Galvão Bueno. Vários desdobramentos surgiram a partir deste meme, evidenciando que o apelo popular do tema futebolístico foi capaz de engajar a participação da audiência que o manteve ativo nas mídias.

O estudo de Eschler e Menking (2018), analisou em 500 imagens de memes, os significados atribuídos à identidade social. Conforme os autores, as identidades sociais de raça e gênero são

• subjugadas nas interações online por grupos de maior condição material e status social. Os dados sistematizados por meio do recurso Python indicaram que os bens de consumo e as práticas de consumo refletem também a noção de pertencimento. Concluíram que os memes podem transmitir inclusive discursos discriminatórios, de intolerância e de ódio.

Outro exemplo é a pesquisa realizada por Krasniqi e Palmstadius (2021) sobre o papel desempenhado pelos anônimos no compartilhamento de memes no campo do marketing. A partir da aplicação de surveys, os autores identificaram três associações vinculadas ao consumo de memes. A primeira relativa ao papel do humor como um componente crucial que une as marcas aos consumidores, a segunda, diz respeito à própria Internet que sintetiza a cultura digital e, a terceira, relativo ao perfil do usuário que os compartilha.

### **É só Mais um Meme de Internet, ou Não?**

A respeito de texto e discurso, Fairclough (2010) afirma que há estreita relação entre a composição do discurso e as relações de poder presentes na estrutura social, logo, devem ser compreendido como uma prática social. O discurso é moldado pelas estruturas sociais e de poder, sendo, portanto, os textos, quais sejam, a materialização dos valores e crenças de seus produtores. Assim, “discursos são representações distintas da vida social derivados das posições assumidas. Atores sociais posicionados de modos diversos que representam de maneiras diferentes em discursos plurais” (p. 226).

Memes carregam referências culturais que precisam ser reconhecidas pela audiência para que resistam ao tempo e reproduzam-se (Chagas, 2020; Porto e Oliveira, 2022). Porto e Oliveira (2022), destacam que, embora o aspecto cultural seja necessário para a compreensão de um meme, uma vez que é ressignificado, “[...] de maneiras distintas, já que não é uniforme, no que diz respeito ao sentido que lhe é atribuído, ou seja, cada sujeito interpreta um mesmo meme implicando sua visão de mundo” (p. 63). Portanto, ainda que

• siga uma tendência e se replique indiscriminadamente pelas mídias sociais, ao longo do processo de adaptação e no fluxo do compartilhamento, os memes podem perder ou ganhar referências culturais que permitam que sejam reconhecidos por uma dada audiência (Miltner, 2018). De todo modo, a leitura, por seu turno, se completa somente “[...] dentro de contextos específicos, por mais que pareçam abrangentes – ao serem replicados e transformados, os memes igualmente passam a carregar em si as características do ambiente cultural no qual ocorreu esse processo” (Martino, 2014, p. 179).

A respeito das variadas temáticas que disseminam, de acordo com Milner (2012), há dimensões ideológicas na forma como os memes retratam determinados grupos sociais, o que pode incluir o sarcasmo, mas também preconceitos e discurso de ódio disfarçados de humor. Segundo Abadía (2020), devido ao caráter movente que caracteriza as interações espontâneas nas mídias sociais, os memes, embora circulem em maior recorrência por estes canais, não estão restritos a estes espaços, uma vez que as próprias pessoas que os curtem são responsáveis também por divulgá-los em outros canais.

Um exemplo do meme como flagrante do cotidiano, ocorreu em abril de 2024, ocasião em que a sobrinha de um senhor idoso o conduz na cadeira de rodas até uma agência bancária para a assinatura de um contrato de empréstimo. O caso foi registrado em vídeo por funcionárias da agência que identificaram que o senhor, Tio Paulo, não apresentava bom estado de saúde. Tratado como um caso de polícia, já que foi constatado na sequência o óbito do idoso, o suposto crime de vilipêncio de cadáver (ou falta de respeito e desprezo com o cadáver), teria sido praticado pela sobrinha do idoso que tentou consolidar o contrato de empréstimo bancário. Embora o flagrante seja chocante e tenha causado indignação e comoção nacional, a cena da sobrinha insistindo para que o Tio Paulo assinasse o contrato de empréstimo se tornou um meme.

**Figura 01** – Tio Paulo no banco



Fonte: organização da autora com base em mídias sociais.

Concordamos com Börzei (2013), quando destaca que o discurso dos memes subverte a lógica do riso gratuito e pode alcançar o limite do absurdo, como no caso do meme do Tio Paulo. Há várias questões relacionadas ao contexto de produção do flagrante em questão, que uma vez transformado em meme, adaptado, viralizado e propagado em várias versões, escamoteia a gravidade do tema.

Ao transformá-lo em piada e gerar paródias no campo da política, novas versões foram criadas substituindo as personagens da sobrinha e de Tio Paulo por outras que representariam opressor e oprimido, como Janja e Lula, Volodymyr Zelensky e Joe Biden e Michele e Bolsonaro, emulando a relação de exploração expressa na versão do flagrante, ilustrando o tom de deboche e redução do tema à mera piada, as novas versões se proliferaram nas mídias. Nessa lógica, não haveria limites para o humor, já que uma frustração futebolística, um flagrante de uma personalidade ou um descontentamento político, teria o potencial de se tornar meme e viralizar, monopolizando a atenção e direcionando o debate público sob o pretense caráter de entretenimento. Para Chagas (2018), o poder persuasivo dos memes com temáticas políticas os tornam,

[...] fórmulas discursivas ou artefatos culturais que, a partir de uma interação com seus congêneres, e através de um processo de circulação em diferentes redes sociais, são capazes de despertar ou demonstrar o engajamento político do sujeito ou ainda socializá-lo com o debate público, através de uma linguagem metafórica e orientada à

construção de um enredo ou enquadramento próprios, que fazem uso, muitas vezes, de referências da cultura popular (p.10).

De acordo com Recuero (2007), os memes caracterizam-se ainda como modos de expressão popular que mobilizam o debate público e permanecem vivos à medida que são replicados e remixados. O meme da Mulher do avião (fig.02), outro caso evidente da escalada do meme a demais esferas do debate, ilustra o protagonismo do gênero nas práticas discursivas de brasileiros.

No dia 04 de dezembro de 2024, uma polêmica se instaurou nas mídias sociais e mobilizou o debate em torno do fato de uma passageira de um voo ter se recusado a trocar de poltrona com uma criança. Além de ser alvo de pressão por parte dos demais passageiros do voo para que trocasse de lugar com a criança que desejava viajar na poltrona da janela, a mulher identificada como Jeniffer, foi filmada sem autorização por outra passageira, enquanto a mãe da criança solicitava a troca. A identidade da mulher do avião e as informações sobre suas mídias sociais logo se tornaram públicos, evidenciando a problemática da privacidade online.

Jeniffer Castro, a Mulher ou Diva do avião, em poucas horas angariou simpatizantes nas mídias sociais, chegando a contabilizar mais de 1 milhão de seguidores em seu perfil no instagram.

**Figura 02 – Mulher do avião**



Fonte: organização da autora com base em mídias sociais.

O vídeo do flagrante no voo viralizou. Em poucas horas o debate público se instaurou, rendendo, inclusive, uma campanha #TODOSCOMJENIFFERCASTRO, que alcançou destaque, inclusive, fora das mídias sociais. Assim como o meme do Tio Paulo também gerou

paródias intituladas “se a mulher do avião fosse... paranaense, baiano, paraense”. O meme da Mulher do avião impulsionou o debate público sobre o uso de imagem, pauta que, a mídia tradicional estendeu em outros canais, mantendo assim, o meme ativo.

Recuero (2007) discute a capacidade que os memes têm de mobilizar e provocar a participação da audiência por meio dos fenômenos que a autora nomeia de agregação ou desagregação, ou seja, que permitem a mobilização e a identificação ou não do público com os discursos propagados.

O meme da Mulher do avião desencadeou a participação de muitas pessoas que se posicionaram sobre o tema, compartilharam o vídeo e outras até fizeram suas versões do meme. O debate se prolongou em diferentes mídias sociais abordando a educação de crianças, o papel dos pais, a necessidade de empatia com as crianças e, também a resiliência demonstrada no vídeo pela protagonista Jeniffer, que resistiu à pressão dos demais passageiros do avião ao não ceder sua poltrona.

É inegável que as mídias sociais se tornaram um espaço propício para as práticas discursivas, operando como um campo fértil para a livre expressão. O meme como artefato cultural é um dos exemplos representativos da cultura digital, contudo, seu discurso, embora vinculado ao propósito do humor, também pode operar na propagação de preconceitos e discursos de ódio. Segundo Holmes (2020), seja pela curiosidade, pelo modismo ou mesmo para pertencer a algum grupo, o fato é que, o compartilhamento de versões sobre um meme tem representado uma faceta das práticas discursivas na Internet, que trata desde trivialidades cotidianas até questões de grande relevância social.

### **Considerações Finais**

Reconhecido como uma unidade cultural, uma matriz semiótica e simbólica, o meme da Internet tem o potencial de adaptar-se aos temas culturais e aos propósitos daqueles que os criam e compartilham. Da mesma forma que o gene na biologia, o meme da

Internet possui a habilidade de se replicar conforme os princípios da seleção natural. Ele pode emergir da interação espontânea das pessoas para provocar o riso, ou pode resultar de um processo criativo intencional com finalidades pré-estabelecidas, como no caso de memes de política e de marketing. Sua longevidade depende do interesse que desperta nas pessoas, razão pela qual, tende a adaptar-se a diferentes públicos conforme são compartilhados. O meme da Internet reflete o interesse pelo consumo imediato de conteúdos semióticos simplificados e representa um elo nas interações online movido pelo impulsionamento, pela visibilidade e pelo fascínio das pessoas em mantê-lo circulando como uma forma de pertencimento.

Em linhas gerais, os memes apresentam como característica a fecundidade, longevidade e a fidelidade e, apesar de estarem em constante recriação, adaptação e remixagem, mantêm uma essência ou base de significado mínimo, que mobilizam referências culturais e discursos. Assim, mais do que mera ferramenta lúdica de interação, podem operar ainda como base agregadora nas mídias sociais, contribuindo para a construção e validação de narrativas, propagação de ideologias e afirmação de subjetividades.

## Referências

ABADÍA, Iván. ‘Vamos a calmarlo’. Los memes como dispositivos de referencialidad comunicativa. **Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación**, p. 105-132, 2020. Disponível: <<https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/issue/view/247>> Acesso em: 13 out. 2024.

BAGULEY, Margaret; PULLEN, Darren L.; SHORT, Megan. Multiliteracies and the new world order. In: PULLEN, D.L.; COLE, D.R. **Multiliteracies and technology enhanced education: social practice and the global classroom**. Hershey: IGI Global, 2010. p. 01-17.

BALADELI, Ana Paula Domingos. “Agora a NASA vem”: as brasilidades presentes nos discursos de Memes. **Anais do 2º CELT Congresso nacional de Educação, Linguagem e Tecnologias**, 2024. Disponível em : <<https://www.even3.com.br/anais/congresso-nacional-de-educacao-linguagem-e-tecnologias-celt-426229/836138-agora-a-nasa-vem—as-brasilidades-presentes-nos-discursos-de-memes/>> Acesso em: 12 dez. 2024.

BLACKMORE, Susan. **The meme machine**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BÖRZSEI, Linda K. *Makes a Meme instead: a concise history of Internet*

- Memes. **New Media Studies**, n.7, p.152-189, 2013.
- BULL, Geoff; ANSTEY, Michèle. **Elaborating multiliteracies through multimodal texts: changing classroom practices and developing teacher pedagogies**. London e New York: Routledge, 2019.
- CHAGAS, Viktor (org.). **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital**. Salvador: EdUFBA, 2020.
- CHAGAS, Viktor. A febre dos Memes de política. **Famecos: mídia, cultura e tecnologia**. PUCRS, v. 25, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/119>> Acesso em: 01 out. 2024.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A pedagogy of multiliteracies, learning by design**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- ESCHLER, Jordan; MENKING, Amanda. “No prejudice here”: examining social identity work in starter pack memes. **Social Media + Society**, apr./jun, p.1-13, 2018.
- FAIRCLOUGH, Norman. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, Raquel; MEYER, Michael. **Methods of discourse studies**. 3.rd. London: Sage, 2016.
- FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. **Revista Teias**, v. 11, n.22, 2010. p. 225-234.
- HALVERSEN, Audrey; WEEKS, Brian E. Memeing Politics: understanding political Meme creators, audiences, and consequences on social media. **Social Media Society, Sage Publications**, v. 9, n. Oct-Dec., p.01-11, 2023.
- HOLMES, Tori. **Memes in Brazilian digital culture**. Latin American Literature in Transition. Cambridge University Press, 2022.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 3. ed. Trad. Susana L. Alexandria. São Paulo: Aleph, 2022.
- KRASNIQI, Alban; PALMSTADIUS, Victor L. **It’s just a meme bro! How memes in marketing communication affects brand personality**. Thesis of Bachelor of Science in Business Administration: International Business and Marketing, Högskolan Kristianstad/Fakulteten för ekonomi, Spring, 2021.
- MARTINO, Luis M.S. **Teoria das mídias digitais, linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MARTINO, Luis M.S.; GROHMANN, Rafael. A longa duração dos memes no ambiente digital: um estudo a partir de quatro geradores de imagens online. **Revista Fronteiras: Estudos Mediáticos**, v. 19, n. 1, jan./jun., 2017, p. 94-101.
- MILNER, Ryan. **The world made meme: discourse and identity in participatory media**. University of Kansas, 2012.
- MILTNER, Kate M. Internet Memes. In: BURGESS, J.; MARWICK, A.; POELL, T. (eds.). **The SAGE Handbook of Social Media**, v.55, 2018. p. 412-428.
- NEVES, Luiz F. F.; PAVAN, Ricardo. Conteúdo digital viralizante: o meme como

expressão do receptor na sociedade midiaticizada. **Panorama**, Goiânia, v. 8, n.1, p. 12-17, 2018.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review - Harvard, v.66, n.1, p.60-92, 1996.

PORTO, Cristiane M.; OLIVEIRA, Kaio E.J. Educação, comunicação e divulgação científica: “o que significa isso em memes”. In: OLIVEIRA, K.E. et al. (orgs.).

**Memes e educação na cibercultura**. Ilhéus, BA: Editus, 2022.

RECUERO, Raquel. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**, n.32, abr.; p.23-31, 2007.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 2014.

SMITH, Christopher A. Weaponized iconoclasm in Internet memes featuring the expression ‘fake news’. **Discourse e Communication**, p.1-17, 2019.

VIEIRA, Eloy; AMARAL, Adriana. “**Tá pensando que brasileiro é bagunça?**” **Como podemos estudar memes no Brasil**. In: Oliveira, K.E.; Porto, C.; Santos, E. (orgs.). Memes e educação na cibercultura. Ilhéus, BA: Editus, 2022.

## **A PSICANÁLISE E A PROBLEMÁTICA DA DROGADIÇÃO NA ADOLESCÊNCIA**

Aneli Divina Funghetto (UNIOESTE)<sup>1</sup>

### **Introdução**

Neste artigo temos como objetivo entender o sujeito adolescente à luz da teoria psicanalítica. Para tanto discorreremos sobre as fases iniciais do desenvolvimento psicosssexual na visão da psicanálise freudiana, observando o modo de transição e as implicações fundamentais destas para o sujeito, uma vez que são etapas que impactarão o futuro de cada ser humano.

Na observação do desenvolvimento psicosssexual buscamos entender a retomada do complexo de Édipo na constituição do sujeito adolescente, considerando que é na adolescência que ocorre a estruturação psíquica do sujeito através do Édipo. Assim, podemos considerar esse período como um momento de ressignificação de uma estrutura vivida no início da infância e que agora se repete com novas nuances. O momento se configura na construção de um presente revivendo um momento passado.

Outro aspecto a ser considerado é o despertar da sexualidade na adolescência quando defesas intensas exigem a utilização de recursos simbólicos no estabelecimento de uma relação com a realidade, exigindo do adolescente um investimento extra em recursos psíquicos para preencher as lacunas simbólicas.

Considerando que o uso de drogas por adolescentes é uma busca simbólica de um referencial, torna-se importante desenvolver estratégias de intervenção para auxiliar os jovens na busca de referências ideais.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português/Inglês; Português/Italiano; Português/Espanhol; Bacharel em Psicologia; Mestre em Letras pela Universidade Católica do Paraná e Doutora em Letras, área de Concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE; Psicanalista pelo I.B.P.C. de Campinas/ SP, fungueto.aneli@gmail.com

## Abordagem da Psicanálise Freudiana na Compreensão da Adolescência

A adolescência é um tema de grande relevância para a psicanálise visto que este período representa uma fase de transição com implicações fundamentais para o sujeito considerando-se que é uma etapa em que as interações sociais impactarão o futuro de cada pessoa. Embora sendo ‘adolescência’ um conceito ausente nos estudos freudianos, não resta dúvida de que é de suma importância para a práxis psicanalítica. Freud não trata diretamente da adolescência, mas em seus escritos, em diferentes momentos, refere-se à puberdade como um evento que envolve modificações físicas, e esta é uma etapa que precede o período a adolescência.

Ao tentarmos entender o conceito de puberdade encontramos que é um período antecedido pela latência, momento-chave para o desenvolvimento do indivíduo. A latência é a fase de organização psíquica da adolescência para o adulto. Essa etapa requer um grande investimento psíquico exigindo exaustivo trabalho que leva a conquistas intelectuais, a um reordenamento da personalidade e a uma abertura para o mundo. O período da latência é descrito por Freud (1905) como o momento em que o desenvolvimento sexual infantil é desacelerado, pois a libido se volta para o desenvolvimento social. Durante esse período de latência, segundo Freud, inicia-se então o desenvolvimento do intelecto e as energias são direcionadas para a aprendizagem.

Nas palavras do autor a

“energia - integralmente ou na maior parte - é desviada do emprego sexual e dirigida para outros fins. ... o processo ocorre no desenvolvimento do indivíduo, e situáramos o seu começo no período de latência sexual da infância. (Freud, S. Três Ensaio, 1905, p. 80-81).

Freud (1905/1996a) ao tratar do desenvolvimento da sexualidade humana descreve-a como ocorrendo em dois momentos sendo interrompido pelo período denominado latência. O autor dá uma atenção especial ao período da latência por ser um momento em que os humanos desenvolvem as aptidões para se inserirem na civilização superior e desenvolvem as tendências às neuroses. Nessa divisão, no primeiro momento ocorre na vida da criança o

• autoerotismo e o complexo de Édipo. E o segundo momento é marcado pelo despertar da pulsão sexual, quando o jovem se percebe em um corpo estranho, acometido pela libido.

Continuando, para Freud as tendências libidinais do primeiro momento pertencem ao complexo de Édipo e são em parte dessexualizadas e sublimadas e em parte são inibidas em seu objetivo e transformadas em impulsos de afeição. Todo o processo, por um lado, preservou o órgão genital - afastou o perigo de sua perda - e, por outro, paralisou-o - removeu sua função. Esse processo introduz o período de latência, que agora interrompe o desenvolvimento sexual da criança (Freud, 1924/1996d, p. 196).

Em seus escritos, especialmente os "Três ensaios para uma teoria sexual" (Freud, 1905/1980a), Freud descreve que no período de latência, o instinto sexual é dirigido para a sublimação. A preocupação dos que orientam esses jovens é defendê-los da sexualidade proibida apontando a repugnância, a vergonha e a moralidade como reações incentivadas e exigidas.

Para Freud (1924/1996i):

“no final da primeira infância (período da latência) ocorre a dissolução do complexo de Édipo, marcado pela impossibilidade e pelo medo da castração. Nessa fase os interesses da criança entram em conflito envolvendo seu interesse narcísico pelo falo e a necessidade de investir em objetos parentais. A seguir o Édipo declina e surge a identificação ao par parental, constituindo assim o supereu. A latência, embora relacionada a um período de calmaria, é marcada por uma fase de intenso conflito e angústia. Em *Inibições, sintomas e ansiedade* (Freud, 1926/1996j), Freud associa a latência a perigo.

A partir de Freud, sabemos que o que fica virtual na latência são a sexualidade e o complexo de Édipo. Além da fantasia que é outro constitutivo que se fortalece a partir da angústia da castração.

O período da puberdade, que se segue à latência, caracteriza-se por ser um momento de rompimento, de trauma, de subversão, muitas vezes intensificados por desajustes familiares, pela perda de referências, especialmente da figura de autoridade.

Reconhecendo todo o impasse envolvendo esse período e buscando suporte para uma prática com adolescentes, o arcabouço

teórico oferecido pela Psicanálise nos apresenta o conjunto das obras de Freud, especialmente os Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (Freud, 1905/1996a). Mesmo antes dos Três Ensaios, Freud dedica-se em encontrar uma explicação para as neuroses, reiterando numa explicação de causa sexual. Suas investigações se orientam por diversos casos envolvendo adolescentes em que a neurose teve início no período da puberdade. A clínica psicanalítica, se formos analisar, também teve seu início analisando casos que envolviam a adolescência.

O terceiro ensaio de Freud que discorre sobre a teoria da sexualidade, é uma de suas mais conhecidas obras sobre a puberdade. Nesse ensaio pode-se destacar três aspectos sobre essa fase: a importância dos fatores orgânicos, a complexidade do período e o papel da fantasia.

Para (Freud, 1905/1996a), no período da puberdade ocorre o “encontro do objeto” o que pode ser entendido como o “reencontro” do objeto. Uma vez que esse remete ao seio materno, primeiro objeto do desejo.

Concluimos que, embora Freud não trate especificamente da adolescência, ele deixa claro que entende que o período da puberdade é um evento que antecede a adolescência. Portanto, essa pode ser entendida como um efeito da puberdade.

### **Desenvolvimento Psicosssexual e a Influência do Complexo de Édipo na Constituição do Sujeito Adolescente**

#### a) Fases do desenvolvimento psicosssexual na infância

Ao propor uma caracterização da vida sexual infantil, Freud (1905/1996) organiza o desenvolvimento sexual em fases: oral, anal, fálico, de latência e genital. Esse desenvolvimento vai culminar na vida sexual adulta, momento em que as pulsões, antes parciais, ficarão sob o domínio da zona genital. Esses estágios dizem respeito ao amadurecimento psicosssexual de uma pessoa desde a infância até a idade adulta e se concentram em diferentes facetas do querer, das necessidades e dos desejos.

O desenvolvimento psicosssexual apresentado por Freud aponta para a influência dessas etapas na constituição do sujeito. Ao

desenvolver sua teoria Freud se utilizou dos termos libido, fixação e zona erógena cujos conceitos remetem à energia sexual manifestada no apego a um estágio do desenvolvimento e a uma parte específica do corpo, sensível à estimulação. Cada fase diz respeito a uma etapa do desenvolvimento da libido em que há a preponderância de uma zona erógena e uma modalidade específica de relação com o objeto.

Os estágios psicosexuais são assim chamados porque cada uma dessas etapas representa a fixação da libido em uma área específica do corpo. Na medida em que a pessoa cresce fisicamente, certas áreas do seu corpo (zonas erógenas) vão se apresentando como fonte de frustração, ou fonte de prazer, ou ambos. Em todas as fases, mecanismos de defesa como o recalque e a projeção são acionados o que implica em fixações e regressões Freud (1905) argumentava que a frustração e o prazer eram próprios da vida humana. E entendia que a frustração se devia ao acúmulo da energia sexual (libido) e o prazer dizia respeito à descarga.

A teoria de Freud sobre o transcorrer das etapas psicosexual da personalidade humana, pretende descrever como o desenvolvimento da energia sexual do id se acumula e se descarrega na medida do amadurecimento biológico. As demandas sociais, durante os primeiros cinco anos de vida, controlam o id e isso cria conflitos entre desejos e normas sociais. Por outro lado, o ego e o superego controlam e direcionam as necessidades de gratificação nas diferentes áreas e estágios, de acordo com normas sociais aceitáveis

Assim são descritas as fases do desenvolvimento psicosexual. A fase oral marca o início do desenvolvimento e vai (do nascimento aos 2 anos) tendo como zona erógena a boca, os lábios e a língua. Pela boca o bebê inicia o conhecimento de mundo e o seio da mãe é o primeiro objeto da pulsão sexual o qual é substituído por alguma parte de seu próprio corpo quando a mãe não está à disposição. Há uma mistura entre objetos leite que satisfaz o corpo e seio materno que satisfaz o psíquico, inserindo o corpo bebê na ordem simbólica.

A fase oral foi dividida em duas fases: de sucção representada pela atividade de sugar e se estende até o sexto mês e a fase sádico-oral em que o prazer de mastigar e devorar é característico e se estende até os dois anos.

A fase anal, (de 1 a 3 anos) é caracterizada por uma organização da libido tendo como parte principal a zona erógena anal. As

preocupações estão ligadas à função de defecação (expulsão-retenção) e ao valor simbólico das fezes. Desenvolve-se nessa fase o domínio da musculatura. Durante o estágio anal, portanto, as zonas erógenas correspondem ao controle do intestino e da bexiga. A criança torna-se consciente de que agora tem desejos e estes podem colocá-la em conflito com as demandas sociais.

No artigo “Caráter e erotismo anal” (1908) Freud já relacionava traços de caráter com o erotismo anal da criança. Esses traços, como a ordem, a parcimônia e a teimosia, podem, segundo ele, persistir na fase adulta.

Os conflitos vêm à tona quando os adultos impõem restrições sobre quando e onde a criança pode defecar. A natureza desse primeiro conflito com a autoridade pode determinar o relacionamento futuro da criança com todas as formas de autoridade. A fixação ocorre quando os cuidadores agem de maneira agressiva durante o treinamento do banheiro.

A fase fálica de (3 a 6 anos) é período em que a libido (desejo) da criança se concentra em sua genitália como zona erógena. Na teoria da sexualidade, Freud (1923/1996) denominou de fase fálica porque a criança reconhece apenas a genitália masculina. Nessa fase, a criança toma consciência das diferenças anatômicas entre os sexos. Surgindo os conflitos da atração erótica, o ressentimento, a rivalidade, o ciúme e o medo. A esses conflitos Freud chamou de complexo de Édipo (nos meninos) e complexo de Electra (nas meninas).

Para a psicanálise esse complexo representa um “marcado afeto pela mãe que se contrapõe ao ciúme e desejo de destruir o rival: o pai” (Tallaferro, 2001, p. 156). O Complexo de Édipo é o termo genérico para os complexos de Édipo e Electra.

No menino, o complexo de Édipo é um conflito pelo qual o menino desenvolve desejos sexuais por sua mãe e desejos de se livrar de seu pai. Durante a fase fálica, o que o menino mais ama é o seu pênis. Assim, ele desenvolve ansiedade de castração. O menino busca uma identificação com o pai para resolver o complexo de Édipo, e tenta resolver o conflito imitando comportamentos masculinos do pai.

No complexo de Electra, a menina deseja o pai, mas percebe-se não ter pênis e isso a leva a desenvolver a inveja do pênis e do desejo de ser um menino. A menina culpa a mãe por seu 'estado castrado', e isso cria uma grande tensão. A menina então reprime seus

sentimentos e se identifica com a mãe para assumir o papel de gênero feminino.

Para a psicanálise a fixação na fase fálica tem como consequência dificuldades na formação do superego. Assim, dificuldades como a identificação de papéis sexuais envolvendo a inibição sexual, a promiscuidade sexual, podem derivar de dificuldades nesta fase. Segundo Freud, grande parte da personalidade se forma durante esses primeiros três estágios psicosssexuais, pois é nessas fases que são estabelecidos os mecanismos essenciais do ego para lidar com os impulsos libidinais.

O período de latência vai dos seis anos até a puberdade. Observa-se nesse período um declínio e uma pausa na evolução da sexualidade. O período de latência é um ponto intermediário entre a sexualidade infantil e a adulta. Freud (1905/1996) aponta que durante a latência, o investimento libidinal se desloca dos objetivos sexuais, sendo canalizado para outras finalidades, como o desenvolvimento intelectual e social.

Freud pensava que a maioria dos impulsos sexuais são reprimidos durante o estágio latente, e a energia sexual pode ser sublimada para trabalhos escolares, hobbies e amizades. Ocorre nesse período sentimentos como o pudor ou a repugnância e aspirações morais e estéticas. A energia da criança é canalizada para o desenvolvimento de novas habilidades e aquisição de novos conhecimentos.

O estágio genital começa na puberdade. É uma época de experimentação sexual adolescente, cuja resolução bem-sucedida vai se estabelecer em um relacionamento amoroso com outra pessoa na casa dos 20 anos. Ocorre então o direcionamento ao prazer heterossexual, em vez do auto prazer.

A fonte das excitações sexuais na fase genital e a finalidade da relação com tais objetos seria a reprodução. Freud (1905/1996, p. 196) afirma: “a pulsão sexual coloca-se agora a serviço da função reprodutora [...]”. O propósito dessa fase da puberdade, segundo Freud (1917[1916-17]/1996), é a desvinculação dos pais e a inserção na sociedade. Os pais são dessexualizados e os desejos libidinais são orientados para o mundo externo.

Cada um dos estágios psicosssexuais está associado a um tipo particular de conflito. E cada conflito deve ser resolvido para que o

indivíduo passe para um próximo estágio. A resolução de cada um desses conflitos requer um gasto de energia sexual que marca as características do estágio. Assim, quanto mais energia é gasta em um determinado estágio, mais as características importantes desse estágio permanecem com o indivíduo.

b) A influência do Complexo de Édipo na constituição do sujeito adolescente

O que é o Complexo de Édipo?

A tragédia grega que dá nome a esse complexo, expõe a situação do jovem Édipo que nutre desejo incestuoso pela sua progenitora e assim busca tomar o lugar do pai. O jovem percebe que o pai é um obstáculo que serve apenas para impedir o seu gozo. Deseja eliminá-lo pois passa a entender que o pai é a autoridade maior e tenta impedi-lo. Usando esse conto podemos entender que para o adolescente o pai dificulta a obtenção da liberdade que ele procura.

Entendendo a adolescência como um tempo em que ocorre a estruturação psíquica do sujeito através do Édipo consideramos esse período como um momento de resignificação, de construção do presente revivendo o momento passado. O novo despertar do Édipo acontece na adolescência.

Na infância os pais eram os objetos de seus desejos, mas na adolescência esse objeto é questionado e o adolescente passa a ter opiniões divergentes dos pais e demonstrando sua capacidade argumentativa, social e cultural. Em Freud lemos:

Simultaneamente com a superação e repúdio dessas fantasias claramente incestuosas, sucede uma das realizações psíquicas mais significativas e mais dolorosas da época da puberdade, o desprendimento da autoridade dos pais, através do qual se cria a oposição – tão relevante para o avanço cultural – da nova geração em face da antiga (Freud, S. Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade, 1905, p. 149).

A fase da adolescência marca o início da construção da identidade. Assim a capacidade argumentativa surge quando o

adolescente passa a ter opiniões próprias e briga por elas. O adolescente passa a questionar os pais.

Um dos motivos da revolta dos adolescentes contra seus pais e todo o restante corpo da sociedade ocorre porque no adolescente convivem duas forças lutando entre si. Essas forças representam o excesso libidinal que se volta para o exterior em busca de um objeto e o investimento em conter esse excesso. Esse conflito gera inquietude e uma necessidade de rompimento com os pais e com a sociedade. Essa ruptura se configura pela busca de liberdade, mas também pela descoberta de que não se pode manter as relações incestuosas com os primeiros objetos, os pais.

Nessa fase também se inicia a construção da identidade no ambiente social quando é marcante uma busca de autonomia e de experimentação.

### **A Falta de Recursos Simbólicos na Adolescência e suas Implicações na Drogadição**

Para Anna Freud (1995) o desenvolvimento saudável do adolescente dependerá da quantidade e qualidade do id que ataca o ego e dos mecanismos de defesa empregados. Anna aborda a adolescência como um momento em que a relativa estabilidade do período da latência é abandonada. Os conflitos seriam indicativos de um ajuste interno.

Freud em (1905) com publicação de “Três Ensaios sobre a Sexualidade” inicia o estudo da Psicanálise sobre a adolescência. Para Freud a puberdade é descrita como o tempo em que mudanças ocorrem na sua forma final. Ocorreria ainda nessa fase a primazia da zona erógena em detrimento da zona genital e novos objetos sexuais seriam escolhidos, agora fora da família.

Em seu terceiro ensaio Freud trata das transformações da puberdade e sua onda libidinal que exigirá a definição decisiva da vida sexual num desfecho para a vida adulta. Devido ser um período crítico podem ocorrer perturbações patológicas.

Anna Freud (1958/1995) e Melanie Klein (2937/1975) entendem que a puberdade é um segundo momento do despertar da sexualidade exigindo defesas intensas despertando muita angústia. Com isso a

• necessidade da utilização de recursos simbólicos que ajudam o jovem a estabelecer uma relação com a realidade.

Considerando ser a adolescência um período crítico os autores citados consideram importante preencher as lacunas simbólicas oferecendo ao adolescente recursos psíquicos.

Ao romper com os pais, a identificação simbólica é alterada e com isso o adolescente precisa buscar novas identificações. A melhor saída segundo alguns autores é o jovem buscar por via simbólica uma referência ideal. Mas muitas vezes os jovens não encontram referências. Ocorrem então os atos infracionais que são, na verdade, apelo a um alvo substituto do pai. Para Lacan, ao Outro.

### **Estratégias de Intervenção Psicanalítica na Drogadição Adolescente**

O uso de drogas por adolescentes é um problema cada vez mais presente na sociedade e que envolve não só os jovens adolescentes como também suas famílias. É importante que se desenvolva estratégias de intervenção individuais como também para os membros da família atingida. Pesquisas demonstram que há um interesse em levantar fatores que motivam a presença da drogadição entre jovens. Entre os fatores de risco (Vaillant, 1980; Simkin, 2002) apontam os relacionados a aspectos menos sadios referentes ao cultural e social, a aspectos das relações interpessoais especialmente de manejo familiar, a aspectos psicocomportamentais envolvendo problemas de conduta, a aspectos biogenéticos manifestado na predisposição genética para a dependência química. Em contrapartida, Vaillant (1980) aponta fatores de proteção como: ambiente estável, alto grau de motivação, forte vínculo pais-criança, supervisão parental e disciplina consistentes, ligação com instituições pró-sociais e associação com amigos não usuários.

Em se tratando do envolvimento de adolescentes com drogas sabe-se que eles estão passando por mudanças tanto fisiológicas quanto psicológicas e ao lado dessas transformações também há uma mudança de percepções que o adolescente enfrenta com relação a si próprio e na relação com os outros. Nesse período de fragilidade egóica ocorre uma volta ao narcísico com questionamentos envolvendo pais, instituições e sociedade. Essa volta provoca ansiedade que diz respeito à identidade pessoal. Nessa luta o

adolescente busca ora se envolver com novos grupos ora isolar-se, enquanto busca compreender as mudanças por que está passando.

Estudos sobre o envolvimento de adolescentes com droga levantam muitos questionamentos que tentam explicar o porquê e como se apresenta essa situação. Características que dizem respeito à regressão e ao narcisismo são os mais recorrentes. Rosenfeld (1968) ao abordar problemas com o alcoolismo, refere-se à regressão ao seio da mãe, dizendo que ‘os dependentes seriam portadores de inveja primária do seio materno’ e a droga seria um substituto. Além disso aponta também o narcisismo como outra característica demonstrada por jovens envolvidos. Clark (1919) sublinha a importância da regressão ao seio materno e ao narcisismo, descrito como autoamor. Crystal (1968) descreve que a realidade psíquica do dependente apresenta ambivalência na relação com a imagem da mãe, demonstrando ora apelo ora desprezo com relação ao amor objetual da mãe.

Partindo da constatação acima estudiosos dedicam atenção à intervenção com usuários de drogas. Esses tratamentos apelam pela abstinência, ou investem na redução de danos ou ainda buscam suporte na psicanálise.

O modelo biomédico, pautado na abstinência, dá ênfase a aspectos orgânicos e biológicos da doença tanto física quanto mental. Assim os tratamentos são predominantemente farmacológicos tendo como principal meta a cura através de fármacos e da abstinência. Faria & Schneider (2009) e outros, reconhecendo o uso de drogas como um problema social e de saúde, apontam o modelo biomédico como a melhor proposta para uma cura através da abstenção e de fármacos.

A estratégia de saúde conhecida como ‘redução de danos’ pretende reduzir, a partir de intervenções de saúde pública, os danos advindos do compartilhamento de seringas e agulhas, das relações sexuais sem o uso de preservativos e da condução de veículo sob efeito de psicoativos, oferecendo aos usuários um suporte que inclui informações e oferta de materiais de suporte utilizados pelos usuários de drogas.

A proposta da psicanálise é trabalhar com a noção de sujeito do inconsciente, concebendo-o como estando além do indivíduo, além da doença. Para (Lacan, 1939/1985) o indivíduo não é apenas um representante da espécie humana, mas um ser dotado de desejo e inserido num grupo social. Nesse sentido todo o sujeito humano é

dependente do Outro. Este Outro entendido como universo simbólico incluindo discursos, rituais, códigos, crenças etc. Esse universo simbólico é transmitido à criança pela mãe ou por quem insere a criança no mundo da linguagem. Essa inserção permite que o indivíduo se transforme em ser dotado de desejo e inserido no grupo social (Lacan, 1939/1985).

Sendo o sujeito humano dependente do Outro a dicção seria uma escolha do sujeito, algo escolhido por dizer respeito ao que há de mais íntimo no sujeito, o seu inconsciente. É uma escolha, nem sempre racional, sobre determinada pela realidade psíquica e que se articula à pulsão de morte. Freud (1920/1996) define a pulsão de morte como a tendência de todos os seres vivos em buscar a pacificação das tensões. É uma busca que vai além do princípio do prazer.

A psicanálise entende que o uso das drogas é um fenômeno que busca velar a estrutura subjetiva. Assim o tratamento deve considerar o sentido desse fenômeno para cada sujeito identificando a relação estabelecida entre o sujeito e o tóxico. Para a psicanálise a identificação só é possível a partir do próprio sujeito. Nessa perspectiva, afirmam (Ribeiro e Fernandes, 2013) “o tratamento psicanálfico das toxicomanias pauta-se em uma escuta qualificada do sujeito, possibilitando a emergência do não-dito, do não-óbvio, do que está mais-além do princípio do prazer e que, sendo assim, aponta para o sujeito do inconsciente”.

## **Conclusão**

Neste artigo, onde buscamos entender os fundamentos da psicanálise Freudiana na compreensão da adolescência, concluímos ser válida a aplicação dessa abordagem no universo dos adictos.

As fases do desenvolvimento psicosexual mostraram-se um primeiro passo para se compreender o período da adolescência. E o Complexo de Édipo apresentou-se como a melhor maneira de entender a constituição do sujeito adolescente.

Outro tópico desenvolvido ‘a falta de recursos simbólicos na adolescência’ é um assunto que traz implicações nas dinâmicas psíquicas desenvolvidas no uso de drogas durante a adolescência.

Concluimos, convictos da urgência de políticas de intervenção no atendimento aos adictos e a relevância da teoria psicanalítica na atuação junto a jovens adolescentes envolvidos com drogas.

## Referências

- CLARK, L. P. **A psychological study of some alcoholics**. *Psychoanal Review*, 1919; (6): 36-42.
- FARIA, Jeovane Gomes de e SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. O perfil dos usuários do CAPS ad-Blumenal e as políticas públicas em saúde mental. **Psicologia e Sociedade**, 21 (3), 2009, p. 324-333  
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/kbPqCCVxqxD9xggwcyWvb9C/?format=pdf&lang=pt>
- Freud, Anna. **O ego e os mecanismos de defesa**. Tradução Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2006. <https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/anna-freud-o-ego-e-os-mecanismos-de-defesa-completo.pdf>
- FREUD, Sigmund [1909]. Análise de uma fobia de um menino de cinco anos/Hans. In: FREUD, S., **Edição standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. trad. J. Salomão, Vol. 10, pp. 13-154. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980b.
- FREUD, Sigmund [1911]. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: FREUD, S., **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad.: J. Salomão, Vol. 12, p. 273-286. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980c.
- FREUD, S. [1926]. **Obras completas, volume 17: Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. Tradução Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- FREUD, Sigmund [1923]. O ego e o id. In: FREUD, S., **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. J. Salomão, Vol. 19, pp. 13-83). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980d.
- FREUD, Sigmund. [1924]. A dissolução do complexo de Édipo. In: FREUD, S., **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. J. Salomão, Vol. 19, pp. 215-224. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980e.
- FREUD, Sigmund. [1926]. Inibições, sintomas e ansiedade. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. J. Salomão, Vol. 20, pp. 95-200. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980f.
- FREUD, Sigmund, 1836-1939. **Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905)** | Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza. - 11 ed.-São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5888787/mod\\_resource/content/1/k](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5888787/mod_resource/content/1/k)

updf.net\_volume-6-trecircs-ensaios-sobre-a-teoria-da-sexualidade-freud-companhia-das-letras.pdf

KLEIN, Melani. [1932]. **A psicanálise de crianças**. Trad. L. P. Chaves. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

KRYSTAL, Henry. Self-representation and the capacity for self-care. **The Annal of Psychoanalysis**, 6, 209-246. New York: International Universities Press, 1977b.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 2: O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

RIBEIRO, Cynara Teixeira; FERNANDES, Andréa Hortélio. Tratamentos para usuários de drogas: possibilidades, desafios e limites da articulação entre as propostas da redução de danos e da psicanálise. **Analytica**, v.2 n.2. São João del Rei, jun. 2013.

[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2316-51972013000100003](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972013000100003)

ROSENFELD, Herbert Alexander. Psicopatologia da toxicomania e do alcoolismo (revisão da literatura – 1964). In: Rosenfeld H.A. **Os estados psicóticos**. Rio de Janeiro: Zahar; 1968.

SIMKIN, Deborah R. **Adolescent substance use disorders and comorbidity**. *Pediatric Clin N Am* 49 2002; (49): 463-77.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11993293/>

TALLAFERRO, Alberto. **Curso básico de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

VAILLANT, George E. **Natural history of male psychological health, VIII: Antecedents of alcoholism and “orality”**. *Amer J Psychiatry* 1980; (137):181-186. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6876506/>

## ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR

Darcilia Simões (UERJ/Seleprot) <sup>1</sup>

### Preliminares

*No ensino, sucesso ou fracasso não se deixam explicar, ao que parece, como encadeamentos sucessivos, de “estados estritamente determinados”: como ondas, as dúvidas levantadas em cada encontro, em cada curso, em cada projeto, assinalam a existência de uma crise cujas causas não se fixam em um único lugar e cujas consequências, visíveis a olho nu, desde que olho atento, ganham já destaque da imprensa não mais como acontecimentos extraordinários, mas como emergência de acontecimentos cotidianos (Gerald, 1997, p. 1-2).*

O fragmento em epígrafe (de livro cuja 1ª edição remonta a 1991) fala das consequências de um processo escolarizante mal-sucedido que, já naquela época se tornava manchete e se mostrava como algo cotidiano. O domínio da leitura e da escrita há muito preocupa o pensamento social e ocupa o centro das discussões didático-pedagógicas. Desafortunadamente, o tempo passa, mas não se vê melhoria significativa nesse processo.

Silva (1993) critica o ensino da língua portuguesa e categoriza os problemas que revestem esse ensino como: (a) artificialismo; (b) discriminação; (c) opressão; e (d) estilhaçamento. Por *artificialismo* entende o autor descreve a abordagem da língua como “um objeto fixo de dissecação gramatical ou como instrumento de ascensão social”. O desrespeito às variedades dialetais trazidas pelos alunos, coloca a norma padrão como única, superior e própria de uma classe social privilegiada, isso, para o autor é *discriminação*. Para Silva, a *opressão* é a transformação do ensino da língua em adestramento social com “dicas”, fórmulas prontas, receitas, reproduções dogmáticas etc., que revelam o caráter conformista e reprodutor desse ensino. Por fim, o *estilhaçamento* refere-se ao caráter

---

<sup>1</sup> Professora Titular (aposentada, atuando como colaboradora) do Instituto de Letras — Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ, Programa de Pós-graduação stricto sensu. Contato: darciliasimoes@gmail.com

fragmentário e desintegrado do ensino da língua portuguesa na escola brasileira, do que se origina a imagem de que o professor de português seja um “cara de outro mundo”. Textos são selecionados segundo os itens gramaticais a serem trabalhados, promovendo “pulos” nos textos e nos temas, agenciando assim um ensino fragmentado, sem continuidade, sem lógica. Há ainda uma falta de articulação com as demais áreas de estudo, uma vez que todo o material referenciado está escrito em língua portuguesa padrão.

### **Orientação Desorientada**

Além do exposto que aponta um grande equívoco, este sustenta certa indignação linguística que hoje o alunado demonstra até na escola superior. Desvelado os equívocos (porque há outros não focalizados aqui), talvez as metas de competência leitora e de escrita fossem atingidas, porque o exercício permanente da leitura e da escrita não ficariam restritos às aulas de língua portuguesa e literatura, senão se distribuiriam por todas as disciplinas inscritas nas grades curriculares dos diferentes cursos e níveis de ensino.

Há muito que se insiste, na co-responsabilidade de todos os docentes com o domínio da língua falada e escrita em seu uso padrão (outrora formal) – aquele que figura nos documentos que circulam (na) e organizam a sociedade. A correspondência comercial e administrativa povoa a vida pública dos sujeitos, por isso não há como privá-los da habilidade de ler, entender, discutir e responder à altura as demandas, no mesmo nível (falado ou escrito), cumprindo deveres e zelando por direitos vigentes em seu contexto sociocultural.

### **O social e o Individual na Formação do Leitor**

Quando se pretende ensinar leitura, essa aprendizagem deve realizar a inscrição do sujeito nas redes de significantes. Autor e leitor são produtores de discurso e depositário da palavra prévia: as palavras que dizem foram ouvidas/lidas, por isso não são de produção inédita, têm história anterior que, pela monologização do pensamento, têm sua origem apagada, passando de um falante a outro, indefinidamente e distanciando-se, cada vez mais, de sua origem e garantindo ao sujeito sua posse e apropriação.

Umberto Eco abordou o conceito de leitor-virtual em seu trabalho "Lector in fabula" (1979), também conhecido como "The Role of the Reader" em inglês. Ele introduziu a ideia de que um texto requer um leitor ativo para dar sentido, e esse leitor é moldado pelas estratégias textuais do autor. Eco também mencionou o "leitor-modelo", que é uma versão idealizada do leitor que o autor imagina ao escrever.

A materialidade do texto constitui as funções de sujeito autor e sujeito-leitor-autor. Para uma leitura eficiente, o sujeito-leitor-autor deverá poder imaginar-se na posição de enunciador, para que possa compor sua interpretação, geralmente, recriando e enriquecendo o texto em leitura. Quando o sujeito-leitor-autor (o leitor é visto como um sujeito ativo que constrói significado a partir do texto) se aproxima do leitor-virtual (eleito pelo enunciador original do texto) dá-se a identificação verbo-ideológica desses sujeitos, norteadada pelo texto materializado, cujos signos estrategicamente utilizados funcionam como bússolas que orientam a leitura. Mas vale lembrar que qualquer instrumento só será eficiente quando usado adequadamente, logo, a instrução verbal do sujeito-leitor-autor só se dará se este possuir repertório verbal e enciclopédico suficiente ao enfrentamento do texto.

### **O Ensino da Leitura Propriamente Dito**

Quando se fala de desenvolvimento da leitura e da escritura, sempre vem à tona o papel do professor de língua portuguesa (ou de outra língua, dependendo do contexto). A despeito disso, docentes de todas as disciplinas reclamam a falta de conhecimento da língua por parte dos alunos. Alegam que o trabalho com suas disciplinas fica prejudicado pela falta de competência para ler e escrever apresentada pelos discentes. E isso não se restringe ao ensino fundamental. Deste ao terceiro grau, a dificuldade de leitura e escritura é uma constante (infelizmente já ultrapassou os cursos de graduação!). Será que os docentes ainda não perceberam que o trabalho dedicado à aquisição e domínio da modalidade escrita da língua, com fins de ler com compreensão, interpretar e poder escrever sobre dado tema é tarefa plural, que deve ser realizada por todos os docentes, não apenas pelos

professores de Português. As disciplinas curriculares são ensinadas na língua nacional e, em geral, documentadas no uso formal da língua.

O itinerário pragmático-discursivo do ensino da língua prevê a apropriação dos roteiros (scripts) e molduras ou enquadres (frames) pelos sujeitos.

Robert-Alain de Beaugrande (1980) propôs quatro configurações que, segundo ele, organizam o conhecimento, *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans*.

- **Frames:** Estruturas de conhecimento que representam situações típicas. Eles ajudam a entender e prever eventos com base em experiências passadas.
- **Schemas:** Estruturas cognitivas que nos permitem organizar e interpretar informações. Os esquemas são usados para armazenar e recuperar o conhecimento de forma eficiente.
- **Scripts:** Sequências de eventos esperados em determinadas situações. Por exemplo, um script para um jantar em um restaurante pode incluir chegar, ser recebido pelo garçom, pedir comida, comer e pagar a conta.
- **Plans:** Estruturas que guiam nossas ações e decisões para alcançar objetivos específicos.

De posse desses elementos, o sujeito estará apto a compreender os atos de fala e suas sequências típicas, submetidas ainda a um caráter mais ou menos convencional. Fazer pregações ou proferir conferências, conversar cotidianamente, ministrar aulas, escrever cartas de amor ou correspondência administrativa, configuram atos de fala distintos. Neles é possível identificar funções características tais como: abertura, apresentação, cumprimento, argumentação, defesa, fechamento etc.

No ensino de língua, é preciso focalizar a meta do domínio verbal que é a eficácia comunicativa. Assim sendo, não é mais possível ensinar a língua com pretensão de desenvolvimento de habilidades de leitura e escritura sem situar-se na dimensão pragmático-discursiva que leva em conta os gêneros textuais, que são fórmulas textuais circulantes na sociedade e com as quais os sujeitos precisam interagir durante sua prática social.

Marcuschi (2008) define gêneros textuais como práticas sócio-históricas que ajudam a ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Eles são dinâmicos e plásticos, surgindo em resposta às necessidades e atividades socioculturais. Além disso, Marcuschi enfatiza que os gêneros textuais não são estáticos; eles evoluem com as inovações tecnológicas e mudanças culturais.

A literatura crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa propõe a mudança de perspectiva desse ensino. Brito (in Correa & Saleh, 2007) propõe o ensino transdisciplinar e faz uma leitura crítica do paradigma disciplinar vigente na época. Numa linha menos arrojada, insiste-se no ensino transdisciplinar sem, contudo, supor mudança do sistema disciplinar (que é uma realidade atual), mas enfatizando um trabalho didático-pedagógico planejado em equipe, preferencialmente.

Pretende-se que o ensino e a aprendizagem da língua nacional e o domínio das respectivas habilidades para ler e escrever se realizem articuladamente. A partir da correlação de propostas de trabalho e de avaliação dialogadas entre as disciplinas, para que fique clara, para o aluno, a importância da competência verbal e do domínio gramatical que a leitura e a escrita demandam. Pretende-se que seja possível deduzir que o conhecimento da estruturação gramatical garante a compreensão e a interpretação de textos, na mesma medida que propicia a produção de textos claros, inteligíveis.

### **Atividades indispensáveis ao estudo**

Nas conversas docentes e discentes, é preciso desfazer-se o equívoco de que o domínio da língua é exclusividade dos professores e das aulas de Português. Cumpre observar que toda a comunicação de um povo se faz na língua oficial, ou língua nacional. A língua nacional aqui é a Língua Portuguesa.

A Língua Portuguesa, como as outras línguas, apresenta variedades históricas ou diacrônicas (a língua evolui através dos tempos), geográficas ou diatópicas (há variação de acordo com a distribuição da língua entre falantes de lugares distintos), sociais diastráticas (a língua varia segundo os estratos ou grupos sociais que a falam) e individuais ou diafásicas (mediante variações específicas aos sujeitos falantes). Ainda há a variação diamésica que se refere às

diferenças na linguagem com base no meio de comunicação utilizado, seja ele escrito, falado, digital, entre outros. Essa variação engloba as adaptações feitas na forma de expressão das ideias, o que depende de se estar falando ao vivo, escrevendo uma carta ou produzindo um relatório técnico, escrevendo um artigo científico, enviando uma mensagem de texto ou até mesmo postando em uma rede social.

Em meio a tantas variedades, os estudantes devem ser informados sobre o fenômeno da variação, devem aprender a identificar as variedades para ajustá-las às práticas sociais, e devem instrumentalizar-se para o uso padrão (ou formal na escrita) que lhes será cobrado, em especial nas suas práticas profissionais.

Recorta-se aqui trecho de uma comunicação feita em 2007 no 55º SEMINÁRIO DO GEL em Franca/SP:

O fenômeno da nova babel (proliferação de usos linguísticos decorrentes da multiplicidade de subgrupos socioculturais) exige uma nova atitude didático-pedagógica. Caso contrário, cada vez mais os alunos se distanciarão do compromisso com saber a língua nacional, principalmente baseados na idéia de que as aulas de português só tratam de temas alienados da realidade, completamente estanhos à prática verbal cotidiana, e a meta de tornar os alunos políglotas em sua própria língua (cf. Bechara, 1991<sup>2</sup>) resta cada vez mais longínquo (Simões & Santade, 2007).

Para realçar a importância do domínio do uso padrão, é preciso reconhecer que os textos técnicos e científicos em que se baseiam as atividades de ensino (entre outros usos formais) são produzidos nesse modelo. Há quem fale em uso culto, porém, prefere-se o adjetivo *padrão* (Simões, 2001), por elidir hipóteses de discriminação ou preconceito, já que padrão faz referência a um modelo médio que, a princípio, neutraliza as diferenças sincronicamente perceptíveis. Sem destaque de valoração, o uso padrão (variedade não marcada) seria compreensível a qualquer falante da língua, independentemente de sua região, grupo social, profissão ou ofício de origem.

A expressão *variedade não marcada* refere-se a uma forma de língua que é amplamente aceita e considerada padrão em uma comunidade linguística. Essa variedade é frequentemente usada em contextos formais, na educação, na mídia e em documentos oficiais.

---

<sup>2</sup> A edição consultada é de 2003.

Por exemplo, no Brasil, a variedade não marcada do Português segue as normas gramaticais estabelecidas pela Academia Brasileira de Letras e que deveria ser ensinada nas escolas.

Traz-se ao texto um recorte de artigo publicado em 2001 – “Qual é a língua brasileira a se aprender na escola?”, remanescente do Congresso Internacional dos 500 anos da Língua Portuguesa no Brasil (UERJ, 1999):

não é difícil deduzir que a denominação *norma culta* é uma consequência natural. Numa sociedade em que a escola é parâmetro para a definição de *culto* e *não-culto*, a sistematização linguística “oferecida” por aquela instituição só poderia receber por adjetivo algo como *culta* (ou equivalente). A despeito disto, é visível a confinção de tal registro de língua a uma seção bastante restrita dos atos de fala cotidianos. A dinâmica sociocultural gestou um falar de transição entre o denominado culto e o popular (antes inadequadamente rotulado como *vulgar*); e aquele ganhou vulto e atravessou as instituições sociais (inclusive a escola), fazendo com que a norma culta de antanho passasse a ser vista como obra digna de apreciação em museus literários ou fonográficos. E o que alimenta esta imagem é a própria literatura técnico-didática específica, que insiste em exemplificar seus modelos por meio de textos literários de séculos passados, deixando transparecer que a língua contemporânea não é digna de apreciação, não é modelo a ser seguido. Por outro lado, o que se ensina de norma culta nos bancos escolares se mostra quase sempre inútil no uso pragmático da língua enquanto veículo de comunicação.

Observe-se que o excerto vem corroborar a opinião de que o ensino da língua portuguesa no Brasil vem seguindo um itinerário equivocado. Contudo, não basta mudar estratégias metodológicas se não se tem claro o que se quer desse ensino.

Vygotsky (*apud* Garcez, 1998) traz contribuição relevante para os processos de ensino e aprendizagem. Diz o pesquisador russo que o desenvolvimento intelectual vai do social para o individual. Assim sendo, o convívio orientado com os textos propicia a absorção de informações sobre tudo o que o homem vem construindo no desenrolar de sua história e, além da linguagem em si, as práticas sociais são representadas nos textos e pelos textos que, se bem selecionados, desenvolvem o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, o pensamento crítico, as ações conscientemente controladas, as associações, o planejamento, e demais funções mentais superiores, indispensáveis ao

progresso intelectual dos sujeitos. Nessa linha de raciocínio, Vygotsky explica o processo de internalização ou reconstrução interna de operações externas. Para ele, a apropriação dos signos e práticas sociais se dá por meio da maturação destes e da respectiva reelaboração pessoal, que resulta na constituição do paradigma cognitivo do falante sobre as coisas do mundo e sobre si mesmo.

Bakhtin, como Vygotsky, vê o percurso do social para o individual e acentua a permanência e a intensidade do caráter dialógico da fala (mesmo quando monologizada). Para Bakhtin “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (in Garcez, 1998, p. 52). A palavra do outro, pela apropriação, terá sua origem externa apagada e se integrará na experiência verbal do sujeito, formando seu repertório verbal e ideológico. Para Bakhtin, “a palavra do outro torna-se anônima, familiar, em uma forma monologizada; a consciência se monologiza”. Ao monologizar-se, integra-se no cabedal intelectual individual. Portanto, a interação com os textos é fundamental para o desenvolvimento linguístico-cognitivo dos sujeitos.

Há uma corrente em vigor que pensa poder facilitar o ensino da língua minimizando-lhe os conteúdos; outra supõe que o trabalho com o texto jornalístico em detrimento do texto literário seja mais eficiente; outros ainda crêem que propostas alternativas para enriquecimento das aulas devam ser assumidas como fórmulas novas de ensinar a língua etc. Percebe-se assim que há um desnorтеio sobre como devem ser as aulas de língua portuguesa. Supõe-se que isso seria resolvido se os docentes se conscientizassem da diferença dos saberes esperados: o do docente é o saber amplo, técnico e científico da língua; o do discente (exceto os graduandos do Curso de Letras) é o saber comunicativo, suficiente para ler, compreender, interpretar e redigir.

Assim sendo, aulas gramatigueiras (ou neogramatigueiras – cf. Bagno *in* Correa & Saleh, 2007: 50) dariam lugar a aulas pautadas no uso sociocultural da língua. Entende-se essa prática como sendo a leitura – em profundidade temática e gramatical – dos textos literários, técnicos e científicos que emolduram a formação dos sujeitos.

Para concluir esse artigo, é preciso lembrar do motivo pelo qual se ensina a língua padrão. A resposta parece ser óbvia. Nessa variedade são escritos os textos técnicos, científicos, políticos,

administrativos, contratos, bulas etc. Assim sendo, dominar o uso padrão é dar acesso a toda a informação letrada e permitir a autoeducação. A leitura, para além dos textos das mídias sociais, para além das revistas em geral, para além dos quadrinhos e charges, entre outros, é passaporte para a ampliação cultural, por meio da qual se torna possível o trânsito social. Portanto, a despeito da crítica cerrada sobre um ensino de cunho enciclopédico, propõe-se um ensino que permita a formação geral dos sujeitos, dando-lhes meios de ampliar seu conhecimento geral de modo a entender o meio em que vivem e serem capazes de buscar a transformação pessoal e social necessárias a uma vida melhor, mais digna para si e seus iguais.

## Referências

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **Texto, Discurso e Processo: Rumo a uma Ciência Multidisciplinar de Textos**. Norwood, NJ: Ablex, 1980.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. “O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar.” CORREA, Djane Antolucci & SALEH, Pascoalina B. de O. **Práticas de letramento no ensino. Leitura, escrita e discurso**. São Paulo; Ponta Grossa: Parábola; UEPG, 2007. 53-77.
- CORREA, Djane Antolucci & SALEH, Pascoalina B. de O. **Práticas de letramento no ensino. Leitura, escrita e discurso**. São Paulo; Ponta Grossa: UEPG: Parábola; UEPG, 2007.
- ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**. Brasília/DF: EdUNB, 1998.
- GERALDY, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SIMÕES, Darcília & SANTADE, Maria Suzett Biembengut. “Suporte semiótico para as aulas de leitura e produção textual.” **Comunicação no 55º Seminário do GEL**. Franca/SP, 2007. [www.gel.org.br/4publica-estudos-2007/sistema06/119](http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2007/sistema06/119).
- SIMÕES, Darcília. “Sobre Norma Culta e Ensino da Língua Portuguesa como língua nacional.” **Caderno Seminal**. Ano 8, N° 10. 2001, p. 33-50.
- VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1996.

## **EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DA BNCC: DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM AS REALIDADES SOCIOCULTURAIS DO ESTADO DO ACRE**

Ildemar Vera Campos (UFAC)<sup>1</sup>  
Marcello Pereira Tamwing (UFAC)<sup>2</sup>

### **Introdução**

Este texto tem como objetivo analisar os desafios e as oportunidades para o ensino de línguas no Estado do Acre, à luz das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento de competências linguísticas nas escolas brasileiras. A BNCC estabelece que o desenvolvimento dessas competências é essencial para o exercício da cidadania e a promoção da equidade. Dada a rica diversidade cultural e linguística do Acre, o ensino de línguas na região exige a adaptação das práticas pedagógicas para promover a inclusão e a equidade.

O Estado do Acre, localizado na região norte do Brasil, é conhecido por seu mosaico cultural único, que inclui várias etnias indígenas e comunidades tradicionais. Essa diversidade requer uma abordagem diferenciada na implementação de políticas educacionais, particularmente no ensino de línguas. O reconhecimento e a valorização das línguas indígenas, por exemplo, são cruciais para construir um ambiente educacional mais inclusivo.

Uma das principais dificuldades no ensino de línguas no Acre é a necessidade de acomodar a diversidade linguística dos estudantes. Os professores devem estar preparados para lidar com diferentes níveis de proficiência linguística e com as variadas necessidades linguísticas em face de um contexto de implementação de um novo currículo educacional. Esse desafio é ainda mais complexo pela necessidade de integrar as línguas no currículo do ensino básico, tarefa que requer tanto sensibilidade linguística quanto cultural.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo PPGE/UFAC. Email: idelmarcampos@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2362570787489651>.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo PPGE/UFAC. Email: marcellotamwing@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2362570787489615>.

Apesar desses desafios, existem oportunidades significativas para melhorar a educação linguística no Acre. Ao adotar políticas linguísticas educacionais, práticas pedagógicas inclusivas e aproveitar a riqueza cultural da região, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz. A incorporação das culturas e línguas locais no currículo não só enriquece a experiência educacional, mas também promove um senso de pertencimento e identidade entre os alunos.

A formação contínua dos professores é fundamental para enfrentar esses desafios. De acordo com Gimenez (2018), o desenvolvimento profissional contínuo ajuda os educadores a desenvolverem estratégias que se alinhem com os contextos linguísticos e culturais únicos de seus alunos. No Acre, os programas de formação de professores devem focar na construção de abordagens pedagógicas que suportem a inclusão das línguas e culturas locais, promovendo um ambiente onde todos os alunos possam prosperar.

O ensino de línguas no Acre apresenta tanto desafios significativos quanto oportunidades únicas. Ao alinhar-se com as diretrizes da BNCC e priorizar o desenvolvimento contínuo dos educadores, é possível criar um cenário educacional mais inclusivo e equitativo. Abraçar a diversidade cultural e linguística do Acre pode levar a experiências educacionais mais ricas e significativas para todos os estudantes.

### **O Ensino de Línguas na BNCC e Desafios na sua Implementação no Acre**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes que visam promover uma educação linguística que não apenas desenvolva habilidades de leitura e escrita, mas que também contextualize o aprendizado em realidades sociais e culturais específicas. A BNCC reconhece que a linguagem é um instrumento fundamental para a construção do conhecimento e para a participação ativa dos estudantes na sociedade. Nesse sentido, a proposta curricular enfatiza a importância de práticas de linguagem que sejam situadas, ou seja, que se relacionem com as vivências e os contextos dos alunos (BNCC, 2018, p. 86). Para os estudantes do Acre, que

habitam uma região rica em diversidade cultural e linguística, essa abordagem é particularmente pertinente, pois permite que o ensino de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras dialogue com as realidades locais e as interações transfronteiriças.

A BNCC também destaca a necessidade de trabalhar com gêneros textuais que reflitam a pluralidade de vozes e experiências presentes na sociedade. Essa prática é essencial para que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica da língua e de suas funções sociais. Ao integrar textos que abordem temas relevantes para a comunidade amazônica, como questões ambientais, culturais e sociais, os educadores podem promover um aprendizado significativo que ressoe com a realidade dos estudantes (BNCC, 2018, p. 65). Ademais, a BNCC propõe que o ensino de línguas deve ser orientado para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de articular suas opiniões e defender seus pontos de vista em diferentes contextos (BNCC, 2018, p. 141). Essa habilidade é especialmente importante em uma região onde a diversidade cultural e linguística é uma característica marcante, e onde a capacidade de dialogar com diferentes culturas é fundamental para a convivência pacífica.

Outro aspecto relevante da BNCC é a ênfase na educação bilíngue e na valorização das línguas tradicionais e de imigração, que são parte integrante do patrimônio cultural da Região Amazônica. A inclusão de línguas como, a título de exemplificação, o nheengatu e o guarani no currículo escolar não apenas enriquecem a formação dos alunos, mas também promove o respeito e a valorização das identidades culturais locais (BNCC, 2018, p. 73). Essa abordagem é crucial para a construção de uma educação que reconheça e celebre a diversidade, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A BNCC também propõe que o ensino de idiomas deve ser uma ferramenta para a formação de cidadãos engajados e conscientes de seu papel na sociedade. Para os estudantes do Acre, essa perspectiva é ainda mais relevante, pois a região é marcada por uma rica diversidade cultural e linguística, que deve ser valorizada e integrada ao processo educativo. Assim, a educação linguística, conforme delineada pela BNCC, não se limita ao ensino de conteúdos gramaticais ou vocabulares, mas se configura como um meio de promover a inclusão, a valorização das identidades locais e a preparação dos

alunos para um mundo globalizado (BNCC, 2018, p. 553). Dessa forma, a BNCC não apenas orienta o ensino de línguas, mas também busca integrar a educação linguística à formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de suas identidades e contextos sociais.

Um dos principais desafios para a implementação da BNCC no Acre é a necessidade de adaptar as diretrizes nacionais às realidades locais. Segundo Lima e Souza (2019), o Acre possui uma variedade de contextos socioculturais que demandam uma abordagem pedagógica mais flexível, sobretudo no que diz respeito à inclusão de novas línguas no currículo escolar. A falta de materiais didáticos adaptados a essas realidades e a carência de formação específica para os professores são obstáculos a serem superados. A preferência pela Língua Inglesa e a exclusão de outras línguas estrangeiras no currículo é outra crítica que a BNCC enfrenta, o que pode limitar a diversidade linguística e cultural dos alunos. Essas críticas apontam para a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equilibrada que valorize outras línguas e culturas, além do inglês.

O Currículo de Referência Único do Acre (2019) destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística da região, enfatizando a necessidade de uma educação inclusiva que respeite as especificidades locais. O desafio é criar um currículo que não só atenda às diretrizes da BNCC, mas que também se alinhe às identidades culturais dos estudantes acreanos.

A integração das comunidades locais no processo educacional pode ajudar a desenvolver uma abordagem mais contextualizada, democrática e efetiva. Segundo Candau (2013), a educação intercultural é uma proposta que busca integrar diferentes culturas no processo educativo, promovendo a valorização das identidades culturais e linguísticas dos alunos. Essa perspectiva é especialmente relevante no Acre, onde a diversidade cultural é uma característica marcante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a formação integral dos estudantes através do ensino de Língua Inglesa e Língua Espanhola, destacando a relevância dessas línguas como ferramentas de comunicação e acesso a diferentes culturas e conhecimentos. A BNCC propõe que o ensino de Língua Inglesa seja alinhado às competências gerais da Educação Básica, promovendo não apenas a proficiência na língua, mas também o desenvolvimento de habilidades

socioemocionais e a capacidade de interação em diversos contextos, conforme destacado em suas diretrizes (BNCC, 2018, p. 483).

O ensino deve englobar práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, sempre contextualizadas em situações significativas para os alunos, assegurando a relevância e a conexão do aprendizado com a realidade dos estudantes, permitindo uma apropriação crítica e reflexiva da língua (BNCC, 2018, p. 86). A BNCC sublinha ainda a importância de incorporar conteúdo que abordem a diversidade cultural dos países de língua inglesa, promovendo uma compreensão abrangente das realidades sociais e culturais associadas à língua (BNCC, 2018, p. 141).

Embora a BNCC não aprofunde tanto o ensino de Língua Espanhola quanto o de Inglês, ela reconhece a importância do espanhol como língua de comunicação na América Latina. Os princípios para o ensino do espanhol incluem a contextualização e a valorização da diversidade cultural dos países hispanofalantes, permitindo aos alunos compreenderem as diferentes realidades e expressões culturais associadas à língua (BNCC, 2018, p. 141 e p. 483).

A BNCC também destaca a relevância de outras línguas no contexto educacional brasileiro, especialmente no que tange à educação bilíngue e à valorização das línguas faladas pelos povos originários e de imigração. Reconhecendo a importância das línguas indígenas como parte do patrimônio cultural brasileiro, a BNCC propõe sua valorização e integração ao currículo escolar, promovendo o respeito e a valorização das identidades culturais locais (BNCC, 2018, p. 73). Além disso, sugere que a educação bilíngue seja uma opção para comunidades que desejam preservar suas línguas e culturas, promovendo um ambiente de aprendizado que respeite e valorize a diversidade linguística (BNCC, 2018, p. 65). A inclusão de línguas de imigração no currículo também é incentivada, reconhecendo a diversidade cultural e linguística que essas línguas trazem para o contexto educacional brasileiro.

A BNCC aborda o ensino de Língua Inglesa e Língua Espanhola com ênfase na contextualização, na diversidade cultural e na formação integral dos alunos, além de valorizar as línguas indígenas e de imigração, promovendo uma educação inclusiva e respeitosa das identidades culturais. Uma inovação que consta na BNCC é a chamada Rota de Aprofundamento, que se refere a um conjunto de orientações

e diretrizes para a organização do currículo escolar, especialmente no Ensino Médio. Esta abordagem visa proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas de interesse, permitindo uma formação mais personalizada e alinhada às suas aspirações e necessidades.

A Rota de Aprofundamento (2022) caracteriza-se pela flexibilidade curricular, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos alinhados aos seus interesses e objetivos, promovendo maior autonomia no processo de aprendizagem. Os itinerários formativos podem integrar diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma formação mais ampla e interdisciplinar, o que é especialmente relevante em um mundo em constante transformação, onde são exigidas diversas habilidades e competências.

Essa rota busca desenvolver competências e habilidades que vão além do conteúdo acadêmico, incluindo aspectos socioemocionais e habilidades práticas essenciais para a vida profissional e pessoal dos estudantes. Ao permitir que os alunos se aprofundem em áreas de seu interesse, a Rota de Aprofundamento contribui para uma formação que os prepara melhor para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos, seja em nível superior ou em formação técnica.

A BNCC prevê a oferta de diversos itinerários formativos, que podem incluir áreas como ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática, entre outras, permitindo que os estudantes escolham o caminho que mais se adeque às suas aspirações. Portanto, a Rota de Aprofundamento é uma estratégia da BNCC que visa enriquecer a experiência educacional dos estudantes, promovendo uma formação mais personalizada, integrada e relevante para o contexto contemporâneo, atendendo às demandas de um mundo em constante mudança e preparando os alunos para os desafios futuros.

Mudanças significativas no currículo do Ensino Médio estão em andamento. A Política Nacional de Ensino Médio, instituída pela Lei nº 14.945/2024, reestrutura essa etapa de ensino, altera a Lei nº 9.394/1996 e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17. A implementação começará em 2025 para a primeira série, expandindo para as séries seguintes nos anos subsequentes. A carga horária mínima da Formação Geral Básica (FGB) será de 2.400 horas, com foco em

português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza e humanas. Itinerários formativos de, no mínimo, 600 horas serão oferecidos, com exceção da formação técnica e profissional, que pode alcançar 1.200 horas.

A formação técnica e profissional terá uma carga horária mínima de 2.100 horas na FGB, com mais 300 horas destinadas a conteúdos relacionados. A educação a distância não será permitida, exceto em casos específicos de ensino mediado por tecnologia. O ensino de língua inglesa será obrigatório, e o espanhol poderá ser ofertado conforme disponibilidade. A lei também assegura a manutenção de escolas de ensino médio noturno em cada município, quando houver demanda, e permite que estudantes de tempo integral usem experiências extraescolares para cumprir a carga horária escolar. Benefícios adicionais serão destinados a estudantes de comunidades indígenas, quilombolas e de baixa renda. Na SEE, há um intenso trabalho de atualização das rotas de aprofundamento, que agora passam a ser denominadas de trilhas de aprofundamento.

### **O Papel da Educação Linguística na Promoção da Inclusão Social**

A educação, segundo Freire (1996), deve ser um meio para a libertação e a inclusão social. No contexto acreano, o ensino de línguas pode desempenhar um papel fundamental nesse processo ao valorizar as diferentes culturas presentes nas escolas e ao promover a participação ativa dos alunos no processo educativo. O Acre, com sua diversidade cultural e linguística, oferece um terreno fértil para a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam e respeitem as especificidades locais.

Segundo o Currículo de Referência Único do Acre (2019), a educação deve ser contextualizada e sensível às realidades socioculturais dos estudantes. Isso significa que o ensino de línguas no Acre deve incluir não apenas o português, mas também as línguas indígenas e outras variantes regionais. Ao fazer isso, as escolas podem promover a equidade e a inclusão, ajudando a construir uma sociedade mais justa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza a importância de desenvolver competências linguísticas que vão além da simples comunicação, incluindo a compreensão crítica e a valorização

das múltiplas formas de expressão cultural. Essas diretrizes apontam para a necessidade de uma abordagem educacional que seja ao mesmo tempo inclusiva e plural, refletindo a diversidade do país e, em especial, das regiões como o Acre.

A inclusão das línguas indígenas no currículo escolar não é apenas uma questão de justiça social, mas também um meio de preservar e valorizar o patrimônio cultural dos povos originários. A própria Universidade Federal do Acre, enquanto formadora de profissionais da educação, tem um papel importante; para Paula (2014, p. 394) “O Departamento de Letras, através de suas várias instâncias, poderia dirigir suas atenções para as línguas indígenas, pois as mesmas não podem ser ignoradas em um estado com tamanha diversidade etnolinguística”. Conforme apontado por Lima e Souza (2019), a diversidade linguística do Acre exige práticas pedagógicas flexíveis e adaptativas. Isso inclui a criação de materiais didáticos específicos que reflitam a realidade local e a formação contínua dos professores para que estejam preparados para lidar com essa diversidade.

Gimenez (2018) ressalta a importância da formação continuada de professores como um elemento crucial para a implementação eficaz das políticas educacionais. A formação deve ser voltada para a capacitação dos educadores em práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos. No contexto acreano, isso significa preparar os professores para ensinar tanto o português quanto as línguas indígenas, além de desenvolver metodologias que favoreçam a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes.

A BNCC e o Currículo de Referência Único do Acre fornecem um arcabouço teórico e prático para que as escolas possam desenvolver essas competências de forma integrada. Ao seguir essas diretrizes, os educadores no Acre têm a oportunidade de transformar o ensino de línguas em um veículo para a inclusão social, promovendo o respeito e a valorização das diferentes culturas presentes nas escolas. Isso, por sua vez, contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

Portanto, a educação linguística no Acre, ao ser alinhada com as diretrizes da BNCC e o Currículo de Referência Único do Acre, pode ser um instrumento poderoso para a promoção da inclusão social. Através da valorização das línguas locais e das variantes regionais, e

com o apoio de uma formação contínua de professores, é possível criar um ambiente educacional que respeite e celebre a diversidade cultural, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

### **A Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Ensino do Acre**

De acordo com Gimenez (2018), a formação continuada de professores é essencial para enfrentar os desafios impostos pela BNCC, proporcionando aos educadores ferramentas e conhecimentos para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação específica sobre práticas pedagógicas inclusivas e o uso de materiais didáticos que reflitam a realidade dos alunos são fundamentais para o sucesso da implementação da BNCC no Acre.

A formação continuada dos professores desempenha um papel crucial na eficácia das políticas educacionais. Gimenez (2018) aponta ainda que a ausência de uma preparação adequada pode dificultar a adaptação do currículo da BNCC às diversidades linguísticas e culturais presentes no Acre. O estado, conhecido por sua vasta pluralidade étnica e cultural, demanda que os docentes estejam bem-preparados para lidar com as especificidades regionais e promover uma educação que respeite e valorize essas diferenças.

Ao refletir sobre a formação continuada enquanto política educacional, recorda-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Este plano definiu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil a serem atingidas em dez anos, com o objetivo de garantir o direito à educação, a qualidade, a equidade e a inclusão social em todos os níveis e modalidades de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 tem como uma de suas principais metas a Meta 16, que estabelecia a necessidade de formar, em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), 50% dos professores da educação básica até o final do período do plano, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.

Infelizmente, essa meta e tantas outras não foram alcançadas. A formação de professores em nível de pós-graduação encontrou obstáculos significativos, como a falta de recursos financeiros, a

desigualdade regional e a insuficiência de políticas públicas que incentivassem a formação continuada dos docentes. Muitos professores, especialmente em regiões menos favorecidas, não tiveram acesso às oportunidades de formação necessárias para atingir o nível de qualificação previsto pela Meta 16.

Além disso, a implementação de programas de formação continuada enfrentou desafios relacionados à infraestrutura, à qualidade dos cursos oferecidos e à adesão dos próprios profissionais da educação e entraves burocráticos que permitisse a continuação nos estudos de profissionais da educação. A desigualdade no acesso a essas oportunidades acabou acentuando as disparidades regionais, com algumas áreas do país ficando significativamente atrás em termos de qualificação docente.

A não realização da Meta 16 do PNE 2014-2024 evidencia a necessidade de uma revisão das estratégias de formação de professores e da alocação de recursos para garantir que todos os profissionais da educação básica tenham acesso a uma formação adequada e contínua. Essa é uma área crítica que requer atenção especial nos próximos planos de educação para que os objetivos de uma educação de qualidade e equitativa sejam realmente alcançados.

No contexto acreano, a formação continuada de professores da rede pública de ensino do Estado do Acre está prevista no **Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual do Acre e no PEE/AC**. A formação continuada vai ao encontro da meta 16 do tanto do Plano Nacional quanto do Plano Estadual de Educação, a saber:

Meta 16: Apoiar a formação, em nível de pós-graduação, de cinquenta por cento dos professores e profissionais não docentes da Educação Básica por meio de programas com instituições da Educação Superior até o último ano da vigência desse plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PEE, 2015).

A tabela a seguir, disponibilizada pela SEE/AC, aponta que até abril de 2024, de um total de 10.145 professores na ativa, somente onze atingiram a Classe IV prevista no **Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual**:

**Tabela 1:** Distribuição total de professores em exercício, SEE/AC, abril/2024

ORDEN	PROFESSORES/SEE	TOTAL
I	PROFESSORES NA ATIVA DA SEE/AC	10145
II	PROFESSOR P2 30H - CLASSE III	150
III	PROFESSOR P2 30H - CLASSE IV	11

Fonte: Departamento de Gestão de Pessoas da SEE.

Como se pode observar através do documento da SEE, somente 150 professores são Classe III e apenas 11 possuem doutorado, este último equivale a 0,1083% do total; destes, somente quatro professores-doutores estão efetivamente em sala de aula, subtendendo-se, portanto, que os outros professores-doutores, estão exercendo outras atividades dentro do Organograma da SEE, conforme constata-se no memorando N° 5/2024/SEE – DIMPE.

Conforme informações fornecidas pela Divisão de Gestão e Monitoramento de Dados Escolares, a quantidade de professores em sala de aula que têm mestrado é 111, sendo 10 lotados na zona rural e 101 na zona urbana. A quantidade de professores em sala de aula que têm doutorado como mencionado anteriormente é quatro, estando todos lotados na zona urbana, conforme a tabela a seguir:

**Tabela 2:** Quantidade de Professores do Acre com Pós-Graduação

Ano	Rede	Localização	Função que exerce	Especialização	Mestrado	Doutorado	Não tem
2023	Estadual	Rural	Docente	387	10	0	
2023	Estadual	Urbana	Docente	1974	101	4	
	Total			2361	111	4	

Fonte: Memorando n° 5/2024/SEE – DIMPE, 2024.

Ainda em termos percentuais, se levamos em conta os quatro servidores que estão em sala de aula, este número cai para 0,0394%. Em ambos os casos, a porcentagem é inferior a 1% do total.

A partir de dados obtidos através do Portal da Transparência, tem-se a informação de que nem um dos professores com doutorado é professor de língua estrangeira. O Estado do Acre, portanto, também não atingiu a meta de ter pelo menos 50% dos professores com uma pós-graduação.

### **Considerações Finais**

O presente texto buscou analisar os desafios e as oportunidades para o ensino de línguas no Estado do Acre, à luz das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, ao reconhecer a importância da diversidade cultural e linguística, propõe um ensino que não se limita à mera transmissão de conteúdos gramaticais, mas que se articula com as realidades socioculturais dos alunos. Essa abordagem é fundamental para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de dialogar com diferentes culturas e contextos, especialmente em uma região tão rica em diversidade como o Acre.

Um dos principais aspectos discutidos foi a necessidade de contextualização no ensino de línguas. A BNCC enfatiza que o ensino deve ser relevante e significativo para os alunos, integrando práticas que reflitam suas realidades e experiências. Essa contextualização é essencial para que os estudantes se sintam representados e valorizados no processo educativo, promovendo um aprendizado que ressoe com suas vivências. Assim, a educação linguística se torna um espaço de diálogo entre saberes locais e globais, contribuindo para a construção de uma identidade cultural forte e respeitosa.

Outro ponto crucial abordado foi a formação continuada dos professores. A capacitação docente é um fator central para o sucesso das práticas pedagógicas, especialmente em um cenário de pluralidade linguística como o acreano. Investir na formação dos educadores é garantir que eles estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino de línguas, promovendo metodologias que valorizem a diversidade e a inclusão. A formação continuada deve ser

vista como um processo permanente, que possibilite aos professores refletirem sobre suas práticas e buscarem inovações que atendam às necessidades de seus alunos.

Além disso, o artigo destacou a importância da valorização das línguas locais no currículo escolar. A inclusão dessas línguas não apenas enriquece a formação dos alunos, mas também promove o respeito e a valorização das identidades culturais locais. A BNCC propõe que a educação bilíngue seja uma opção para comunidades que desejam preservar suas línguas e culturas, criando um ambiente de aprendizado que respeite a diversidade linguística. Essa valorização é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Por fim, a pesquisa evidencia que o ensino de línguas, conforme delineado pela BNCC, deve ser um vetor para a construção de uma sociedade mais plural e justa. Ao integrar a diversidade cultural e linguística do Acre ao processo educativo, é possível promover uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas que também forme cidadãos engajados e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, o ensino de línguas se torna uma ferramenta poderosa para a promoção da cidadania crítica e da inclusão social, contribuindo para a formação de uma sociedade mais coesa e harmoniosa. A reflexão sobre esses aspectos é essencial para que possamos avançar em direção a uma educação que realmente atenda às necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

## Referências

- ACRE. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/AC nº 259, de 2019. **Currículo de Referência Único do Acre**. Rio Branco, AC, 2019.
- ACRE. Secretaria Estadual de Educação. **Dados do Relatório Nominal dos Servidores em abril de 2024**. Departamento de Gestão de Pessoas, 2024.
- ACRE. Secretaria Estadual de Educação. **Rota de Aprofundamento da Área de Linguagens e suas Tecnologias**. SEE, 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

CANAU, V. M. **Educação e diferença:** reflexões e propostas interculturais. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENEZ, T. **A formação do professor de línguas no Brasil:** políticas e práticas. São Paulo: Parábola, 2018.

LIMA, A. R.; SOUZA, P. C. **Diversidade cultural e educação no Acre:** desafios da formação docente. Rio Branco: EDUFAC, 2019.

PAULA, Aldir Santos de. Perspectivas dos Estudos Linguísticos do Acre. In: **Desde as Amazônias: Colóquios.** Editora Nepan, 2014.

ACRE. Governo do Estado. **Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, AC, 3 jul. 2015.

ACRE. Secretaria Estadual de Educação. **Memorando nº 5/2024/SEE – DIMPE,** 2024.

## O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Carla Ramos de Paula (UNESP)<sup>1</sup>

### Introdução

Neste texto<sup>2</sup> objetivamos discorrer acerca da utilização do gênero discursivo charge como recurso pedagógico na alfabetização. Acredita-se na possibilidade de exploração do texto com esse público-alvo e nos benefícios de tal prática, desde que ocorra um processo de mediação pedagógica satisfatório.

Desse modo, amparamo-nos em Bakhtin (2003) para a compreensão da charge como gênero discursivo e em Romualdo (2000), Flôres (2002) e Teixeira (2005) para a discussão das peculiaridades do texto charge.

Inicialmente abordamos a charge como manifestação de um campo de atividade humana, um tipo de enunciado com características próprias, resultado das relações sociais na troca eu-outro.

Posteriormente, problematizamos acerca da inserção da charge nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e dialogamos com uma charge específica, a partir de possibilidades pensadas com foco no processo de alfabetização. E, por fim, elencamos algumas considerações a respeito da exposição feita.

### Charge: especificidades

De acordo com o pensador e filósofo russo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são produtos das relações sociais e os diferentes

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. E-mail: carla.paula@unesp.br.

<sup>2</sup> Este texto foi publicado nos anais do IV Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (CIELLI), organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, em 2016.

campos da atividade humana expressam “seus *tipos relativamente estáveis de enunciado*, a que denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2003, p. 262 – grifos do autor), isto é, o homem produz diferentes tipos de enunciados para melhor se adaptar a cada situação de uso, finalidade e interlocutores.

Assumimos a charge como manifestação de enunciado, pois “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 272). Assim, portanto, concebê-la pressupõe sua ocorrência (utilização) na troca de enunciados que ecoam socialmente e sua inter-relação, imediata ou não, com outros enunciados, logo, os diversos gêneros ou tipos de enunciado organizam as situações de interação social e vice-versa.

Nessa direção, vislumbramos no cotidiano uma variedade de textos que circulam socialmente (carta, e-mail, história em quadrinhos, poema etc.) e, dentre essa diversidade, a charge é um tipo de texto que circula socialmente em jornais impressos e ambiente digital, isto é, em sites, em revistas, em blogs.

Para melhor compreensão das especificidades/características presentes no gênero charge faz-se necessária a compreensão das concepções que circulam em torno do gênero.

Segundo Romualdo (2000), por charge compreende-se “[...] o texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico” (Romualdo, 2000, p. 21). Já Teixeira afirma que “[...] a charge é um desenho de humor que estrutura sua linguagem como reflexão e crítica social” (Teixeira, 2005, p.11). Flôres (2002), por sua vez, postula que a charge “[...] contém grande potencial de questionamento crítico e de confronto de opiniões a respeito da organização social, dos arranjos políticos e da disputa pelo poder” (Flôres, 2002, p. 11).

Concordamos com os posicionamentos teóricos acima expostos, afirmando ainda que entendemos a charge como manifestação discursiva, que, por meio da expressão de seu traço polêmico e humorístico, busca atrair o leitor. Logo, o discurso chágico age sobre seu “outro” interlocutor, e este, por sua vez, age responsabilmente, pois “[...] toda compreensão da fala viva, do

• enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]” (Bakhtin, 2003, p. 271).

O alfabetizando, ao ler charges, agirá responsivamente, e esse movimento propicia o desenvolvimento de uma leitura mais atenta das relações postas em sociedade. Assim, “[...] a charge é um tipo de texto que atrai o leitor” (Romualdo, 2000, p. 5), isto é, instiga, chama a leitura, “o lugar da imagem é o mundo, e a roda da vida gira porque a escrita não esgota o visível” (Teixeira, 2005, p. 72).

Corroborando esse posicionamento de Romualdo, entendemos que a charge é um texto atrativo, cuja leitura facilmente se torna prazerosa, principalmente por se tratar de texto constituído não só por linguagem verbal, mas também por imagem. Logo, se a escrita não esgota as inúmeras possibilidades de leitura existentes, ler charges concretiza-se como recurso interessante a ser ofertado aos alfabetizandos.

Ressalta-se, contudo, que o fato de a leitura ser prazerosa, isso não a torna automaticamente um texto de fácil leitura. Por isso defendemos a necessidade do trabalho adequado de mediação pedagógica para promover alfabetização mediante a utilização de charges.

A seguir, a discussão específica da charge sob o enfoque pedagógico.

### **A Charge Como Recurso Pedagógico**

Para refletirmos acerca da charge no processo de ensino-aprendizagem, um movimento necessário é a problematização. Assim, visando iniciar essa problematização, de pronto formulamos a seguinte interrogação: — *Encontra a charge espaço didático-pedagógico na escola?* A cultura endeusadora do texto escrito permite a inserção de outros gêneros na esfera escolar, como: textos verbo-visuais (história em quadrinhos, cartuns, caricaturas, charges, entre outros)?

É sabido que atualmente as propostas curriculares estão propagando a orientação do trabalho pedagógico por meio dos

diferentes gêneros discursivos, o que nos leva a pensar na exploração, para além de textos verbais, também de textos não verbais.

Percebe-se, contudo, que há a necessidade de um processo de amadurecimento acerca das possibilidades de trabalho com alguns gêneros, como no caso dos textos verbo-visuais. No caso da charge, por exemplo, vemos que não há pesquisas acadêmicas em larga escala com enfoque pedagógico voltado ao público do Ensino Fundamental I, pois, em contrapartida, as pesquisas existentes estão, na sua maioria, voltadas à utilização da charge no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (Paula, 2013).

Isso permite que pensemos sobre a possibilidade de a charge poder ser trabalhada com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e, portanto, já logo nos perguntamos: —*Como inserir a charge na alfabetização e em outras atividades nesses anos escolares iniciais?*

O intuito da problemática apontada é o de refletirmos sobre alguns porquês, pois, como vimos, a charge ainda é pouco trabalhada com o público dos Anos Iniciais, talvez por ser considerada um texto de difícil leitura ou, quem sabe, pelo fato da existência de resquícios de uma cultura escolar cujo foco está no texto verbal ou, ainda, quiçá pelo desconhecimento ou preconceito em relação aos textos de humor, e inúmeros outras possíveis justificativas que agora fogem do alcance discutir. Nessa direção, aqui defendemos a inserção da charge com o público-alvo dos Anos Iniciais I, desde que ocorra o processo de mediação pedagógica adequado.

Realizadas essas considerações acerca da utilização de charges no ensino dos Anos Iniciais, podemos discuti-la como possibilidade na alfabetização.

Vimos que a charge é um texto verbo-visual, manifestação do campo jornalístico/humorístico que aborda algum fato da atualidade. Assim, a charge selecionada de um ambiente digital (Figura 1) reflete, como marco temporal, a epidemia de dengue vivenciada no país no ano de 2016, sendo tema com notoriedade na mídia devido aos números alarmantes de casos de pessoas infectadas e doentes por causa dos microrganismos transmitidos pelo mosquito *Aedes aegypti*.

Compreendemos que a inserção de texto tipo charge em sala de aula visa a um trabalho pedagógico com foco em reflexão, em problematização acerca dos fatos e dos acontecimentos sociais. Logo, a leitura da charge (com a temática dengue) aqui posta configura-se como discussão pertinente, dado o momento vivenciado na atualidade nacional.

Algumas especificidades necessitam ser pensadas no trabalho de inserção de texto tipo charge em sala de aula. São elas: (i) conhecimento do professor sobre texto tipo charge (características, histórico); (ii) seleção e adequação da charge ao público-alvo (ano escolar, faixa etária); (iii) relação entre o conteúdo escolar a ser ensinado/abordado e o conteúdo da charge; e, por fim, (iv) o modo como deve acontecer a didatização do gênero.

Aqui se procura, portanto, discutir possíveis abordagens com o texto da Figura 1, dirigido à alfabetização, mas cabe ressaltar que foge do objetivo do artigo a criação de um modelo de aula a ser seguido. Ressaltamos que o desafio aqui assumido é o de atrair a atenção para esse gênero discursivo devido à riqueza estética presente em seu construto, característica que entendemos importante para aguçar a leitura, daí presumindo que charges podem favorecer o aprendizado da leitura e escrita. A charge a seguir evidencia o dito:

**Figura 1- Guerra ao *Aedes aegypti***



Fonte: Ivan Cabral – 13/02/2016

A charge, Figura 1, exemplifica um texto possível de ser trabalhado em Língua Portuguesa – Alfabetização, com ênfase na leitura, oralidade, escrita e análise linguística, isso tudo articulado ao conteúdo de Ciências, especificamente no que diz respeito à prevenção de doenças.

O ponto de partida consiste na apresentação do texto tipo charge (características, diferenças e semelhanças entre gêneros humorísticos). O objetivo é verificar o conhecimento acerca do gênero e da temática da charge. A charge impressa em formato cartaz ou exibida via multimídia poderá ser explorada coletivamente, com ênfase nas seguintes indagações preliminares (– Qual é o tema abordado na charge? – O que há na imagem/qual é o cenário destacado? – Qual é a palavra escrita presente na charge?).

Faz-se necessária a problematização do texto a fim de desnudar os explícitos e implícitos. Logo, uma possibilidade de encaminhamento são questionamentos como: (– O que o menino está fazendo? – Qual é o objetivo da escrita “Guerra” na charge? – O que o chargista quis transmitir aos leitores da charge?). Outras informações podem ser destacadas na leitura exploratória, a exemplo de: autoria da charge, circulação do texto. Ainda, a discussão acerca das medidas de prevenção contra a dengue torna-se pertinente: (– Será que o mosquito *Aedes aegypti* será eliminado pelo uso do estilingue? – Qual é o objetivo de o chargista ter utilizado esse instrumento (estilingue)? – Onde o mosquito está na imagem?). Outro elemento de possível abordagem corresponde ao diálogo acerca das expressões “faciais” do menino e do mosquito.

Concretizada a leitura detalhada, o foco é o estabelecimento da relação do humor presente na charge versus crítica (uso do estilingue como armamento). Em outras palavras, uma inferência possível é que a epidemia esteja fora do controle dos órgãos responsáveis; ou, quem sabe, pelo fato de o menino ser o protagonista da charge, quiçá o alvo seja: – Como as crianças podem contribuir na adoção de medidas para o combate à dengue?

No trabalho com a charge é primordial a relação charge versus realidade. Por exemplo, poderão ser apresentados os dados

atualizados com a quantidade de pessoas infectadas pelas doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti* na cidade, no estado e no país.

Outro aspecto importante é o trabalho com a busca de materiais que ajudem na construção e reconstrução dos enunciados presentes na charge (livros, jornais, textos informativos, vídeos). Por exemplo, na charge em destaque (Figura 1) poderiam ser estudadas, em sala de aula, as doenças provocadas pelo mosquito *Aedes aegypti*: (febre amarela urbana, dengue, zica vírus e chikungunya).

O que ocorre é que, sem a compreensão do tema da charge, o leitor não conseguirá atribuir sentidos, tampouco conseguirá estabelecer relações e refletir criticamente. No exemplo dessa charge trabalhada, caso o leitor desconheça a epidemia de dengue vivenciada na atualidade, conseqüentemente não captará os sentidos que extrapolam aquele enunciado imagético-verbal.

Ao pensarmos nas especificidades do trabalho com alfabetização, entendemos que a alfabetização é a base de formação de nossos educandos, pois é um aprendizado fundamental que subsidia os demais aprendizados.

Soares (2014) define alfabetização como o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas normas, isto é, a apropriação de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala.

Assim, o objetivo do processo de alfabetização é a apropriação da leitura e escrita, logo que os sujeitos efetivamente compreendam como o nosso sistema alfabético funciona, dominando as habilidades de leitura e escrita de forma autônoma.

Nessa direção, o professor poderá produzir com os alunos uma atividade de ampliação vocabular coletiva, com as seguintes possibilidades de registro escrito: (muro, casa, pedra, lata, menino, guerra, mosquito, estilingue, céu, dengue). E pode questionar outras palavras com o mesmo significado, a exemplo de estilingue: bodoque, cetra; ou de menino: guri, piá.

Como produção escrita, uma possibilidade é um texto coletivo acerca do tema, ou a própria produção e circulação do gênero na esfera escolar.

Consideramos que inúmeras outras questões possam ser abordadas a partir da charge da Figura 1, porém a ênfase aqui posta remete a possíveis inferências com foco na alfabetização.

Defendemos a exploração do texto tipo charge em sala de aula desde a mais tenra idade, pois a linguagem não verbal é um recurso viável com os alfabetizandos, desde que a charge seja adequada ao público-alvo e desde que a mediação pedagógica ocorra de forma satisfatória.

A mediação realizada pelo professor torna possível um riso<sup>3</sup> imediato (rir pelo rir, resultado da zombaria, gracejo posto no discurso chágico) transformado em um riso elaborado, onde quem ri compreende o porquê de seu riso, no estabelecimento das relações entre o dito na charge e a sociedade – entre a charge e a realidade.

Há, no construto da charge, o “riso ambivalente”, como proposto por Bakhtin, riso que é “[...] alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente” (Bakhtin, 2002, p. 10). Se é notória na linguagem chágica a trama de um discurso permeado de humor, há, concomitantemente, submersa no tom alegre dos traços, a crítica contundente (ver Figura 1). O riso é inusitado pelo fato de o menino atacar o mosquito com o estilingue, e o leitor é impulsionado a refletir sobre o sentido da guerra ao mosquito, isto é: – Está mesmo alarmante a situação? – Que medidas estão sendo adotadas pelos órgãos competentes e pela população? – Como de fato o mosquito pode ser combatido?

Nessa direção, no trabalho pedagógico com a charge em sala de aula, o objetivo é uma leitura para além do imediatamente perceptível na figura, isto é, que o leitor possa refletir acerca da intencionalidade explícita/implícita nesse tipo de texto.

---

<sup>3</sup> A charge é um texto necessariamente humorístico, ou seja, emprega recursos de humor em sua construção (Travaglia, 2015). Contudo, esse tipo de texto pode ou não provocar o riso no leitor.

Evidencia-se, portanto, que é por meio do direcionamento didático-pedagógico que se realizará uma leitura para além do riso imediato ou do riso por ele mesmo. O direcionamento didático se faz rumo a uma apreensão crítica do enunciado, compreendendo a essência do exposto pelo chargista na charge. Dessa maneira, ler charges não é uma atividade fácil, uma vez que exige um esforço de leitura.

No trabalho com a leitura da charge, o importante é compreender o “para quê” o professor se utilizaria da charge como texto pedagógico em sala de aula: proporcionar uma prática de leitura que contribua para a formação estética e crítica dos alunos — formação que os conduzirá a um conhecimento mais amplo e profundo das tramas sociais.

### **Considerações Finais**

Neste artigo propusemos refletir acerca do gênero discursivo charge — gênero sempre carregado de riqueza estética — como possibilidade pedagógica e defendemos a sua exploração na escola como texto didático pertinente em várias atividades.

Primeiramente apresentamos a charge como expressão de uma manifestação discursiva, resultado do processo de interlocução dos homens situados historicamente e que produzem textos a partir das necessidades de interação social.

Em seguida, expusemos uma charge e discutimos brevemente algumas possibilidades voltadas ao trabalho pedagógico no processo de alfabetização. A reflexão permitiu identificar a charge como texto possível de ser explorado. Ressalvam-se, contudo, vários aspectos desse trabalho escolar: (i) o professor precisa ter um conhecimento mínimo desse gênero discursivo; (ii) é imprescindível o cuidado com a adequação do gênero à faixa etária dos alunos; (iii) é necessária a reflexão das relações entre o conteúdo escolar e o conteúdo da charge; e (iv) os conteúdos a serem trabalhados devem ser previamente determinados, incluindo um roteiro prévio de aula para o encaminhamento metodológico adequado.

Para além da utilização de charges em sala de aula nos Anos Iniciais, destacamos a pertinência do trabalho pedagógico por meio dos gêneros discursivos na medida em que sejam ensinados/aprendidos como manifestações reais de enunciados oriundos das necessidades de interação social.

No caso específico da charge como recurso pedagógico, cabe ao professor escapar da limitação de meramente classificar gêneros discursivos em aula, pois o objetivo é poder propiciar o conhecimento da charge — e dos outros gêneros — como resultado das relações dos homens e de suas visões da realidade, assim manifestando como os autores expressam e os leitores compreendem o mundo, posicionando-se, de algum modo, por meio de uma escrita/leitura opinativa e humorística.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **A estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.
- PAULA, Carla Ramos de. **O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.
- ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo**. Maringá, PR: Eduem, 2000.
- SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educador es. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- SORRISO Pensante — humor gráfico e derivados. **Charge Guerra ao Aedes aegypti**. Disponível em: < <http://www.ivancabral.com/2016/02/charge-do-dia-guerra-ao-aedes.html>>. Acesso em: 1º abr. 2016.
- TEIXEIRA, Luiz. Guilherme. Sodré. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge**. Rio de Janeiro. Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

• TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. In: CARMELINO, Ana Cristina. (Org.). **Humor: eis a questão**. São Paulo: Cortez, 2015.

## **CORPO E MATERNIDADE NO CONTEXTO DA ESCRavidÃO: A REPRESENTAÇÃO QUADRINÍSTICA DA MULHER NEGRA EM "SUMIDOURO", DE MARCELO D' SALETE (2018)**

Inez Neres de Almeida Rocha (UEL/ CAPES)<sup>1</sup>

Maria Isabel Borges (UEL)<sup>2</sup>

### **Considerações Iniciais**

Neste trabalho, o objetivo é verificar, na segunda história “Sumidouro”, como a maternidade é representada por meio da personagem feminina Calu, à luz da linguagem dos quadrinhos e dos aspectos sócio-históricos da escravidão no Brasil. Tal narrativa faz parte da novela gráfica *Cumbe* de Marcelo D’ Salete (2018a), que reúne respectivamente quatro histórias em quadrinhos: “Calunga”, “Sumidouro”, “Cumbe” e “Malungo”. Nelas, retrata-se a escravidão no Brasil, cujo início se deu em meados do século XVI, intensificando-se no século XVII. À medida que a produção de açúcar nos engenhos aumentava, exigia-se uma grande quantidade de mão de obra. Com isso, os escravizados eram submetidos a jornadas exaustivas de trabalhos e castigos cruéis. Os registros históricos apontam que o Brasil foi um dos países que mais importou mão de obra escrava para trabalhar em diversas atividades. Porém, a principal era a produção de açúcar. Mattoso (1990, p. 19) aponta que, “entre 1502 e 1860, mais de

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem. Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Colaboradora do projeto de pesquisa “Histórias em quadrinhos, manifestações e representações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas”. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo” (QUAESPEM). Contato: inezneres@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7032741281376276>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5579-857X>.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e da Especialização em Língua Portuguesa. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Coordenadora do projeto de pesquisa “Histórias em quadrinhos, manifestações e representações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas”. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo” (QUAESPEM). Contato: [mariaborges@uel.br](mailto:mariaborges@uel.br). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7120412982970882>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3470-9566>.

9 milhões e meio de africanos foram transportados para as Américas, e o Brasil figura como maior importador de homens pretos”.

Dentre os milhares de africanos trazidos à força ao Brasil, a minoria era composta por mulheres. A desproporção entre homens e mulheres era evidente nos navios negreiros do século XIX. "Na década de 1830, entre os cativos transportados pelo navio o Brillhante, estavam 186 homens e 39 mulheres. Já a escuna Feliz carregava 130 africanos e 37 africanas" (Brazil; Schumacher, 2006, p. 19). Embora representem um número pequeno, essas mulheres desempenharam um papel significativo na economia e na sociedade escravista da época. Além das exaustivas jornadas de trabalho, as mulheres escravizadas eram submetidas a diversas formas de violência, incluindo a sexual e a psicológica. Nesse contexto, a maternidade, muitas vezes, era imposta e utilizada como ferramenta de controle. Era negada a essas mulheres qualquer autonomia sobre os próprios corpos e vidas, submetendo-as ao constante medo de serem separadas de seus filhos.

As escravizadas enfrentavam estupros, que acontecia em todas as sociedades escravagistas. O tema é normalmente silenciado ou idealizado como um encontro amoroso, ou quase, ocorrido sob os auspícios de uma escravidão íntima e adocicada. Vistas como portadoras de uma sensualidade exagerada ou como mulheres passivas — interpretação adotada pelo abolicionismo inglês e assumida como realidade por autores como Freyre —, quase sempre a culpa do abuso era atribuída às vítimas (Machado, 2018, p. 338).

Em "Sumidouro" (D' Salette, 2018b, p. 47-83), Calu é uma jovem escravizada, subjugada não apenas ao trabalho no casarão, mas também ao abuso sexual de seu senhor. Quando seu filho Mané desaparece, ela pede ajuda à igreja para descobrir o que aconteceu. Mas, ao contar ao padre sobre o ocorrido, é repreendida por seu senhor, Tomé. Para evitar os castigos que viria a sofrer, ela o seduz. Após a relação sexual, mata-o, cortando-lhe a garganta.

A personagem Calu representa a opressão estrutural e a objetificação sexual sofrida pelas mulheres no período colonial. Tal representação é apresentada ao leitor por meio da linguagem quadrinística, em conexão com fatos sócio-históricos ligados ao período escravocrata brasileiro. Nesse sentido, aqui se propõe uma análise descritivo-explicativa da linguagem escolhida pelo quadrinista

para representar a personagem feminina Calu. Ao todo, sete fragmentos foram escolhidos (amostragem) para responder aos questionamentos: como a história constrói uma representação da mulher negra que subverte ou reforça estereótipos? De que maneira a maternidade é retratada na história? Como a personagem Calu resiste à opressão?

### **Alguns Aspectos Sócio-históricos**

Durante o período da escravidão, as mulheres desempenhavam uma diversidade de funções, tanto nas plantações, nas casas-grandes quanto em atividades como amas de leite e quitandeiras. Eram papéis marcados pela exploração sexual e reprodução forçada. Segundo Machado (2018, p. 337), “os senhores tendiam a explorar mais o trabalho produtivo, se negando a oferecer as condições mínimas para a reprodução”.

A maternidade no período colonial era extremamente desumana: as mulheres grávidas eram frequentemente submetidas a tarefas extenuantes até mesmo às vésperas do parto, sem qualquer preocupação com o cuidado ou alívio de seu sofrimento físico. Por essa razão, muitas mulheres escravizadas buscavam evitar ou abortar uma gravidez indesejada. “Eram utilizadas inúmeras ervas e remédios abortivos, a introdução de elementos cortantes ou perfurantes no útero e, finalmente, o infanticídio foram estratégias empregadas pelas mulheres; no entanto, as fontes não permitem determinar a extensão dessas práticas” (Machado, 2018, p. 338).

Ainda segundo Machado (2018), muitas vezes, os proprietários atribuíam a culpa pelas mortes das crianças às mães, descrevendo-as como negligentes. Na história “Sumidouro”, a partir da personagem Calu, as experiências sofridas por essas mulheres em situação de escravidão são retratadas. A decisão da personagem de levar adiante a gestação, oriunda da violência sexual, evidencia sentimentos complexos, mesclando alegria por estar gerando um filho, tristeza e ódio pela forma de violência como ele foi gerado. As condições de vida das escravizadas eram desafiadoras, pois todos os riscos e as responsabilidades eram atribuídos a elas.

Machado (2018, p. 334) descreve que, “para as mulheres, ser esposa e ser mãe podia implicar desafios consideráveis, além dos

riscos inerentes à gravidez, maternidade e lactação de filhos/a sob o jugo da escravidão”. Em casos específicos, as mulheres que não tomavam medidas abortivas ou contraceptivas eram emprestadas para outras famílias, sendo obrigadas a deixar de alimentar seus próprios filhos para alimentar os filhos das sinhás, as esposas dos “donos” de pessoas escravizadas.

De acordo com Telles (2018, p. 101), existem relatos sobre o uso de mulheres escravizadas como “peças de aluguel” em regiões cafeeiras, como Campinas e Vassouras. Entre famílias abastadas que possuíam muitas cativas, era comum emprestar mulheres puérperas para amamentar os filhos de parentes da elite senhorial ou para acompanharem seus senhores e senhoras em deslocamentos, como aponta Telles (2018). A mulher escravizada do período colonial, conforme já mencionado, acumulava funções de trabalho: como doméstica, mão de obra da agricultura, ama de leite, reprodutora e escrava sexual. “Ao colocar a mulher escrava no papel de dupla produtora da riqueza escravagista, os princípios acima elencados acabaram sublinhando a centralidade do corpo da escravizada como o próprio lócus da escravidão” (Machado, 2018, p. 336).

Além disso, em casos de violência sexual, atribuía-se à escravizada a responsabilidade, acusando-a de seduzir os maridos das sinhás. Eram “vistas como portadoras de uma sensualidade exagerada ou como mulheres passivas – interpretação adotada pelo abolicionismo inglês e assumida como realidade por autores como Gilberto Freyre –, quase sempre a culpa do abuso era atribuída às vítimas” (Machado, 2018, p. 338). Nas casas-grandes nordestinas, as mucamas, por exemplo – quase sempre mulheres negras ou pardas – eram escolhidas pessoalmente pelas senhoras para realizar os serviços domésticos, ressalta Moura (2004). Entretanto, frequentemente essas mulheres sexualmente eram violentadas dentro da casa e engravidando-se. “Dava crias na casa-grande sem que isso causasse espanto, mas os seus filhos, mesmo sendo do senhor ou dos seus filhos e parentes, continuavam escravos. Essa sexualização da mucama é responsável por muitas lendas e fabulações, especialmente no tocante aos ciúmes das suas senhoras em relação aos maridos” (Moura, 2004, p. 282).

Tais condições impostas às mulheres escravizadas nos casarões eram normalizadas, como se observa na história “Sumidouro”.

### **Calu, uma Personagem que Representa a Mulher Escravizada**

Na história “Sumidouro” (D’ Salette, 2018b, p. 47-83), Calu sofre abusos semelhantes aos das escravizadas da época, incluindo as consequências dessas violências. Diferentemente do destino de muitas mulheres escravizadas, que viam seus filhos serem vendidos ou separados delas, Calu decidiu levar adiante sua gravidez, mesmo consciente dos riscos. Essa decisão demonstra a força e a resistência de mulheres que, mesmo em condições de extrema vulnerabilidade e violência, buscavam preservar seus laços maternos. Moura (2004) destaca que a sexualização das mucamas era uma prática comum, desencadeando um ciclo de violência e exploração que consequentemente resultavam em filhos nascidos sob a mesma condição de escravidão.

Ao retratar a personagem de Calu de forma realista, a narrativa rompe com os estereótipos presentes nas representações de mulheres negras nas histórias em quadrinhos brasileiras. Segundo Chinen (2019), as primeiras histórias em quadrinhos brasileiras reforçavam estereótipos negativos sobre a população negra por meio de representações caricatas. Em “Sumidouro”, ao contrário, humanizam-se as experiências das mulheres escravizadas, oferecendo ao leitor contemporâneo uma visão mais complexa e realista da luta feminina por sobrevivência e dignidade. A personagem Calu também exemplifica como as histórias em quadrinhos podem representar sentimentos quase imperceptíveis, que surgem das complexidades das relações sociais e do poder em exercício na época da escravidão. Por meio dos recursos visuais-narrativos próprios da linguagem quadrinística, a narrativa “Sumidouro” dá voz a essas experiências.

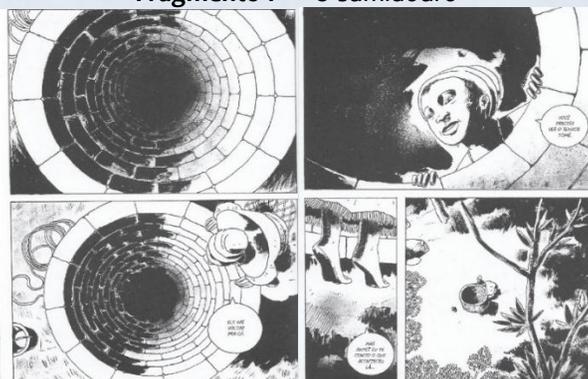
A linguagem quadrinística, com base em Acevedo (1990), Cagnin (2014), Eisner (2010), McCloud (1995) e Ramos (2010), é constituída por diversas ferramentas e estratégias para a construção de uma sequência narrativa. A vinheta — quadrinho ou quadro — é a menor unidade narrativa. A partir dela, é feito um arranjo chamado de layout básico (a página de uma história em quadrinhos), que ao mesmo

tempo apresenta ao leitor uma história objetiva e faz com que ele nela se envolva. O tempo, por exemplo, tanto é percebido no encadeamento das vinhetas quanto no interior de cada uma delas. Balões, legendas, onomatopeias, metáforas visuais, formatos das letras, caracterização das personagens quanto ao traço e à expressividade, planos e ângulos de visão (recursos ligados ao espaço), representação dos movimentos são uma pequena amostra dos constituintes da complexa linguagem quadrinística, estando em constante ressignificação em função da proposta narrativa pensada pela quadrinista.

### Análise

Em “Sumidouro” (D’ Salette, 2018b, p. 47-83), retrata-se a história de Calu, uma jovem escravizada e que trabalhava na fazenda como cozinheira da casa-grande, durante o período colonial. Além de se submeter aos “caprichos” de sua senhora e, sobretudo, aos abusos sexuais do senhor Tomé, Calu teve sua “alma” dilacerada após o desaparecimento de seu filho recém-nascido. Como se observa no primeiro fragmento, o sumidouro era uma estratégia de “resolução de problemas” frequentemente utilizada pelos proprietários de escravos. Para Moura (2004, p. 382), o “sumidouro” consistia em um local onde se eliminavam escravos considerados desobedientes: “um poço fundo que se acreditava ter comunicação com um rio, através de um túnel”.

#### Fragmento 1 — O sumidouro



Fonte: “Sumidouro” (D’ Salette, 2018b, p. 52, à direita, página formada por duas vinhetas; p. 53, à esquerda, formada por três vinhetas).

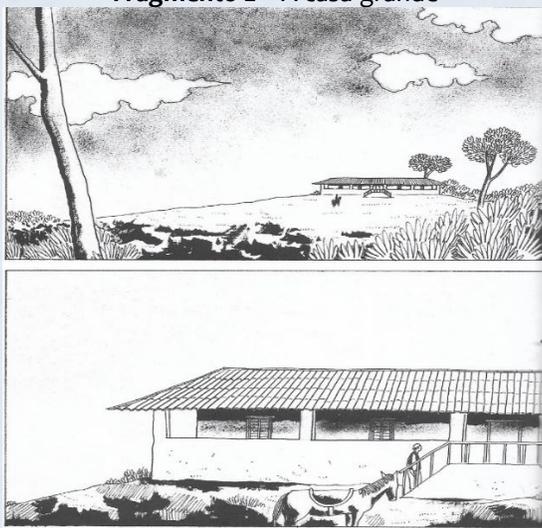
O sumidouro constitui um elemento do espaço onde se desenrola parte da narrativa e simultaneamente se refere a uma época histórica, o tempo da escravidão no Brasil. Sob o ângulo de visão superior, o leitor visualiza de cima para baixo, tratando-se da mesma perspectiva de Calu em um primeiro momento (página 52, à esquerda do fragmento). Em seguida, muda-se o ângulo de superior para inferior (de baixo para cima, na página 53, à direita do fragmento), evidenciando a face da personagem. Considerando que o filho foi ali “jogado” pela sinhá, esposa de Tomé, percebe-se que uma vingança está sendo tramada contra ele, o esturador de Calu e pai de Mané. Baseando-se nas ideias de Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010), tanto o ângulo superior quanto o tamanho do sumidouro – que se expande pelas vinhetas da página 52, configurando um plano de visão em detalhe – anunciam ao leitor a força imposta sobre a vida de Calu. Nesse momento, ainda não é de conhecimento do leitor quem é “ele” – no caso, um bebê que foi “jogado” como um objeto “descartável”, um ser humano desumanizado por ser filho de uma mulher escravizada e fruto de uma traição cometida por Tomé, marido da sinhá. Também não é sabido qual é a relação de poder entre Calu e “o senhor Tomé”.

Na história “Sumidouro” (D’ Salette, 2018b, p. 47-83), em 49 vinhetas, palavras são usadas (frases breves). Contudo, predominam 112 vinhetas em silêncio, totalizando 161. Essa “escassez” de palavras leva o leitor a construir a narrativa pela interpretação das representações visuais dos lugares (sumidouro, casa-grande, mata etc.), das ações das personagens em atuação, da configuração temporal a partir da sequência de vinhetas e das conexões com o passado de um Brasil escravocrata, das emoções sugeridas pela movimentação simulada e pela expressividade facial e corporal, pelo arranjo das vinhetas na página (quantidade e tamanho) etc. Concentrar-se apenas no que é dito é insuficiente para a compreensão da história, uma vez que ela está alicerçada nas formas e estratégias de representação da linguagem quadrinística (Acevedo, 1990; Cagnin, 2014; Eisner, 2010; McCloud, 1995; Ramos, 2010 – alguns exemplos de estudos sobre tal linguagem).

Assim que Calu é retratada observando a profundidade do sumidouro, ela se propõe a contar ao filho Mané, o destinatário em

• evidência a partir do pronome “te”: “Mas antes eu te conto o que aconteceu lá...” (D’ Salete, 2018b, p. 53, segunda vinheta do fragmento 2). Relatando-lhe como se sucedeu o assassinato, em função de ser fruto da traição do marido da sinhá, também tido como o proprietário da mãe escravizada, e herdando-lhe a condição de escravizado, tudo isso é relatado ao leitor. No próximo fragmento, é retratada a fazenda onde ficava o sumidouro, configurando o cenário da história.

### Fragmento 2 – A casa-grande

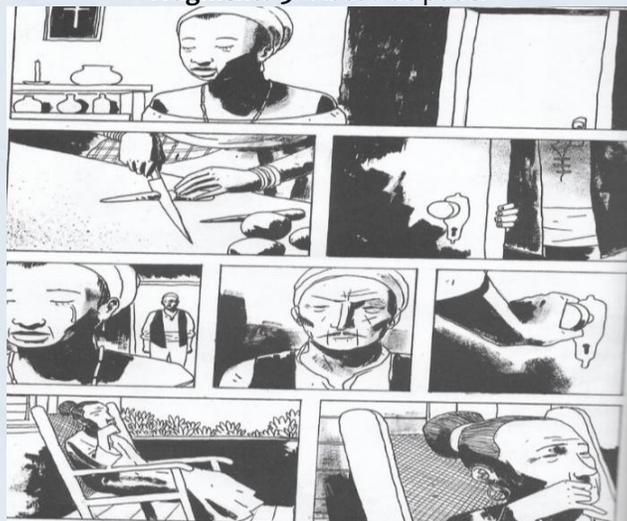


Fonte: “Sumidouro” (D’ Salete, 2018b, p. 54) (uma página formada por duas vinhetas)

Com base em Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010), a casa-grande, que é a morada dos proprietários dos escravizados, é apresentada em plano panorâmico na primeira vinheta, estando em plano total (mais aproximado) na segunda. Gera-se um efeito de aproximação no leitor, inferindo-se que a casa-grande (zona rural) era afastada da senzala (primeira vinheta), lugar onde dormiam as pessoas escravizadas, muitas aprisionadas para que fugas fossem evitadas. Já na segunda, sugere-se uma movimentação da personagem: antes, chegando ao local a cavalo; na segunda, já subindo a escada. Além disso, observam-se elementos referentes ao tempo histórico e quanto à maneira como a casa-grande é constituída: uma grande varanda e uma escadaria tipicamente de estilo colonial.

No fragmento a seguir, é mostrado o interior da casa-grande, especificamente na cozinha onde ocorriam os constantes abusos sexuais.

### Fragmento 3 - Abuso de poder



Fonte: "Sumidouro" (D' Salette, 2018b, p. 56) (uma página formada por oito vinhetas)

Simultaneamente o enquadramento indica a sequência dos acontecimentos em ambientes diferentes da casa-grande (cozinha e varanda) e a passagem do tempo. Também se retrata a tríade entre Tomé, Calu e sinhá. Ele, na condição de "homem branco" e fazendeiro dono de escravizados, acumulava, de um lado, poder socioeconômico em um Brasil ainda colônia e escravocrata e, de outro, poder sobre as mulheres, porque a sociedade brasileira era machista-patriarcal. Nesse sentido, Calu, na cozinha, sinaliza sua função de trabalho como escravizada e seu lugar na hierarquia. Mesmo que a sinhá, como mulher, fosse inferior ao marido, era superior em relação à trabalhadora escravizada. Por isso, a patroa é apresentada na varanda, sem exercer algum ofício.

Além disso, seguindo as ideias de Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010), os planos de visão podem ser delimitados em relação ao corpo humano, influenciando diretamente na maneira como o leitor deve perceber o que está sendo narrado. Nesse caso, tanto os teóricos citados quanto Eisner (2010) e McCloud (1995)

destacam as contribuições das emoções representadas pela linguagem quadrinística. A razão da discreta lágrima que escorre pela face de Calu, retratada na quarta vinheta no fragmento 3, é esclarecida na página seguinte (p. 57) (fragmento 4): a gravidez, que materializa a atitude duplamente abusiva contra Calu (estupro) e esposa (traição).

#### Fragmento 4 – A gravidez



Fonte: “Sumidouro” (D’ Salette, 2018b, p. 57, à direita, página formada por duas vinhetas; p. 63, à esquerda, página formada por sete vinhetas)

Para as mulheres em situação de escravidão, a descoberta da gravidez trazia uma esperança que durava pouco, porque constantemente estavam sob a ameaça de serem separadas de seus filhos. A sinhá é apresentada como submissa ao marido, contrastando com a crueldade de seus atos. Segundo Mattoso (1990), mesmo em posições de aparente subordinação, as mulheres brancas poderiam exercer um poder destrutivo sobre as vidas das escravizadas. Ao sequestrar e levar a criança até o poço para afogar o bebê de Calu, a sinhá revela uma das faces mais sombrias do sistema escravista. Conforme destacou Mattoso (1990, p. 338), “mãe e filhos conviviam com as esposas e meios-irmãos, compondo situações de alta tensão,

ciúmes e castigos que podiam terminar na venda sem separado de mães e filhos”.

No fragmento 5, retrata-se a sinhá no ato de jogar o bebê no “sumidouro”, um local carregado de simbolismo. Conforme aponta Moura (2004), era utilizado para esconder os corpos de escravizados rebeldes; representa a morte, o esquecimento e a violência extrema. A ação da sinhá, ao se livrar da criança, reforça a ideia de que a vida dos escravizados e a de seus descendentes tinham pouco valor. É possível verificar o cenário onde se localizava o poço: um lugar isolado, não permitindo que nenhum grito de socorro fosse ouvido.

#### Fragmento 5- A crueldade de sinhá

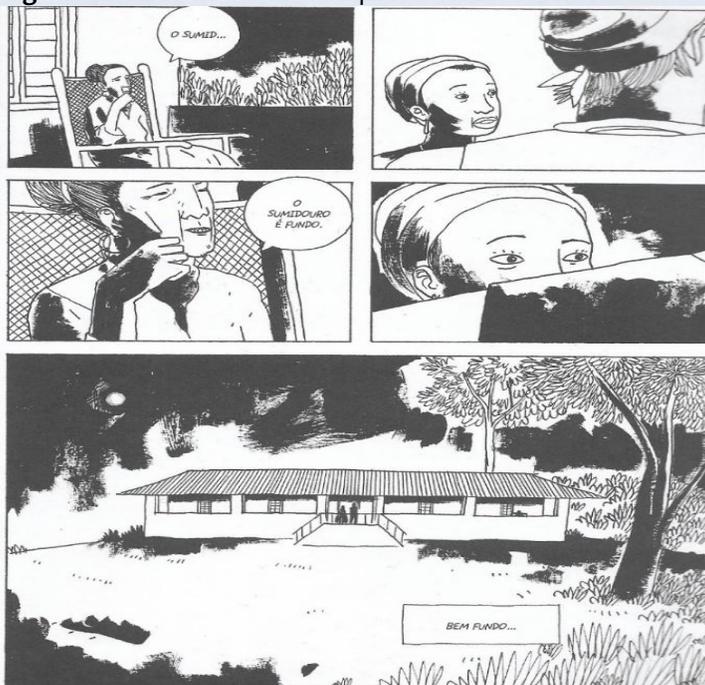


Fonte: “Sumidouro” (D’ Salette, 2018b, p. 65) (uma página formada por duas vinhetas)

Na primeira vinheta, o plano panorâmico permite uma visão ampla do cenário da história onde a sinhá percorreu até chegar ao sumidouro. Baseando-se em Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010), o plano geral oferece uma visão abrangente do ambiente, ajudando a contextualizar as ações das personagens. Repete-se a estratégia de focalização apontada no primeiro fragmento: da apresentação geral do lugar e diminuição do tamanho da personagem em atuação, direcionando-se para o destaque na ação a partir da redução da amplitude espacial. Nesse caso, tal estratégia cria uma sensação de isolamento e melancolia.

Mattoso (1990) destaca que as mulheres escravizadas se esforçavam na maior parte do tempo para resistir aos maus-tratos impostos pelos senhores, muitas vezes mantendo o silêncio como estratégia de sobrevivência. No entanto, quando a vida de seus filhos estava em jogo, elas revelavam uma força ainda mais significativa em sua resistência e luta. No fragmento 6, Calu é representada em profundo desespero, após, sem sucesso, vasculhar a casa em busca de seu filho.

**Fragmento 6** – A frieza de sinhá após o assassinato do bebê Mané



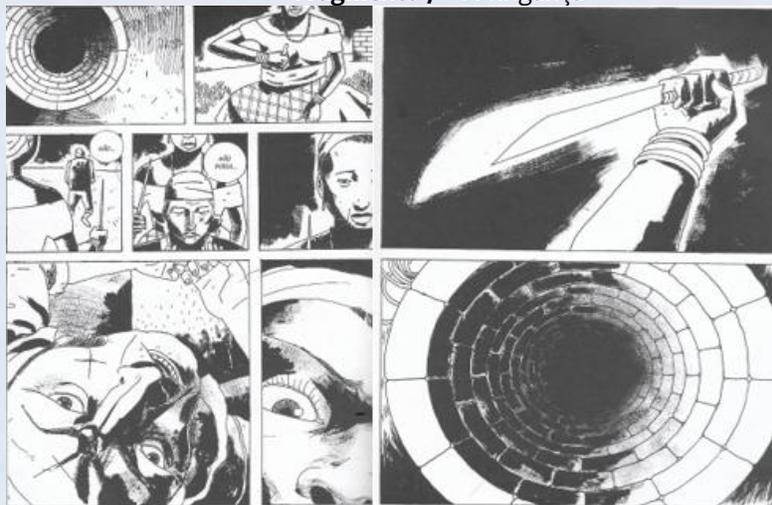
Fonte: “Sumidouro” (D’ Salet, 2018b, p. 67) (uma página formada por quatro vinhetas de mesmo tamanho e formato; já a última corresponde à metade do layout)

Na primeira e terceira vinheta, tranquila, a sinhá é retratada sentada na varanda, após cometer um ato de crueldade. Com uma expressão de frieza e indiferença, ela não apenas ouve a aflição da escravizada e que relata ao senhor o desaparecimento de Mané, mas também oferece pistas enigmáticas ao afirmar que "o poço era fundo" (tons de ironia e perversidade). Diante da inércia de seu senhor, Tomé,

tomada pelo desespero, Calu decide buscar auxílio na igreja, durante a madrugada. O padre a acolhe; mas, ao amanhecer, ela é levada de volta à fazenda, onde é amarrada e humilhada. Em meio a essa dor e à raiva crescente pela perda de seu filho, Calu, ao anoitecer, senta-se junto ao poço, lamentando-se profundamente e jurando vingança.

No fragmento 7, é retratado o momento quando enfrenta seu senhor ao perceber que seria punida após realizar a denúncia. Calu desperta a fúria de Tomé logo que revelou ao padre o “envolvimento afetivo” com ele e sobre o filho. Aos olhos da Igreja Católica, ele – homem, branco, fazendeiro, rico e proprietário de escravizados – era considerado um religioso, o que “suavizava” os erros e crimes cometidos, sobretudo ignorava a maneira perversa, desumana e criminosa que se impunha, também “dono” do corpo de Calu. Porém, a condição cumulativa de ser mulher e escravizada, colocava Calu como indigna, pecadora e “culpada” por supostamente seduzir o “próprio dono”.

#### Fragmento 7 – A vingança



Fonte: “Sumidouro” (D’ Salete, 2018b, p.78, à direita, página formada por sete vinhetas; p. 79, à esquerda, página formada por duas vinhetas)

A sociedade da época e a Igreja Católica viam a elite escravocrata como detentora de poder, status e prestígio, muitas vezes justificando suas ações com base em preceitos religiosos e

ideológicos que naturalizavam a escravidão. Tal elite era apresentada como constituída por líderes morais e sociais, responsáveis pela manutenção da ordem socioeconômica. Essa visão, no entanto, estava alicerçada em um discurso hegemônico que ignorava as crueldades do sistema escravocrata e as violações dos direitos humanos. A igreja, em muitos casos, legitimava essa posição, associando a elite a valores cristãos, enquanto encobria práticas desumanas. Essa dualidade permitia que figuras da elite fossem vistas publicamente como "puros" ou "virtuosos", mesmo, às escuras, perpetuando diversas formas de violência e opressão.

Retomando o fragmento 7, Calu seduz Tomé, distraíndo-o do castigo. Em um ato de determinação, quando ele se virou de costas para ir embora, ela desfere um golpe certo na garganta, tirando-lhe a vida. Com isso, Calu vingava-se e libertava-se do sofrimento que a consumia. Sentada no chão, à noite, Calu chora amargamente. Em meio às lágrimas, uma visão reconfortante surge: a imagem de seu filho, que se transforma novamente em um embrião e, em seguida, em uma estrela brilhante que sobe ao céu, cintilando. Esse sinal simboliza a eternidade de seu amor materno e a concretização da justiça.

### **Considerações Finais**

A partir da análise da história “Sumidouro”, revela-se como as mulheres negras eram desumanizadas, objetificadas e subjugadas em tempos de escravização de pessoas negras, no Brasil, tendo seus corpos explorados (muitas vezes, mulheres submetidas a estupro repetidamente), não poupando nem mesmo seus filhos recém-nascidos. A forma de resistência de Calu representa a luta e a força das mulheres escravizadas, em busca da liberdade e do direito de decidir sobre seus próprios corpos.

As quatro histórias “Calunga”, “Sumidouro”, “Cumbe” e “Malungo”, compiladas sob o título de Cumbe, uma produção quadrinística de Marcelo D’ Salete (2018a), dão visibilidade a essas personagens negras femininas e às experiências vividas por elas. Neste capítulo, por meio da segunda história, uma face das historiografias das pessoas negras aqui escravizadas entre 1534 e 1888 pôde ser brevemente mostrada: a exploração feminina, incluindo abusos sexuais, assassinatos dos filhos nascidos de tais abusos, além do

trabalho forçado, sem direito à liberdade sobre o corpo, as ideias, o próprio viver... Os recursos e as estratégias quadrinísticas expressam as mais sutis emoções, sofrimentos e abusos diversos, dentre eles, uma variação de planos e ângulos de visão. Ao abordar a história da escravidão enfatizando a personagem feminina, reforça-se a importância da memória histórica e do reconhecimento da maternidade e seu papel no contexto escravagista, no Brasil.

## Referências

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução Silvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.
- BRAZIL, Érico Vital; SCHUMAHER, Schuma. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2006.
- CAGNIN, Luiz Antônio. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.
- CHINEN, Nobu. **O negro nos quadrinhos do Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2019.
- D' SALETE, Marcelo. **Cumbe**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2018a.
- D' SALETE, Marcelo. Sumidouro. In: D' SALETE, Marcelo. **Cumbe**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2018b, p. 47-83.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. Tradução de Luís Carlos Gomes Borges e Alexandre Bóide. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- MACHADO, Maria Helena P. Toledo. Mulher, corpo e maternidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 334-340.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MOURA, Clovis. **Dicionário da escravidão negra do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.
- McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução Hércio de Carvalho; Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.
- TELLES, Lorena Féres da Silva. Amas de Leite. In: SCHWARCZ, Lília Moritz;

# LETRAMENTO DE PERCURSO: UMA APRESENTAÇÃO MEMORIALÍSTICA

Ana Carolina Martins da Silva (Uergs) <sup>1</sup>

## Introdução

Este texto pretende dar conta de algumas reflexões que venho fazendo junto com educandos e docentes da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e externos; bem como alunos do POSLING do CEFET/MG via prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras, dentre outros, que me acompanham ou acompanharam na construção da concepção de Letramento de Percurso, conceito que cunhei ao cabo de meu doutoramento em Letras (UCS/UniRitter – 2019). Mais do que compromisso acadêmico, ou necessidade de qualificação da carreira, a tese refletiu a busca de fazer um olhar linguístico, comunicacional, sobre as escritas dos Pibidianos da Uergs, registradas no livro organizado por Lemos e Azevedo, 2017.

Um doutorado é um momento muito especial na vida de um profissional do magistério, entretanto, muitas vezes se chega ao processo de doutoramento sem a preparação real para o impacto que é ter de gerar um conhecimento científico original em sua área de estudo. Como fazer isso, se é natural que se manifestem no trabalho realizado, leituras, estudos, falas de autores e autoras que o inspiram? No meu caso, considerei que os letramentos acadêmicos somavam meus mais diversos conhecimentos, desde os da graduação em Letras na Universidade de Passo Fundo (UPF/RS), aos do Ensino da Comunicação Social na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/SP), adquiridos no mestrado e, ao tentar estudá-los, acabei por estabelecer um tipo de Letramento que acolheu minhas inquietações sobre originalidades: o Letramento de Percurso.

---

<sup>1</sup> Docente Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Curso de Licenciatura em Letras: Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. E-mail ana-martins@uergs.edu.br

Geertz (2008), no prefácio da obra “A interpretação das culturas”, ao comentar a difícil escolha de quais textos colocar em seu livro, aponta que pode ser “[...] tão desanimador como tentar encontrá-lo na própria vida; tentar tecê-lo *post facto* — “isto é exatamente o que eu pretendia dizer” — é uma verdadeira tentação.” Pois, é tomada dessa tentação que parto para a tessitura do Letramento de Percurso, seis anos após sua revelação. Neste contexto, julgo importante resgatar uma fala de minha orientadora, Profa. Maria Alzira Leite, quando concluí o trabalho e – inadvertidamente - o chamei de teoria: “Não, Ana, ainda é cedo. Para ser uma teoria, são necessários muitos estudos, não somente seus, e muito tempo também.” Com essa chamada em mente, fui tecendo o desenho deste capítulo.

Para sustentar a discussão teórica, vou resgatar alguns fragmentos do terceiro capítulo de minha tese: “Letramentos – processos de mediação e de formação”, no qual apresento aspectos da discussão sobre letramentos e o tipo de Letramento que nomeei como Letramento de Percurso e de suas modalizações. Após, indico algumas pesquisas que utilizaram o conceito e suas ferramentas, fechando com minhas considerações finais e referências.

Optei pelo gênero “Ensaio”, por me permitir ser pessoal, já que estou tratando de estudos que comecei e que tenho fomentado; complementei com o adjetivo “Memorialístico”, porque muitos aspectos estou trazendo do livro que reproduziu a minha tese, e que podem ser facilmente encontrados completos lá. Assim, de memória, para não cortar o fluxo do pensamento, apenas aponto as referências, algumas informações gerais, ciente de que o leitor, a leitora, ficando interessados, terão todo o material à mão, gratuitamente, para estudo assim que o desejarem.

### **Marcos do Letramento no Brasil**

No Brasil, há certa unanimidade em dizer que o marco para esses estudos partiu de Magda Soares, Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni, dentre outras e outros pensadores que acreditavam que a escrita deveria ser uma extensão do eu, e não apenas uma ferramenta. Soares (2009, p.65-66), por exemplo, fez uma reflexão que acabou motivando meus estudos a irem mais além, ao mencionar que muitos

• conflitos “em torno de levantamentos e pesquisas sobre níveis de letramento têm sua origem na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão.” Desafiada pela palavra “impossibilidade”, mas confiante de que estava procurando algo importante para a construção da produção textual, não como gesto mecânico, mas como ato de “libertação do homem”, como preconizava Paulo Freire (1967, 1970, 1976), reforçado por Soares (2009, p. 77), além de cunhar o conceito de Letramento de Percurso, para verificar se realmente o uso social da escrita poderia ser medido em alguns textos, criei possíveis modalidades para o Letramento de Percurso: Dialógicas, Intervencionistas, Viscerais e Identitárias (Silva, 2021), a serem apresentadas no decorrer deste texto. A ênfase na dimensão social fundamenta-se no uso da leitura e da escrita, contexto histórico-social e, como todo processo comunicacional, na polissemia.

Na obra muito citada de Soares, a autora apresenta aspectos históricos da origem do termo letramento:

Do ponto de vista histórico e antropológico, é, por exemplo, significativo que a língua inglesa tenha incorporado o termo *illiteracy* (ausência de letramento) muito antes que surgisse o termo *literacy* (letramento); segundo Charnley & Jones (1979), o *Oxford English Dictionary* registra o termo *illiteracy* desde 1960, enquanto o termo positivo *literacy* só aparece registrado no final do século 19 (p.8). O surgimento do termo *literacy* nessa época reflete certamente uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Consequentemente, um novo conceito foi criado (Soares, 2009, p. 79)<sup>2</sup>.

Kleiman (1995) debruçou-se no significado da palavra letramento, em especial, como uma investigação pode ampliar o conceito, tirando a restrição da escrita e introduzindo a oralidade. Atualmente, a posição de “língua dos sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos” encontra-se numa compreensão mais avançada<sup>3</sup> e considerando o ponto da reflexão da autora, o letramento pode ser avaliado tanto sob o aspecto do significante, quanto sob a ótica dos

---

<sup>2</sup> Datas mantidas de acordo como mencionadas pela autora.

<sup>3</sup> A ideia de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos pode dar a impressão de competição e, assim, acabar tendo um peso pejorativo, mas, pelo contexto da fala da autora, o uso do termo “versus”, não está no sentido de competição e sim de comparação.

significados em determinada interação discursiva social, não necessariamente escrita. Talvez isso explique a profusão de tipos de letramento associados ao cinema, à literatura, à música, ao urbanismo, dentre outros e tantos, que acabou-se por constituir um conceito a mais: os multiletramentos.

A seguir, cito dois fragmentos de meu livro, que sintetizam o que se tem falado sobre os letramentos e que continua sendo visto em consonância. Existem diferentes nomes, diferentes especificidades, mas, em síntese, os conceitos baseiam-se nos preceitos abaixo (Quadro 1).

**Quadro 1:** definição de letramentos e multiletramentos apoiado em duas pesquisadoras Oliveira (2015) *apud* Silva (2021, p. 97-98) e Dionísio (2014) *apud* Silva (2021, p. 98):

Letramento	Multiletramento
O letramento define-se como um fenômeno social, influenciado pelas condições locais, relativas aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, sendo que cada comunidade apresenta diferentes padrões ou níveis de letramento, bem como os seus membros. Nesse sentido, vale ressaltar que o letramento apresenta duas dimensões: uma dimensão social – em decorrência dos fatores e convenções sociais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade discursiva, ou dada esfera da atividade humana, o que faz do letramento um conjunto de práticas sociais –; e uma dimensão individual, em virtude da história e das experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade, o que também determina o tipo de relação que as pessoas vão estabelecer com a escrita. (TERZI (2005) <i>apud</i> OLIVEIRA (2015), p. 120).	[...] multiletrar é preciso! Multiletrar deve ocorrer, no processo de aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina, através de atividades que permitam a compreensão de um simples fato: “Nosso alfabeto expandiu-se.” (Jean-Claude Carrière, 2010, p.19). Nosso alfabeto não é mais formado apenas de letras, sem vida, sem cor e sem movimento. Assim como os gêneros não são apenas forma, são modos de ser, são formas de vida (cf. Bazerman, 2006), as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemeioses da nossa sociedade multiletrada (DIONÍSIO, 2014, p. 41).

Fonte: Silva (2021)

Assim como Terzi (2005) *apud* Oliveira (2015), Kleiman (2001) também usa a alegoria das dimensões, quando aborda a questão do letramento docente, no que tange à formação do professor. Os dados que usa nesse estudo são resultado “de um projeto de seis anos de duração, de cunho etnográfico” (KLEIMAN, 2001, p.40). A autora cita as perspectivas sob as quais vai abordar o letramento profissional, que ela divide em três dimensões: “[...] na dimensão relativa à capacidade de comunicação oral, à capacidade de compreensão de textos informativos e à capacidade de criar relações interpessoais coerentes com uma pedagogia culturalmente sensível” (KLEIMAN, 2001, p. 51).

Um dos aspectos deste estudo que me inquietou foi a expressão “uma pedagogia culturalmente sensível”. Em minha tese, argumentei que é preciso estar sempre em mutação, adaptação, atento às variáveis, às circunstâncias, usando ferramentas analógicas ou digitais, enfim, acrescentei à pedagogia a “dimensão” do percurso e os textos já mencionados contribuíram comigo, pois veem as dimensões como uma soma de elementos não estanques e isolados.

### **O sujeito e o texto e o texto sujeito: os letramentos**

O texto como sujeito é quase uma concordância dentre muitos pensadores e pensadoras que o percebem maior do que seu autor, pois une o autor, o processo comunicacional e o leitor, formando um outro ente – o discurso. Então, ele – texto (materialidade) / discurso (enunciado) é um sujeito que se revela, quando buscado – como condição - com conhecimento, o que pode se aproximar do que Kleiman (1995) aponta como Letramento autônomo, quando a escrita está completa “em si mesma”, ou seja, a interpretação seria determinada pelo constructo “interno no texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...] (Kleiman, 1995, p. 22)”.

Desarte, os modos de dizer, as escolhas vocabulares e, ou, de encadeamento; as escolhas de gêneros e práticas textuais (acadêmicas ou cotidianas) sob o prisma de coisa construída, qualificam o próprio enunciator, pois a busca pelas palavras adequadas, a releitura, fazem com que também a pessoa que escreve se edifique. Obviamente, para além dos fatores de textualidade programados que garantem a unicidade e a coerência do discurso e que são fruto dos conhecimentos do autor – e do leitor (refletindo uma habilidade qualificada ou não) é preciso considerar o espaço, porque Letramento é língua em uso. Isso fecharia o ciclo do discurso: pessoa, espaço e tempo – que, em alguns casos, podem alterar o significado dessa tessitura. A comunicação, portanto, tem menos a ver com o teor “do que” se quer dizer, e mais com o “como” se disse, como se construiu aquilo que será a expressão do simbólico. Considerando “simbólico”, na concepção de Bourdieu (1989), o que, para esse autor, seria uma poderosa arma de construção da realidade via linguagem: “O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende

• a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido do mundo (e, em particular, do mundo social) [...] (Bourdieu, 1989, p.9)”.

Em minha tese, eu dizia que talvez por isso os Letramentos - apoiados na discussão dialética da construção social – tenham sido apontados por alguns como um enfraquecimento da educação, um tempo perdido pelo ensino das letras e das palavras, ocupado com o conhecimento da realidade e com o autoconhecimento. É uma disputa do sentido do mundo, entre os que querem adestrar as pessoas e os que querem que elas se emancipem.

Quando fiz a revisão teórica para o trabalho final, encontrei diferentes tipos de Letramento. Fui da alfabetização ao letramento, do letramento ao alfaletar; do letramento aos letramentos; dos letramentos à convivencialidade; dos letramentos aos multiletramentos; dos letramentos aos letramentos de resistência; aos letramentos negros; e observei que o uso do alfabeto como código, passou a ser “simbólico e de resistência”, no qual, por exemplo, o “s” como uma desinênciade plural pode significar muito mais do que número, mas atitude. Ainda abordando a docência, atitudes de categoria. Arroyo (2013) cita alguns momentos em que o protagonismo desta categoria emerge com maior destaque:

Momentos de inconformismo, gestos de autonomia, experiências criativas, inovadoras e até transgressoras. Afirmções de vários tipos, políticas e pedagógicas. E em vários espaços, nas escolas, nas praças e avenidas. Em confrontos até com tropas de choque, com política salarial e planos de carreira. E também em confrontos com as grades curriculares, a organização dos tempos e do trabalho escolar... (Arroyo, 2013, p. 137-138).

Tomando termos ligados ao uso social da escrita, como uma atitude de categoria do magistério, eu poderia obter: a) *Momentos de inconformismo, gestos de autonomia, experiências criativas, inovadoras e até transgressoras*: cartazes, palavras de ordem, poemas, paródias, textos com demandas, exposições de arte, palavras pintadas no rosto e ou no corpo, outras; b) *Afirmções de vários tipos, políticas e pedagógicas*: manifestos, abaixo assinados, cartas, ofícios, publicações de livros, artigos e entrevistas, produção de jornais de classe e de uso de redes sociais, outras; c) *E também em confrontos com as grades curriculares, a organização dos tempos e do trabalho escolar*: a

participação na construção de documentos fundadores, tais como Constituição Federal, BNCC, e outros documentos relativos ao ambiente educativo. Com todo esse uso de escrita, acredito que a docência é plena em Letramento de Percurso.

Retomando a alegoria das dimensões ligada aos letramentos: a dimensão social e a individual; acrescentando a dimensão instrumental/linguística: os aspectos linguísticos – enquanto significado – e independentes – enquanto significantes (a “coisa escrita” enquanto “matéria”), defendo a dimensão de percurso. A palavra “percurso” em Michaelis traz uma definição que dialoga com o conceito estudado neste documento: “movimento num determinado espaço”. Essa expressão traz uma ideia mais próxima do que quero definir como Letramento de Percurso; apresenta o espaço (texto) como determinado, não o movimento (discurso).

Na minha busca, ainda resgatei conceitos como letramentos fortes ou fracos; letramentos cidadãos; letramentos acadêmicos, letramentos escolares, letramentos digitais, além do Letramento de Humanidades, ou de afeto – ligado às pessoas com deficiências – e o de Catarse, que salvo melhor juízo, imagino ter inventado, e que constam do livro de minha tese. Mais outros, tais como letramentos dominantes ou vernaculares; letramentos críticos, ou letramentos ideológicos, conforme estudos de Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013), que fizeram um recorte de diversos tipos de letramentos, apresentando-os sob a ótica de seus autores Street (1984; 2003b) e Street e Lefstein (2007). As autoras ainda recuperam o conceito de letramento autônomo, que já apresentei acima, sob a ótica de Kleiman (1995). Dizem que esse tipo de letramento “considera a escrita em sua imanência, desvinculada de contextos de uso.”, e trazem os conceitos de letramentos dominantes e letramentos locais ou vernaculares. Apontam as pesquisadoras, que para Hamilton (2000b) e de Barton e Hamilton (1998), “os letramentos dominantes estão associados a organizações formais” ao passo que “letramentos vernaculares”, afirmam, são “aqueles que não são regulamentados ou sistematizados por regras e procedimentos formais de instituições sociais, mas têm sua origem nos propósitos da vida cotidiana”. Sobre o Letramento Crítico, Jucá, Fukumoto e Rocha (2011) citam Mattos & Valério (2010) ao abordarem o Letramento Crítico: “o aluno aprende língua “para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier [...] e ela [a língua] é, em última análise,

um instrumento de poder e de transformação social”. (JUCÁ; FUKUMOTO; ROCHA, 2011, p.123).

Considerando esse referencial, que incluiu muitas outras leituras, afinal, optei para usar a expressão Letramento de Percurso, como um grande guarda-chuva, que pode incluir as dimensões citadas, que pode estar imerso em determinadas ideologias, que pode ser fruto de espaços formais ou informais, e assim por diante, pois ele não põe no centro da ação a escrita persuasiva; ou a indiferente; ou a impessoal; ou a de teoria pronta em formato de verdade; ou a de emancipação que se completa no leitor; o percurso põe no centro a si mesmo – e todos esses sujeitos no caos da caminhada. O sujeito/sujeito e o sujeito/texto estão focados, mas em movimento dentre outros, e ele – o movimento – os permite em construção, surgindo pensamentos originais, mas coletivos, calcados na ideia de Percurso, de estratégia: a) estratégia de reconhecimento, análise e absorção dos pré-construídos-histórico-culturais a considerar Bronckart (2008); e b) processo que se experencia na ou em mediações (interações) das mais diferentes formas e níveis.

### **Bronckart e as modalizações (as minhas e as dele)**

Bronckart (2008) ao abordar os processos de mediação e de formação, em sua pesquisa, “para assegurar a transmissão e a reprodução<sup>4</sup> dos pré-construídos”, os agrupa em três conjuntos. A seguir um quadro construído para minha tese e que tem sido reproduzido por aqueles que estão ocupando o Letramento de Percurso como ferramenta para estudar textos e discursos.

---

<sup>4</sup> Grafia do autor.

**Quadro 2:** reprodução de página do e-book “Letramento de Percurso”.

**Quadro 5 -** Quadro sintético sobre Interação e Pré-construídos do Programa de estudo de dados (BRONCKART, 2008, p.111 a 117)

Pré-construídos específicos do ambiente humano: físico e de atividades coletivas complexas – verbais ou não verbais: (p. 111)	Processos de mediação e de apropriação: processos de transmissão e a re-produção dos pré-construídos: (p.113 -114)	Processos de mediação sociosemióticos: envolve os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre a constituição das pessoas podendo ser distribuído em três campos de investigação. (p. 114-117)	
Formações sociais (Organizações/Instituições) em permanente conflito de interesses.	Processos de educação informal que geram atividades conjuntas, que, por sua vez, assimilam preceitos dos mundos formais e lhes fornecem comentários verbais.	1º - envolve as condições de emergência do pensamento consciente – resulta da interiorização (ver suas formas no quadro ao lado) dos signos e da produção dos pensamentos.	Pela interiorização:
			a) Das quatro propriedades fundamentais/Sausure: signo imotivado, arbitrário, discreto e ativo;
			b) Das relações predicativas que organizam as orações; que se organizam em um sistema de pensamento funcional, de acordo com um regime de implicação de significações/ Piaget.
Os textos como unidades comunicacionais globais – com suas características advindas das interações: produção, recepção, intenção etc.	Processos de educação formal: didática (condições de transmissão de conhecimentos) e pedagógica (condições de formação das pessoas).	2º envolve a análise do desenvolvimento posterior das pessoas – do desenvolvimento de seus pensamentos, conhecimentos e capacidade de agir.	c) Das propriedades do discurso – ou tipos de raciocínio via pensamento consciente: o prático -de senso comum/diálogos e o lógico -semiológico/ teorias
			Sobre o pensamento:  Razão prática movimenta-se em direção da razão pura/ em um registro lógico-matemático: por abstração e generalização = ultrapassagem de limites, abstração e autotransformação.  Sobre o desenvolvimento da capacidade de agir, o autor diz não ter informações substanciais para apresentar.

Fonte: Silva (2021).

Para aferir essas interações, senti a necessidade de conceitos de modalizações específicas. Assim, espelhando e diferenciando a ótica, a partir de Bronckart, cheguei às modalizações Dialógicas, Intervencionistas, Viscerais e Identitárias (Silva, 2021), que podem demonstrar o Letramento de Percurso. Reproduzo aqui o quadro 1 com elas, que também tem sido usado por pesquisadores que estão acreditando neste conceito.

**Quadro 3:** Reprodução/montagem em *printscreens* de Quadro 1 (Silva, 2021, p. 85 – 86)

Quadro 1 - Possíveis modalizações a serem buscadas no âmbito do Letramento de Percurso e suas Expressões Linguísticas: um paralelo com as de Bronckart, para criar algo novo, sem perder a base

Funções modalizadoras – Bronckart (2009).		Possíveis Funções modalizadoras – Letramento de Percurso.	
Lógicas	Julgamentos sobre a verdade das proposições enunciadas	Dialógicas	Revelam interlocuções, vozes, transitar.
Deónticas	Enunciado sob valores sociais, regras.	Intervencionistas	Revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras.
Apreciativas	Julgamento subjetivo: bons, maus...	Viscerais	Revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo.
Pragmáticas	Julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). O agente e suas responsabilidades.	Identitárias	Revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.

Fonte: Silva (2021).

Em minha tese, analisei 22 textos de Pibianos e apliquei essas possíveis modalizações. Não vou reproduzir exemplos aqui, pelo volume de dados, porém, para confirmar se o conceito e as possíveis modalizações podem ser classificadas como modalizações de fato, apresento um quadro com trabalhos<sup>5</sup> já realizados com essas reflexões e que fazem parte do *corpus* do Projeto de Pesquisa que coordeno atualmente, com apoio do Cnpq: “Letramento de Percurso: suas interfaces com a análise crítica do discurso e a linguística sistêmico-funcional” (2024-2025), aprovado com bolsa de iniciação científica pelo Edital PROPPG 01/2024 da Uergs. Esse projeto objetiva produzir um conceito mais aprimorado para o termo Letramento de Percurso (Silva, 2021). A saber:

<sup>5</sup> Trabalhos dos quais tenho conhecimento.

**Quadro 3:** Trabalhos científicos realizados utilizando as reflexões do Letramento de Percurso.

Trabalho	Grau de escolaridade	Local/Dat a
<p>DINIZ. Mônica Baêta Neves Pereira. MEMORIAIS E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS DE SI NA LÍNGUA-CULTURA DO OUTRO.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho</p> <p>Disponível em: <a href="https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&amp;id=307">https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&amp;id=307</a> Acesso em jan/2025</p>	<p>Texto para defesa de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.</p>	<p>Belo Horizonte - 2023.</p>
<p>LOPES. Rita de Cássia Guasselli. O LETRAMENTO DE PERCURSO NO FILME DE DESENHO ANIMADO “A FERA DO MAR-2022” – a vida como escola.</p> <p>Orientadora: Profª Drª Ana Carolina Martins da Silva</p> <p>Disponível em: <a href="https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2926">https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2926</a> Acesso em jan/2025</p>	<p>Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.</p>	<p>Osório/ 2022.</p>
<p>SILVA. Helene Beijoza da. LETRAMENTO DE PERCURSO: o contato sociocultural com a escrita nas práticas em educação ambiental na educação básica.</p> <p>Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sandra Monteiro Lemos</p> <p>Disponível em: <a href="https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3433">https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3433</a> Acesso em jan/2025</p>	<p>Dissertação apresentada ao PPGED-MP como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.</p>	<p>Osório - 2024</p>
<p>SILVA, Marlon Nunes. O papel da linguagem na Constituição psíquica do professor e os potenciais adocimentos advindos da docência.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras</p> <p>Mais detalhes em: Anais do 3º SIEPES: seminário internacional de extensão, pesquisa e educação para a sustentabilidade / Organizadores: Fabiane Wiederkehr; Suzana Frighetto Ferrarini e Zenicleia Angelita Deggerone. – São Francisco de Paula, RS: UERGS; REGIES, 2024. P. 186</p> <p>Disponível em: <a href="https://figshare.com/s/242f9f2cob692fc65fbo?file=51202091">https://figshare.com/s/242f9f2cob692fc65fbo?file=51202091</a> Acesso em jan/2025</p>	<p>Projeto de tese em andamento apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens.</p>	<p>Belo Horizonte (ingresso em 2024).</p>

Fonte: a autora (2024)

### Considerações Finais

O Letramento de Percurso continua a construção de sua definição, somando pessoas, tempos, espaços, sintaxes, morfologias,

• psicologias, psicanálises, semióticas, dentre outras perspectivas de olhar. São seis anos de existência e ainda estou buscando sua essência – e ele comigo e para além de mim – me olhando. Mais alguém se habilita a essa tessitura?

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Percurso**. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/percurso/>>. Acessado em 25 jan.2018.

DINIZ, Mônica Baêta Neves Pereira. **Memoriais e a construção de narrativas de si na língua-cultura do outro**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens. Belo Horizonte, 2023. Disponível em:

[https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=307](https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307)

Acesso em jan/2025.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.) **Multimodalidade e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2013. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a02v13n1.pdf>> . Acessado em: 19 jul. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas / 1º.ed., 13ª.reimpr**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JUCÁ, Leina; FUKUMOTO, Alessandra H.B; ROCHA, Andreia. Relato de Experiência: o letramento crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. Dossiê Especial. Jordão (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, v.1, p. 120-126, 2011. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24452/16921> . Acesso em: 19 jul. 2018.

KLEIMAN, Ângela 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.** Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-64.

KLEIMAN, Ângela B. (Org) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LEMOS, Sandra Monteiro; AZEVEDO, Gilmar de. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.** Porto Alegre: Criação Humana; Evangraf, 2017.

LOPES, Rita de Cássia Guasselli. **O Letramento de Percurso no filme de desenho animado “A Fera do Mar – 2022” – a vida como escola.** Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Osório, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2926> Acesso em jan/2025.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários.** Campinas, SP: [s.n.], 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros - 3. ed.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Silva, Ana Carolina Martins da. **Letramento de percurso: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID.** / Ana Carolina Martins da Silva. – Itapiranga: Schreiben, 2021. Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/letramento-de-percurso%3A-uma-concep%C3%A7%C3%A3o-de-letramento-inspirada-em-escritas-do-pibid> Acesso em 10/jan/2025.

SILVA, Heleno Beijoza da. **Letramento de Percurso: o contato sociocultural com a escrita nas práticas em educação ambiental na educação básica.** Dissertação apresentada ao PPGED-MP como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Osório, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3433> Acesso em 10/jan/2025.

SILVA, Marlon Nunes. O papel da linguagem na Constituição psíquica do professor e os potenciais adocimentos advindos da docência. **Anais do 3º SIEPES: seminário internacional de extensão, pesquisa e educação para a sustentabilidade / Org.:** Fabiane Wiederkehr; Suzana Frighetto Ferrarini e Zenicleia Angelita Deggerone. – São Francisco de Paula, RS: UERGS; REGIES, 2024. p. 186. Disponível em: <https://figshare.com/s/242f9f2c0b692fc65fb0?file=51202091> Acesso em 10/jan/2025.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O HOMO URBANUS: HISTÓRIA AMBIENTAL E NARRATIVAS HÍBRIDAS**

Alexandre Martins de Araújo (UFG) <sup>6</sup>

### **Introdução**

O objetivo deste artigo é compartilhar algumas experiências educacionais, acadêmicas e literárias apropriadas ao campo da Educação Ambiental. Trata-se do uso de narrativas híbridas para o enfrentamento dos descaminhos historicamente surgidos no âmbito da prática escolar das Ciências da Natureza. Tais experiências são caudatárias de onze anos de vivências junto aos discentes, docentes e comunidades de regiões periurbanas da grande Goiânia, a maioria delas composta por pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Nessas localidades, evidenciamos, entre alunos e alunas da rede pública de ensino, um complexo processo de disrupção entre, de um lado, a ideia de meio ambiente que se constrói no espaço escolar e, de outro, a ideia do próprio meio ambiente extraescolar onde se vive, o bairro, a casa, etc. Tal miopia socioambiental impede que os estudantes reflitam sobre a sua própria presença no território e, por conseguinte, que a Educação Ambiental atinja os resultados esperados.

As intervenções realizadas nesses espaços escolares, bem como os produtos didáticos delas resultantes, fundamentaram-se na ideia de que para se alcançar uma boa alfabetização socioambiental, a linguagem do tipo científica não deve ser oferecida de forma isolada, tampouco imposta como “primeira língua”. Isso porque, são por meio das cosmovisões, em suas múltiplas linguagens, que acessamos pela primeira vez os diferentes ambientes que nos cercam, portanto, são com essas linguagens que a Educação Ambiental deve primeiro conversar.

---

<sup>6</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de História; Núcleo Takinahaký de Formação Superior Indígena. amartins@ufg.br

## ● Aparecida desaparecida

A realidade socioespacial onde ocorreram nossas experiências é o Município de Aparecida de Goiânia, cuja origem remonta ao início do século XX. Décadas depois, com o surgimento da nova capital, o povoado de Aparecida, como era conhecido, foi rebatizado. Atualmente, o município integra uma ampla paisagem conurbada e possui aproximadamente seiscentos mil habitantes, a maioria composta por migrantes provenientes de Minas Gerais, São Paulo e da região Nordeste. Nossas ações na região se iniciaram no ano de 2011 com a implementação do projeto de extensão “Projeto Reativar: agroecologias e interculturalidades”.<sup>7</sup>

Nesse projeto buscamos acessar as realidades socioespaciais de algumas regiões de Aparecida de Goiânia, a fim de compreender tanto nos espaços escolares quanto em seus entornos as diferentes formas com as quais o meio ambiente local é percebido e vivenciado. O projeto priorizou as regiões onde os índices de vulnerabilidade social eram mais elevados.

O surgimento de Goiânia é um reflexo direto da Revolução de 1930 encabeçada por Getúlio Vargas. A transferência definitiva da capital do Estado só se deu em março de 1937, embora o processo de atração e ocupação já estivessem em curso,

[...] por intermédio do Departamento de Terras criado em 1934, e que funcionava como banco de terras, parcelando, doando, vendendo o solo para fins urbanos, promoveu o incentivo e a vinda de migrantes para Goiânia, com o objetivo de ocupar áreas de baixa densidade demográfica, mas, sobretudo, o governo queria trazer mão-de-obra técnica especializada, para empregá-la nas construções da nova capital (Alves, 2002, p. 67).

As primeiras levas de trabalhadores migrantes instalaram-se na região noroeste de Goiânia. Com a expansão, eles foram afetados diretamente pela especulação imobiliária e, por conseguinte, pela elevação do custo de vida, e forçados a ocupar as chamadas cidades satélites, dando, assim, início a um amplo processo de periferização. O aspecto mais perverso desse processo reside no fato de que as classes

---

<sup>7</sup> Para conhecer o Projeto Reativar, acesse <https://reativar.historia.ufg.br/?atr=pt-BR&locale=pt-BR>.

mais “abastadas” não admitiam que a estética da bela capital planejada pudesse ser arruinada com a presença de enclaves de pobreza.

A cidade oferece boa qualidade de vida, mas não para os indivíduos de baixa renda, como é o caso da maioria dos migrantes que a cidade tem recebido nos últimos anos. Esses migrantes são submetidos a uma segregação urbana, morando normalmente na periferia especialmente da região noroeste, bairros nos quais 85% da população são migrantes segundo dados do IPLAN ou mesmo nas cidades do entorno de Goiânia, como Aparecida de Goiânia. Goianira, Trindade e Aragoiânia (Alves, 2002, p. 87).

Dessa forma, já em meados dos anos 1980, o povoado de Aparecida, literalmente, desaparece, dando lugar a Aparecida de Goiânia, um tipo de espaço/abrigo destinado a receber famílias de baixa renda. Numa palavra, um imenso quilombo multirracial e multiétnico a céu aberto, e à mercê de todo tipo de exploração por parte da recém-formada elite goianiense.

### **Perdidos no Espaço, da Periferização a Periferifobia**

No decorrer da primeira fase do projeto atuamos em cinco escolas municipais de Aparecida, envolvendo alunos e alunas dos anos finais do ensino fundamental. Entre esses estudantes constatou-se uma grande resistência em abordar questões tanto relacionadas à história de seus pais e avós, bem como sobre os bairros onde moravam. Essa constatação nos intrigou bastante: qual seria a causa dessa resistência coletiva?

Seguimos com o nosso planejamento, tendo como atividade piloto a realização de visitas programadas à Serra das Areias. A partir desse local, é possível observar a maioria dos setores de Aparecida e, ao longe, a massa de prédios de Goiânia, que no horizonte parece se fundir à paisagem.

Durante as visitas, iniciávamos com reflexões sobre os desafios socioambientais locais. Depois, abríamos para discussões procurando direcionar o debate para questões relacionadas às expectativas que os estudantes nutriam para si no âmbito daquela paisagem socioespacial.

Com praticamente todas as turmas do fundamental o resultado era sempre o mesmo: demonstravam pouquíssimo interesse em assuntos socioambientais locais e muito entusiasmo sobre ideias ligadas ao futuro. Contudo, nesse futuro nunca aparecia Aparecida e seus bairros de morada. Havia entre eles uma grande expectativa de um dia deixar as localidades onde viviam e se mudarem para outros destinos, sendo Goiânia a localidade mais desejada.

Embasados nas experiências vividas durante as atividades na Serra das Areias, resolvemos promover um “encontrão”, dessas cinco escolas, envolvendo estudantes, professores e comunidade para comparar e cruzar conhecimentos socioambientais locais com os conhecimentos socioambientais previstos nas práticas escolares curriculares.

A partir dessa interação entre os estudantes do 7º, 8º e 9º anos foi identificado um complexo processo de ruptura entre dois tipos de percepção sobre o meio ambiente. De um lado, há a ideia de meio ambiente construída no espaço escolar e, de outro, a visão do meio ambiente extraescolar, vivido no dia a dia, como o bairro e a casa. Essa descontinuidade apontava para uma espécie de “miopia socioambiental”, que impedia que os estudantes percebessem as interfaces entre esses dois domínios. Assim, os estudantes conviviam com dois tipos de meio ambiente: um que podiam observar sem dele tomar parte, e outro no que viviam, mas sem perceber a realidade sócio-histórica e ambiental que os envolve – embora eles próprios sejam parte constituinte dessa realidade (Araújo; Neves, 2024).

Mas o que poderia estar por detrás de toda aquela miopia socioambiental? Afinal, independentemente das condições socioeconômicas às quais estavam submetidos, haviam passado, durante todo o ensino fundamental, por centenas de unidades temáticas de Ciências da Natureza. Nessas aulas os conteúdos abordados, em nosso entendimento, deveriam habilitá-los para refletir, minimamente, sobre a complexidade das realidades socioambientais locais de que faziam parte. No entanto, parecia que esses jovens estavam perdidos em seus próprios espaços.

À medida que ampliávamos nossas vivências nos espaços escolares e seus entornos, percebemos que nas cinco escolas analisadas coexistiam, de forma assimétrica, duas visões de mundo: uma tradicional e outra científica. Ambas eram (e ainda são)

assimiladas no interior dessas escolas. No entanto, essa assimilação não resultava em práticas escolares que explorassem as interfaces sociais, históricas e ambientais entre os lugares concretos de existência dos alunos e a macro escala geográfica.

Essas práticas, no entanto, estão na base do que se espera da disciplina de Ciências da Natureza para os anos finais do fundamental, conforme é apontado pela Base Nacional Comum Curricular, no que diz respeito a suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades esperadas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental. Todavia, ao longo desse percurso, percebe-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação (BNCC, 2024, p. 343).

Uma experiência que julgamos bem ilustrar esses processos de disrupção socioambiental foi vivenciada no ano de 2011, em uma das escolas envolvidas em nosso projeto. À época, todas as escolas daquela rede municipal de ensino estavam envolvidas com a chamada “semana cultural”. A turma do 9º ano estava empenhada com a temática “Nordeste brasileiro”. Ao apresentarem sua exposição, notamos que a maioria das gravuras expostas continham imagens do lendário Rei do Cangaço, Virgulino Ferreira da Silva, vulgo Lampião. Os demais trabalhos exploravam o tema da seca, inclusive, com a utilização da obra *Retirante* do pintor Cândido Portinari.

O curioso é que a maioria dos alunos e alunas envolvidos na montagem da exposição, não excluindo a própria professora de Língua Portuguesa, era formada por pessoas de origem nordestina – seja porque tinham nascido em alguma região do Nordeste, seja porque eram filhos, filhas e netos de migrantes nordestinos.

Eis o problema daquela exposição: mesmo pertencendo a famílias de origem nordestina, ou seja, vivendo em lares permeados por aspectos dessa cultura incrivelmente complexa e resiliente, os alunos não se sentiram encorajados a apresentar um Nordeste verdadeiro, pulsante, fortalecido e recriado nas relações familiares e de vizinhança. Essa cultura, da qual alunos e professores são agentes de sua recriação, mantém-se viva naquele Município. Tanto é verdade que, durante nossas andanças por aquelas localidades, verificamos a presença e circulação de inúmeras práticas tradicionais ainda em uso, seja na culinária, na linguagem, na produção de hortaliças para fins alimentares ou de curas, ou na reprodução de sentimentos de mundo e religiosidades. Trata-se de uma visão de mundo tradicional, herdeira de matrizes culturais poderosas, portanto, capazes de se reproduzirem em diferentes paisagens socioespaciais, formando importantes redes de recriação e reciprocidade.

Para nós, essa visão de mundo tradicional, que circula no interior dos espaços escolares de Aparecida e em seus entornos, reproduz historicamente as chamadas “memórias bioculturais”, que são ao mesmo tempo genéticas, linguísticas e cognitivas. Portanto, correspondem ao conjunto de saberes e de práticas adequadas às necessidades adaptativas desenvolvidas entre determinados grupos de pessoas durante seus processos de territorialização no âmbito de sistemas socioecológicos aos quais estão confrontados ao longo de suas jornadas (Toledo; Barrera-Bassols (2015, p. 18).

Entretanto, após termos observado atentamente o processo de metabolismo pelo qual passa a visão de mundo científica no interior das práticas escolares, entendemos o porquê de a visão de mundo tradicional ser completamente invisibilizada em situações como aquela da exposição temática dos alunos do 9º ano, ocorrida durante a aludida semana cultural.

Nas observações que realizamos, identificamos quatro importantes fatores produzidos no interior da visão de mundo científica e que, ao invadirem o território das práticas escolares, transformam as percepções sobre a Memórias Bioculturais carregadas pela visão de mundo tradicional em objetos de conhecimento meramente folclóricos, e, portanto, desprovidos de “racionalidade científica”.

O primeiro fator tem a ver com o perigo da reprodução de paradigmas racionalistas dominantes no âmbito das práticas escolares, denominado, por Guimarães (2004), de “armadilhas paradigmáticas”. Essa armadilha aprisiona a criatividade, estreitando, assim, as possibilidades de ampliação do conhecimento por meio de outras racionalidades e sensibilidades.

O que chamo de uma “armadilha paradigmática” (Guimarães, 2004) é a reprodução nas ações educativas dos paradigmas constituintes da sociedade moderna e que provoca a “limitação compreensiva e a incapacidade discursiva” (Viégas, 2002) de forma recorrente, gerando uma “pedagogia redundante” (Grün, 1996). Armadilha essa, produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico, atrelado ao “caminho único” traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. Esse processo vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como Educação Ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores/as, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica. As práticas resultantes (por não serem conscientes, levam a não fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da Educação tradicional, enebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma Educação Ambiental de caráter conservador. Ou seja, limitados por uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, geram-se práticas, entre elas a ação discursiva, incapazes de fazer diferente do “caminho único” prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia. Armadilhas Paradigmáticas - Processo em que as ações educativas reproduzem paradigmas racionalistas dominantes da sociedade moderna limitando aprisionando os professores tornando-os incapazes de lidar com a complexidade socioambiental (Guimarães, 2004, p. 30).

O segundo fator é conhecido pelo termo *greenwashing*, que, numa tradução livre poderia ser entendido inocentemente como “Lavagem Verde”. Entretanto, *greenwashing* corresponde ao uso de estratégias dissimuladoras com o fim de transmitir falsas impressões e informações enganosas sobre produtos ou serviços que impactam negativamente o meio ambiente.

O terceiro fator está relacionado à noção que o sociólogo britânico Anthony Giddens (1991) chamou de Sistemas Peritos. Para o caso aqui em questão, tal ideia, quando apropriada nos planos educacionais e sociais, poderia levar o sujeito a desenvolver uma

- completa ausência de interesse e responsabilidade em se envolver e contribuir, por exemplo, com questões relacionadas ao meio ambiente onde reside. Em última análise, trata-se de delegar responsabilidades, entregando a questão ou confiando-a nas mãos dos “profissionais autorizados”.

Por sistemas peritos quero me referir a sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje. A maioria das pessoas leigas consulta “profissionais” — advogados, arquitetos, médicos etc., — apenas de modo periódico ou irregular. Mas os sistemas nos quais está integrado o conhecimento dos peritos influencia muitos aspectos do que fazemos de uma maneira contínua. Ao estar simplesmente em casa, estou envolvido num sistema perito, ou numa série de tais sistemas, nos quais deposito minha confiança. Não tenho nenhum medo específico de subir as escadas da moradia, mesmo considerando que sei que em princípio a estrutura pode desabar. Conheço muito pouco os códigos de conhecimento usados pelo arquiteto e pelo construtor no projeto e construção da casa, mas não obstante tenho “fé” no que eles fizeram. Minha “fé” não é tanto neles, embora eu tenha que confiar em sua competência, como na autenticidade do *conhecimento perito*\*\* que eles aplicam — algo que não posso, em geral, conferir exaustivamente por mim mesmo (Giddens, 1991, p. 30).

O quarto fator, que chamamos de Periferifobia, está diretamente associado tanto à resistência por parte de alunos e alunas em abordar questões sobre a história de seus pais e avós, quanto à invisibilização de suas memórias bioculturais nas atividades escolares. O discurso de inferiorização de Aparecida de Goiânia e, por extensão, da população migrante que nela habita, como já foi dito acima, remete ao período de expansão de Goiânia. Portanto, para os propósitos dessa discussão, a noção de Periferifobia pode ser entendida também como a construção social do sentimento de medo da periferia, gerada pela prática discursiva de inferiorização e negação de suas características socioculturais específicas (Araújo, 2022).

### **Narrativas Híbridas**

A certa altura de nossas interações naqueles espaços escolares, percebemos que, embora ainda houvesse muito a aprender

sobre aquelas intrincadas realidades socioespaciais dessas comunidades, três aspectos já estavam evidentes. Primeiro, circulava entre aquelas comunidades uma ampla rede de sociabilidades dentro da qual se desenvolviam complexos processos adaptativos e de recriação de visões de mundo tradicionais, constituídas por culturas rurais nordestinas. Segundo, notava-se que uma poderosa visão de mundo científica predominava nas práticas escolares sem sequer passar por uma crítica ou adaptação ao contexto socioespacial específico daquelas comunidades. Terceiro, que os ricos e bem estruturados elementos requeridos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Ciências da Natureza, não estavam promovendo, entre os estudantes, um nível de reflexão crítica que os habilitasse a pensar sobre os diferentes domínios socioambientais com base em suas próprias condições sócio-históricas e ambientais.

Analisando os universos socioeconômico e cultural aos quais aqueles alunos e alunas estavam inseridos, percebemos uma dificuldade significativa em transformar os conteúdos de Ciências da Natureza em reflexões críticas sobre sua autopercepção nos processos de territorialização. Concluímos que, para promover uma alfabetização socioambiental transformadora naqueles espaços escolares, não seria adequado apresentar uma linguagem científica/tecnicista de forma isolada, tampouco impô-la como “primeira língua”. Era preciso levar em conta que foram as cosmovisões, em suas múltiplas linguagens, os primeiros meios pelos quais aqueles estudantes tiveram acesso aos diferentes ambientes que os cercavam. Portanto, deveriam ser a base inicial do diálogo com a Educação Ambiental.

Com base nessa compreensão, nos propusemos a desenvolver um material didático usando narrativas híbridas, combinando História Ambiental, Arte e Ficção, no intuito de auxiliar as Ciências da Natureza a enfrentarem os desafios acima discutidos. Assim, surgiu a Coleção *Reativar*.<sup>8</sup>

Nos livros da Coleção *Reativar*, os leitores e leitoras encontrarão personagens que transitam pelas linguagens culta e

---

<sup>8</sup> Os livros da Coleção *Reativar* podem ser acessados pelo link: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao\\_reativar/index\\_portal.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_reativar/index_portal.html).

coloquial. Os enredos, que misturam ciência, ficção, romance e suspense, procuram estabelecer amplas conexões com os objetos de conhecimento e habilidades dispostos na BNCC. Esses conteúdos abrangem, além das Ciências da Natureza, outros campos do conhecimento como Geografia, História, Língua Portuguesa e mais. Dessa forma, trata-se de um material apropriado para a prática da interdisciplinaridade.

No aspecto científico, os livros resultam de pesquisas de campo no âmbito do nosso projeto de extensão. Sendo assim, mantêm algumas das principais características de um livro acadêmico, incluindo o uso de notas explicativas e referências bibliográficas. Além disso, seus capítulos são ricamente ilustrados por alunos e alunas desenhistas da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG).

### **Conclusão**

A título de conclusão, apresento abaixo um pequeno trecho de um dos livros da Coleção Reativar, intitulado *O Verde de Minha Roça vem de Marte: Aventura Socioambiental no Lado Mais Escuro da Terra* (2020, p. 167). Trata-se do diálogo entre um professor da cidade e uma anciã quilombola sobre o processo de construção de uma casa tradicional da comunidade.

A riqueza de detalhes etnoecológicos, combinada com a narrativa da anciã carregada de memórias bioculturais tradicionais, além de estabelecer importantes interfaces com as visões de mundo dos alunos e alunas do Município de Aparecida, também abre inúmeras possibilidades metodológicas para a elaboração de práticas interdisciplinares.



— E esta casa, a senhora pode nos contar sobre como se constrói uma casa igual a essa?



— Os moço qué construí uma casa igual a casa da véia aqui? Eu posso contá, só não posso ajudá, praquê a véia não tem mais força nas perna e nos braço. Mais, se ocêis quisé, eu peço meus neto pra ajudá. Num instantin eles levanta uma casa prôceis, é só escoliê o lugá.

— Muito obrigado, D. Dita. Mas, só queremos que a senhora nos conte como se constrói uma casa igual a essa.

— Bão, nós aqui no povoado, constrói as casa no ajutório. Quando alguém tá quereno casá, os parente se ajunta e levanta a casa. Quando termina é uma festança só; reza, canturia, as muié faiz aquele tanto assim de comida, é uma maravia! Só o sinhô veno, é bão demais da conta!

— Deve ser mesmo um acontecimento muito bonito de se ver. Mas, D. Dita, a senhora poderia nos contar sobre como são feitas as paredes, o telhado, o piso e tudo o mais?

— Óia seu moço, a primêra coisa é í prôs mato móde escoliê os pau pra fazê os estêi, as vara pra fazê as parede e os cipó pra amarrá as vara uma nas ôta. Dispois, vai pras vereda buscá as fôia de buriti móde trançá o teiado da casa. Mas isso nós não faiz em qualqué dia não, causo que é preciso esperá a lua certa, a lua minguate, móde as madêra e as fôia durá muitos ano, pra não carunchá, sabe? Óia, essa casa mêmo que ocêis tão, já deve de tê pra mais de trinta ano; lá uma vêiz ô ôta é preciso colocá mais alguma fôia de buriti, reforçá argun estêi ô barriá alguma parede. Bão, dispois, vem a fazeção do barro. Nessa hora, a casa já precisa tá preparada móde recebê o barro; toda as parede já tem que tá trançadinha com os cipó, o teiado já prontin, com as paia marrada, as janela e as porta já no lugá. Aí começa a maça o barro. Enquanto maça o barro a turma que tá em roda vai ajudano na canturia, um se alembra de uma cantiga aqui, ôto se alembra de ôta cantiga aculá, e vai. Mas o fazedô do barro deve conhecê bem o jeito

de prepará. A terra precisa sê bem mucíça, sem pedra, e também é preciso colocá as mistura certa: capim picado, terra de furniguêro e intê cocô de vaca móde ela ficá bem liguenta pras parede durá muitos ano. Enquanto o maçadô pisa o barro, a turma que tá im roda vai fazeno uns montin cum as mão e carcano nos buraco do trançado das parede, até enchê tudo quanto é buraco. Dispois, vai alisano cum as mão até ficá tudo lisin, bunito, dá intê gosto de vê. A mininada ajuda a alísá o barro, a buscá a merenda, essas coisêra mais miúda. Por último, fáiz o fogão e o chão.

O fogão é barriado. Só que, im antes mêmo do barro secá, nós passa cinza nele pra ficá bunito. E, pra não rachá cum o fogo, nós mistura rapadura no barro. O chão da casa precisa recebê uma terra saibrosa, dessas que acha nos barranco dos rio. Aí, fáiz o barro dessa terra saibrosa e espáia ele bem espaiadinho; mais, im antes de espaiá o barro, o chão precisa tá bem cascaiado e socado; aí dá uma moiadinha, assim, móde o barro acomodá em riba desse cascaio; dispois, cobre ele com fôia de bananêra e vai pisano em riba dessas fôia cum uma tába de madêra, assim, bem planinha, intê o chão ficá lisin, firme e brioso. É assim que nois fáiz aqui.

Após Silvestre contar aos amigos, passo a passo, o processo de construção da casa, Mariano não hesitou em concluir:

— Viram por que eu quis usar o exemplo da casa? Quem, após ouvir isso, ousaria chamar essa casa de simples? Imagino que ninguém, não é mesmo? A conquista de cada material requerido depende da combinação de diferentes tipos de conhecimentos e práticas. Há, portanto, uma verdadeira teia de conhecimentos envolvidos em todo o processo. Vejam o exemplo de como preparam o barro, além de possuírem conhecimentos sobre os variados tipos de solo, sabem também o que agregar nele para atingir não somente a textura desejada, mas também, a resistência apropriada para cada tipo de uso. Também não é notável o conhecimento que desenvolveram a respeito das fases da lua e suas influencias sobre animais e plantas?

— E toda essa teia de conhecimentos — interferiu Silvestre. — Pode ainda nos revelar muito mais coisas, como, por exemplo, alguns importantes aspectos sociais. Refiro-me a forma como a comunidade se envolve na construção: Crianças, homens e mulheres, independente

de fatores como gênero e idade, todos se tornam colaboradores iguais.

Outro aspecto social interessante é que o motivo central do evento, a construção da casa, acaba ficando em segundo plano em relação aos acontecimentos acessórios como as cantorias, as danças, a produção das merendas etc. É um tipo de reciprocidade natural.

## Referências

ARAÚJO, Alexandre Martins de. **Seres na periferia: ficção socioambiental**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

ALVES, Maria de Lourdes. **Goiânia uma cidade de migrantes**. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2024.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica**. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

TOLEDO, Víctor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **La memoria biocultural**. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Madrid: Icaria editorial, 2008.

Nos entrelaçamentos da Educação, das Linguagens e das Ciências Humanas, a presente coletânea, intitulada *Caderno Dialógico: Educação, Linguagens & Outros Diálogos Possíveis*, convida o leitor a transitar por um mosaico de reflexões transdisciplinares, que se entrecruzam na tessitura de um conhecimento dinâmico e essencial para compreender as complexidades dos diálogos contemporâneos. Organizado pelos professores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Luciano Mendes Saraiva (UFAC), o volume 1 reúne contribuições de diversos pesquisadores do Brasil e de outros países, compondo um panorama multifacetado de investigações sobre educação, linguagem, cultura e sociedade.