

Luciano Saraiva
Wilder Santana
(Orgs.)

CADERNO DIALÓGICO

Educação, Linguagens,
& outros diálogos possíveis

3



 **Pedro & João**
editores

Luciano Mendes Saraiva
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO
Educação, Linguagens
& outros diálogos possíveis

Vol. 3

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. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 337p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1847-2 [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

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

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

APRESENTAÇÃO

SAÚDAM-TE GOTAS DIALÓGICAS

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

Na Interlocução entre a Educação, das Linguagens e as Ciências Humanas, a coletânea *Caderno Dialógico: Educação, Linguagens & Outros Diálogos Possíveis* alcança seu terceiro volume, reafirmando seu compromisso com a reflexão transdisciplinar e a produção de conhecimentos que dialogam com as múltiplas dimensões da contemporaneidade. Organizado pelos professores *Wilder Kleber Fernandes de Santana* (UFPB) e *Luciano Mendes Saraiva* (UFAC), este novo volume se constitui como um espaço de diálogos concretos entre pesquisadores de diversas áreas, oferecendo análises aprofundadas sobre temas que perpassam a educação, a linguagem, a cultura, a sociedade e suas intersecções.

Em seu terceiro volume, os estudos apresentados exploram temas urgentes e plurais, indo desde as orientações de leitura multissêmica na Base Nacional Comum Curricular até reflexões sobre a interseccionalidade entre raça e gênero e seus impactos na construção do lugar de fala das mulheres negras no Brasil. A coletânea abarca debates sobre o ensino e aprendizagem de línguas, como a análise do livro didático para o 9º ano da coleção *Way to English* sob uma perspectiva dialógica de gênero, bem como investigações sobre o uso da realidade aumentada como ferramenta pedagógica para o ensino remoto de inglês como língua estrangeira.

As questões da inclusão e da diversidade são abordadas em diferentes perspectivas, destacando-se as contribuições da Psicologia para o acompanhamento de estudantes autistas na educação superior no Brasil e a importância das relações dialógicas no processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O volume também se debruça sobre questões de saúde pública e educação ambiental, trazendo um estudo sobre saneamento básico e quadros de diarreia no município de Salgado São Félix-PB, evidenciando a

• necessidade de políticas eficazes para a qualidade de vida da população.

A esfera discursiva e sua capacidade de configurar sentidos no espaço público são examinadas sob diferentes ângulos. Destacam-se as análises sobre a construção da polêmica em enunciados sobre o Padre Kelmon no debate presidencial de 2022 e a manutenção da "paisagem política" do Nordeste em publicações no Instagram de profissionais da estética. Além disso, o volume apresenta um estudo histórico-político sobre as origens de Rui de Noronha, explorando suas contribuições para o pensamento intelectual e literário. O ensino da língua materna nas escolas públicas brasileiras é discutido sob uma ótica sociolinguística educacional, evidenciando desafios e possibilidades na formação dos estudantes. No campo das artes e da cultura, a obra apresenta reflexões sobre o papel social da canção latino-americana urbana como ferramenta de resistência e discurso, bem como análises sobre a literatura infantil e a construção da identidade feminina em *Rosa, Rosinha: meninas e poesias*.

Os desafios e potencialidades das políticas educacionais também ocupam um lugar de destaque neste volume. São debatidos temas como a gestão democrática no programa Dinheiro Direto na Escola, com base na experiência do CECAMPE Centro-Oeste Formação, e a formulação de políticas curriculares no Estado do Pará. Além disso, uma análise comparativa sobre o ensino médio em tempo integral e parcial no interior do Ceará evidencia impactos no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Não poderíamos deixar de mencionar que o livro nos apresenta uma instigante discussão sobre o embate entre o sagrado e o profano nas Olimpíadas de Paris 2024, evidenciando as tensões discursivas que emergem nesse contexto global.

Assim, este terceiro volume do Caderno Dialógico reitera seu papel como um espaço de debate e reflexão crítica, articulando diferentes vozes e perspectivas em um diálogo constante sobre os desafios educacionais, sociais e culturais que marcam nosso tempo. Nessa trama, a palavra, o poder e o saber *se fundem na formulação de novos horizontes para a sociedade contemporânea*.

Boa leitura!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
SAÚDAM-TE GOTAS DIALÓGICAS	13
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).....	13
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)	13
O PAPEL SOCIAL DA CANÇÃO LATINO-AMERICANA URBANA: DISCURSOS E RESISTÊNCIAS	19
Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....	19
Jucileide Souza da Silva (SEE-AC).....	19
Navhar Braga Marques Cabral (UFAC).....	19
A REALIDADE AUMENTADA E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA PARA PESQUISA E ENSINO REMOTOS	37
Maria Cristina Ferreira (IFPR)	37
A PSICOLOGIA E OS ESTUDANTES AUTISTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NO CENÁRIO BRASILEIRO	54
Katícia Martins Guimarães (PUC-GO).....	54
Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG).....	54
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)	66
Wânia Terezinha Ladeira (UFV).....	66
Taís Fortini da Cruz Rodrigues (UFV)	66
RELAÇÕES DIALÓGICAS E CONFIGURAÇÃO DE SENTIDOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LIBRAS	78
Noara Pedrosa Lacerda (UFSCAR/UFCC).....	78
OSANEAMENTO BÁSICO E QUADROS DE DIARREIA NO MUNICÍPIO SALGADO DE SÃO FÉLIX-PB	89
Miguel Leonardo Francisco da Silva (UEPB).....	89
Maria Mônica Moreira da Silva (FACERN)	89

RELAÇÕES DIALÓGICAS E BIVOCALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA POLÊMICA EM ENUNCIADOS SOBRE O PADRE KELMON NO DEBATE PRESIDENCIAL EM 2022	102
Vital Fabrício do Nascimento (UFPB).....	102
Pedro Farias Francelino (UFPB).....	102
Maria Eduarda Silva de Luna (UFPB).....	102
João Vítor dos Santos (UFPB)	102
O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DAS ORIGENS DE RUI DE NORONHA..	117
Amony da Flora Bonifácio Saulosse (UniRovuma)	117
A LEITURA MULTISSEMIÓTICA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	131
Julio Ferreira Neto (UNICAMP)	131
CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO CECAMPE CENTRO-OESTE FORMAÇÃO	144
Harineide Madeira Macedo (UNB).....	144
Mônica A. Serafim Cardoso (UNB).....	144
Beatriz Miranda Gomes (UNB).....	144
A INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO: O LUGAR DE FALA DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL	160
Darlean de Sá Ramos (UEFS).....	160
Mille Lisboa Fernandez Neves (SEDUC).....	160
Najara Conceição de Oliveira Vieira (UEFS)	160
“FALA BAIXO, DIZIA ELA, NÃO PODE FAZER BARULHO”: TRAJETÓRIAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	170
Cristina Maria dos Santos (UFSCAR).....	170
Daniel Novaes (USF)	170
ROSA, ROSINHA: MENINAS E POESIAS	185
Maria Telma Celestino da Silva (UFAL)	185
Tâmara da Conceição Sobral (UFAL)	185
Willianice Soares Maia (UFAL).....	185

ENSINO MÉDIO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COM A EDUCAÇÃO EM TEMPO PARCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA	202
ESTADUAL DO INTERIOR DO CEARÁ	202
Roberto Claudio Bento da Silva (SEDUC/CE)	202
Francisca Barbosa Vasconcelos (SEDUC/CE)	202
Maria Elane Batista de Moraes (SEDUC/CE)	202
Roseberg Pereira de Sousa (SEDUC/CE)	202
CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES: O DOCUMENTO DO ESTADO DO PARÁ DE 2021	228
Pedro Victor da Silva Leite (UFPA)	228
Andrio Alves Gatinho (UFPA)	228
POLÍTICA EDUCACIONAL: DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	240
Adelzita Valeria Pacheco de Souza (UFAC)	240
GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: UMA REFLEXÃO DIALÓGICA ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O 9º ANO DA COLEÇÃO WAY TO ENGLISH	260
Aliquele Cristini da Silva (SEED-PR)	260
Neil Franco (UEM)	260
O LIMIAR DAS RELAÇÕES DE SENTIDO NA ARENA DISCURSIVA: O EMBATE ENTRE O SAGRADO E O PROFANO NAS OLIMPÍADAS DE PARIS 2024	275
Jussara Candida Correia de Oliveira Farias (UFPB)	275
Matheus Silva Barreto (UFPB)	275
Maria de Fátima Almeida (UFPB)	275
PELE NORDESTINA(?): PROFISSIONAL DE ESTÉTICA E A MANUTENÇÃO DO NORDESTE/SEMIÁRIDO COMO UM “ESPAÇO-PROBLEMA”, EM STORY NO INSTAGRAM	291
Ismar Inácio dos Santos Filho (UFAL-Campus do Sertão)	291
O SENTIDO IDEOLÓGICO DAS METÁFORAS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DOS ANOS 1960	314
Maria José Cavalcanti de Andrade (UNICAP)	314



REFORMULAÇÕES SOBRE O ROMANTISMO GÓTICO, COM POE E AZEVEDO: DO ULTRARROMANTISMO EUROPEU À BRASILIDADE	331
Marcos Vinicius Damasceno Calisto (UEMA).....	331
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).....	331
Ana Lucia Bezerra Bessa (UFPB).....	331
Jôse Pessoa de Lima (UFPB)	331

O PAPEL SOCIAL DA CANÇÃO LATINO-AMERICANA URBANA: DISCURSOS E RESISTÊNCIAS

Luciano Mendes Saraiva (UFAC)¹

Jucileide Souza da Silva (SEE-AC)²

Navhar Braga Marques Cabral (UFAC)³

Introdução

Com a capacidade de promover reflexões e mudanças, a arte musical sempre desempenhou um papel de relevância nos movimentos sociais e políticos, pois, além de atuar como instrumento histórico, também desafia normas, padrões socioculturais que se consolidaram por meio de discursos hegemônicos e que atuam, muitas vezes, como forma de opressão. Nesse sentido, nos alinhamos com os estudos de Pereira (2016), ao assumir que as narrativas presentes nas canções “carregam consigo evidências e marcas que resgatam na modernidade, mesmo que de uma maneira involuntária, traços de um passado que possui um contexto, um roteiro e uma história que merecem ser observados” (Pereira, 2016, p. 26). Nessa perspectiva, os discursos são analisados como fonte histórica.

Corroborando o postulado da autora, acreditamos na capacidade da música em promover diálogos, haja vista ser uma ferramenta de comunicação capaz de unir e convocar pessoas para lutar por aquilo que pensam, sentem e buscam. É nessa perspectiva que Bakhtin (2002 [1934], p. 98) defende que “a língua viva é um grande espetáculo dialógico, no qual se encontram e se confrontam vozes não apenas de diferentes forças ou grupos, mas de diferentes

¹ 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

² Graduada em Comunicação Social e em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Professora de Língua Espanhola na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE-AC). Email: jucisilvaac@gmail.com

³ Graduando em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). E-mail: navhar.cabral@sou.ufac.br

momentos da história”. Esses diálogos ocorrem por meio dos enunciados presentes nas canções que possibilitam aproximação entre interlocutores, razão pela qual afirmamos que a canção tem a capacidade de transcender a distância socioespacial e psicológica entre sujeitos historicamente situados, sem que haja uma presença física, tornando-se um importante gênero discursivo.

Apesar de ser reconhecida por pesquisadores como uma modalidade que desenvolve a mente humana, a canção promove o equilíbrio proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do senso crítico, em especial sobre questões sociais, o que nos leva a inferir que ela atua como veículo propagador de ideologias. Entretanto, considerando a arte como uma forma de resistência, temos como propósito tratar a canção como um gênero discursivo que narra histórias, vivências, injustiças e que, além da fruição, nos convoca a refletir e questionar a forma com a qual os segmentos da sociedade assumem a tarefa de engendrar discursos e reforçar as relações de poder, destruindo instâncias humanizantes e desconsiderando o valor e a dignidade da vida humana.

É nesse sentido que as canções latino-americanas se tornam instrumentos de resistências e lutas contra as mais diversas formas de opressão, pois os compositores, sujeitos social e historicamente situados (Volóchinov, 2018 [1929]), buscam, por meio das palavras, combater práticas de violências físicas e psicológicas, bem como conscientizar leitores e ouvintes acerca de fatos que a primeira vista poderiam parecer simples poemas, mas que, ao ser analisados nas entrelinhas, levando em consideração o contexto histórico e social em que a canção foi composta, ressoa vozes que representam sujeitos e histórias, muitas vezes, silenciadas e apagadas.

No contexto latino-americano, muitos são os ritmos musicais que surgiram e se tornaram conhecidos em âmbito global, dentre eles: bolero, tango, reggaeton, samba e outros gêneros musicais, cujas letras tratam de temas diversos que vão desde as dicotomias encontros e desencontros, amor e ódio, paixão e desilusão, a outras temáticas, como: pátria, tempo, ciúme, dor, loucura, medo, depressão, racismo, violências, guerras etc. Como forma de materializar essa assertiva, relembramos o bolero intitulado *Humanidad*, interpretado

por Alberto Domínguez, que narra as mazelas da Segunda Guerra Mundial, evento trágico que resultou em milhares de mortos; o tango *Las Golondrinas*, de Carlos Gardel e Alfredo Le Pera, que descreve a alma “criolla” em uma tentativa de apresentar elementos identitários de povos argentinos; a salsa *Dejenme Reír*, que faz críticas contundentes às dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora e à corrupção política; bem como o samba *Vidas Negras Importam*, interpretado por Arlindinho Cruz, cuja letra ecoa a vivência e as demandas da comunidade negra, passando uma poderosa mensagem contra o racismo e o preconceito, dentre muitas outras canções que se convertem componentes da vida social, fomentando reflexões sobre a sociedade e suas adversidades ou enunciando fatos históricos.

Outro ritmo que merece destaque em nosso estudo é o *Nueva canción*, o qual surgiu no final dos anos 50 e início de 60, tocado com os instrumentos tradicionais andinos *charango*, *quena* e *zampoña*. Dentre sua importância, destaca-se o fato de as composições apresentarem mensagens de cunho político e ideológico, narrando condições desumanas em que viviam os povos latino-americanos no período da ditadura militar, que sofria violência e opressão diligenciados em nome do poder, adversidades que iam desde sequestros, torturas e assassinatos, punições desferidas contra quem se opunha a supremacia mandatária do governo da época.

Anos mais tarde, surgem outros artistas, a exemplo do Calle 13, banda de música urbana porto-riquenha, que canta hip-hop alternativo e pop latino e inclui em suas canções temáticas que tratam, de forma crítica, as questões sociais, legitimando o caráter político existente no gênero canção. Como pode-se perceber, ao longo dos anos, muitos foram os artistas que utilizaram seu canto como instrumentos de resistência, destacando-se na sua luta contra a repressão, a exemplo dos chilenos Violeta Parra y Víctor Jara, a argentina Mercedes Sosa, o uruguaio Daniel Viglietti, o cubano Pablo Milanés e brasileiros, como: Caetano Veloso, Geraldo Vandré e Chico Buarque. E muitas outras personalidades influentes que, para além de sua nacionalidade, cultura e etnia, carregavam consigo o desejo de lutar contra as injustiças impostas a sujeitos, os quais, muitas vezes, carregam a dor de uma vida inteira, sem nem mesmo terem o direito de se expressar ou resistir, contrapor políticas e discursos autoritários.

Nesse pressuposto, este estudo tem como objetivo apresentar a canção latino-americana como instrumento de resistência contra práticas e discursos opressores, fomentando inquietações e reflexões críticas de combate à violência e à desvalorização da vida humana. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, pois busca compreender a vida do indivíduo dentro da sociedade que pertence, tendo como método os estudos de narrativa, de cunho analítico e descritivo, uma vez que irá analisar enunciados das canções e foi produzido ancorado nos pressupostos de Análise Dialógica do Discurso (ADD), conforme teorizada pelo Círculo de Bakhtin, ao considerar que toda comunicação humana é dialógica, o que implica dizer que cada enunciação é uma resposta a enunciados anteriores ou antecipação de declarações futuras. Em nosso estudo, as relações dialógicas ocorreram por meio das canções, ao trazerem para o centro da discussão corpos e vozes marginalizados pelas práticas discursivas eurocêntricas e que serão combatidas por sujeitos social e historicamente situados.

Como estratégia metodológica, dividimos o texto em duas seções. A primeira intitulada “O gênero canção como um projeto político”, apresenta o conceito de gênero discurso, classifica a canção como um gênero que promove relações dialógicas e, também, como ela pode atuar como elemento político que propala ideologias. A segunda, intitulada “A canção urbana: discursos e resistências” irão destacar algumas canções produzidas em contexto latino-americano, oportunidade em que os autores irão relacionar temas, tempo e espaço em que foram produzidas, destacando o papel social da canção em contextos atuais. E dando continuidade, apresentamos nossas considerações.

O Gênero Canção como um Projeto Político

Em seus estudos sobre a linguagem, Bakhtin (2006) apresenta o gênero do discurso como repertórios automáticos no processo comunicativo. Ao fazer uma relação entre os campos de atividade humana e os diferentes gêneros, Bakhtin os divide em primários e secundários. Os primários são os que estabelecem conexão direta da vida cotidiana, pertencentes à comunicação verbal espontânea e têm relação com o contexto mais imediato. Os secundários pertencem à

esfera da comunicação mais elaborada. Em nosso estudo, nos alinhamos com o segundo, uma vez que, mediados pela escrita, a canção, gênero corpus de nosso estudo, aparece em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, no que diz respeito à sua composição escrita.

Cabe destacar que, os *gêneros do discurso*, na perspectiva bakhtiniana, são compostos por três elementos: forma composicional, conteúdo temático e estilo. A forma composicional corresponde à estrutura de textos pertencentes a um gênero, o conteúdo temático diz respeito ao tema abordado e o estilo de linguagem, aos recursos linguísticos-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto e de sua construção. Neste estudo, as canções selecionadas, para leituras, apresentam estrutura composicional distintas, pois não possuem métricas e nem estrofes padronizadas, conteúdos temáticos diversos e, por conseguinte, estilos distintos, considerando que são ritmos e compositores de tempo e espaços diferentes, mas que possuem um ponto em comum, que é o uso da canção como um projeto político, quando, em seus enunciados, utilizando-se de subjetividades, tem engajamento político e social e faz críticas ao governo e à sociedade sobre temas, como: injustiça social, xenofobia, racismo, violência de gênero e empoderamento feminino, dentre outros, os quais serão tratados mais adiante.

A partir do gênero canção, buscamos desvelar construção identitária de povos, corpos e vozes de sujeitos latinos e como estes elementos são vistos pelo “outro”, razão pela qual a canção se configura, como um fenômeno ideológico, visto que “a palavra acompanha toda criação ideológica como ingrediente indispensável” (Volóchinov, 2018[1929], p. 100). Assim, quando falamos em canção latino-americana, não podemos deixar de pensar nos estereótipos atribuídos aos povos latinos, geralmente pensados pelo estrangeiro e apresentados pelas mídias televisivas e digitais como passionais e melodramáticos, discursos que tentamos combater por meio deste estudo, ao trazermos para a cena vozes inquietas e questionadoras.

Efetivamente, a música pode influenciar a imaginação, (des)caracterizar o ambiente e o povo que nela transita. Nessa direção, o conceito de discurso está veiculado na ideia de signo, linguagem e ideologia (Volóchinov, 2018 [1929]), sempre perpassado entre forças

centrífugas e centrípetas (Bakhtin, 2006). Portanto, a partir de seus enunciados, a canção irá revelar vozes inquietas e questionadoras, a partir do momento em que atua como bandeira de luta em oposição a discursos hegemônicos e opressores, também se configura como forças centrífugas, o que reforça seu papel político.

Para Bakhtin (2002), o objeto é criado no processo das complexas relações dialógicas em que estarão presentes duas forças que operam nos gêneros discursivos, uma que os estabilizam e os tornam homogêneos (forças centrípetas ou centralizadoras); e outra que os desestabilizam e os tornam heterogêneos (forças centrífugas ou descentralizadoras). Para o teórico, as forças centrípetas estão presentes em discursos monologizantes que tentam apagar a diversidade, embora a orientação dialógica seja própria do discurso e este não pode promover tal apagamento, senão tentar afastar-se dela. Em contrapartida, as forças centrífugas combatem a unilateralidade discursiva presentes em determinados enunciados. E a canção atua no combate às forças centrípetas,

Nessa esteira argumentativa, Bakhtin (2006 [1979]) pontua que “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade do campo de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2006 [1979], p. 297). Nesse sentido “Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes [...]” (Bakhtin, 2006 [1979], p. 297). Nessa mesma direção, Volóchinov destaca que:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor [...]. (Volóchinov, 2018 [1929], p. 204-205).

No excerto, fica evidente que, para se estabelecer uma relação dialógica, não se faz necessário dois interlocutores estarem face a face. Este diálogo é possível quando dois indivíduos social e historicamente situados no tempo e espaço fazem uso da palavra/enunciado e se compreendem por meio dela.

Em outras palavras, no que diz respeito ao gênero canção, sua forma composicional, conteúdo temático e estilo, valendo-se da língua em uso, mesmo que os contextos de produção/composição – tempo e espaço – sejam diferentes dos da recepção, os interlocutores interagem por meio de relações dialógicas (Bakhtin, 2006 [1979]), quando compartilham emoções, vivenciam as histórias, conhecem os espaços, se reconhecem nos sujeitos das narrativas, defendem as mesmas bandeiras, relacionam perspectivas por meio da memória ou de um conjunto de experiências compartilhadas no passado ou no presente.

Mesmo com a globalização e evolução musical que atingiram países latinos e o exterior, esse sentimento de que devemos lutar por nossos direitos, nunca passou, o que nos permite dialogar com as canções de diversos artistas latino-americanos, que criticam as realidades vividas hoje por diversos povos, que serão representados nas canções que fazem parte do nosso estudo.

Portanto, quando consideramos que narrar é um ato político, ao pensarmos a canção e o processo de escrita como uma prática discursiva, na qual entram em jogo posicionamentos ideológicos do compositor, entendemos ela como uma forma (in)direta de manifestação política, operando como um veículo que nos permite compreender como o signo ideológico pode refletir e refratar (Volóchinov, 2018 [1929]) batalhas internas e externas em nome da supremacia econômica, estabelecendo relações de poder nas diversas instâncias sociais.

Canção Urbana: discursos e resistências

A canção latina é representada por uma ampla diversidade linguística, histórica e cultural, herdada sob a influência de diversas etnias, dentre elas: indígenas, africanas e europeias. Consequentemente, a partir dela “produziu-se uma riqueza ímpar na definição do cancionero latino-americano, cujas mensagens possuem força e expressão próprias de um mundo em conflito cotidiano em que os sujeitos estão sempre em busca de algo” (Suzuki; Araújo; 2019, p. 5). Contendo em suas letras mensagens que vão além do simples deleite, cada canção mencionada, neste estudo, vem carregada de

discursos que vão de encontro a padrões impostos e disseminados pela sociedade, os quais são propagadores de preconceito, injúria e exclusão de determinados grupos sociais, desprezados por questões de gênero, cor, orientação sexual ou nacionalidade.

Outrossim, ressaltamos que os gêneros musicais latinos, presentes nesta análise, são fontes relevantes para a compreensão dos aspectos sociológicos, políticos, discursivos e o processo de construção identitária e cultural de uma América Latina geograficamente diversificada, multifacetada, multicultural e mestiça, mas que os diversos espaços compartilham aspectos em comum, a exemplo de descaso de governos com a vida humana que atuam promovendo desigualdade sociais, injustiças e discursos de ódio.

Portanto, salientamos a assertiva de Ulhôa (2016), que a canção sentimental, pode dizer para além do que se pode imaginar, “considerando que há nela apropriações históricas, culturais e políticas que emergem nas várias maneiras de interpretar os sentidos que tomam as canções que falam de amor e intimidade cotidianos” (Ulhôa, 2016, p. 19). Isto porque o mesmo gênero musical e o mesmo repertório podem ter significados distintos em épocas, espaços e pessoas diferentes.

Nos tópicos a seguir, fazemos a leitura de composições que revelam o papel social da canção latino-americana urbana ao lutar, por meio da palavra, contra as mais diversas formas de violências, a exemplo de *Me Gritaron Negra*, da peruana Victoria Santa Cruz, ao abordar o processo de construção da identidade da mulher negra a partir da temática racismo; *Love (Es nuestro idioma)*, da dupla mexicana Jesse & Joy, enunciando a universalidade do amor e as suas muitas formas de expressão; *Las Que Se Ponen Bien La Falda*, da mexicana María José Loyola com a participação da porto-riquenha Ivy Queen, instigando o debate acerca da objetificação da mulher na sociedade.

Victoria Santa Cruz e o processo de Autoaceitação em *Me Gritaron Negra*

A canção *Me Gritaron Negra*, da artista peruana Victoria Santa Cruz, composta em 1960, foi inspirada em uma história real vivida pela

própria Victoria quando ainda era uma criança e sofreu racismo por parte de outras crianças (Armelin, 2025). A partir do ocorrido, a compositora entrou em conflito com a sua própria identidade e autoestima, como anunciado por ela no verso “*y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía*”, referindo-se ao fato de ter sido rechaçada por ser negra e que, até aquele momento, não entendia como a cor da sua pele poderia ser um parâmetro para que ela sofresse tamanha discriminação.

Os versos presentes no poema-canção corroboram a construção da identidade negra a partir do contexto peruano, retratado pela artista, em primeira pessoa, o processo vivido até atingir o sentimento de pertencimento, exaltação e orgulho de seus traços e ancestralidade. Subdividida discursivamente em dois momentos importantes, além da voz da artista, a obra também é composta pelas vozes que representam aqueles que a rejeitaram por conta da sua cor de pele, como podemos ver abaixo:

Primeiro momento do poema-canção:

Tenía siete años apenas,
 apenas siete años
 Qué siete años!
 No llegaba a cinco siquiera!
 De pronto unas voces en la calle
 Me gritaron Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 ""Soy acaso negra?""- me dije
 Sí!
 ""Qué cosa es ser negra?""
 Negra!
 Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.
 Negra!
 Y me sentí negra,
 Negra!
 Como ellos decían
 Negra!
 ☹️Y retrocedí
 Negra!
 Como ellos querían
 Negra!
 Y odie mis cabellos y mis labios gruesos

Y mire apenas mi carne tostada
 Y retrocedí
 [...]

 Me alacé el cabello,
 me polveé la cara,
 y entre mis cabellos siempre resonaba
 la misma palabra
 ;Negra! ;Negra! ;Negra! ;Negra!

Segundo momento do poema-canção:

Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y qué iba a caer
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 é?
 Negra!
 Si
 Negra!
 Soy
 Negra!
 Negra soy
 De hoy en adelante no quiero
 Lacia mi cabello
 No quiero
 Y voy a reírme de aquellos,
 Que por evitar -según ellos-
 Que por evitarnos algún sinsabor
 Lllaman a los negros gente de color
 Y de qué color!
 Negro
 Y qué lindo suena!
 Negro
 Y qué ritmo tiene!
 Negro Negro Negro Negro
 [...]

Y bendigo al cielo porque quiso Dios
 que negro azabache fuese mi color
 Y ya comprendí AL FIN
 Ya tengo la llave
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

Fonte: <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>. (fragmento)

No primeiro momento, a canção representa a reação da artista ao sofrer racismo enquanto brincava na rua, a voz presente na

repetição insistente da palavra “negra” soa como injúria e humilhação, com a intenção de desmoralizar a figura do sujeito negro, retratando a parte da sociedade que é racista. Ao proferir “*Y me sentí negra, ¡Negra! Como ellos decían ¡Negra! Y retrocedí ¡Negra! Como ellos querían ¡Negra!*”, a artista expõe o sentimento de mal-estar ao se ver como negra a partir do olhar e fala do outro e passou a odiar os próprios traços identitários, como: os lábios, os cabelos e a cor da pele, levando-a passar pó no rosto e alisar o cabelo, na tentativa de abnegar sua identidade.

O segundo momento, a canção narra o processo de transformação, amadurecimento e a construção da identidade, marcada inicialmente pelo verso “*Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y qué iba a caer*”, evidenciando o momento que a artista despertou para o quanto sua vida havia retrocedido por conta da violência que sofreu. Victoria reproduz agora uma voz de autoaceitação, acompanhada de uma afirmação da sua identidade, segura de que não quer mais alisar o cabelo e reverenciando a cor de sua pele, através da palavra negra repetida diversas vezes, agora com o sentido contrário ao inicial, o de exaltação. Ela conclui a canção demonstrando gratidão por sua ancestralidade, “*Y bendigo al cielo porque quiso Dios que negro azabache fuese mi color*”, como também segurança e orgulho de ser quem ela é, uma mulher negra.

A temática abordada no poema-canção de Victoria, apesar da composição ter mais de 60 anos, se mantém atual e necessária, pois o que foi vivido por ela, bem como o que ela bandeira na letra, continua sendo um discurso potente sobre resistência diante de atos racistas reproduzidos massivamente na atualidade, não somente no Peru, país de origem da obra, como em toda América Latina, o que ressalta o papel social e político da canção.

Pluralidade na Canção *Love - Es nuestro idioma*, de Jesse y Joy

“*Love es nuestro idioma*”, foi composta pelos irmãos: **Jesse** Eduardo Huerta Uecke, nascido em 31 de dezembro de 1982, e **Joy** Huerta Uecke, nascida em 20 de junho de 1986, ambos nascidos na Cidade do México. A música retrata o amor como uma linguagem Universal que perpassa as barreiras estabelecidas pela sociedade,

onde todos podem compreender, amor este, que pode ser romântico, apaixonado, amor pela vida, pela natureza. A letra da canção encoraja os ouvintes a seguirem amando, independente das coisas más que as pessoas ao seu redor possam falar, como julgamentos preconceituosos que muitos sujeitos têm os dissabores de experimentar. Existem inúmeras construções de famílias que transgridem os padrões regularmente aceito e/ou imposto pela sociedade, a exemplo de casais cis gêneros, casais homoafetivos, filho pet, mães e pais sozinhos; mas, para além disso, a principal mensagem, é que precisamos viver o amor que nos corresponde e não moldarmos para caber dentro da perspectiva do outro.

Tú y yo podemos ser de otros lugares
 Pero nos brilla el mismo sol
 ¿Para qué querer vernos iguales
 Si el paisaje es a color?

No le pongas mucha atención
 A las cosas malas, mi amor
 Échalas afuera, suelta la' caderas
 Siente el ritmo de esta canción

Cariño, love es nuestro idioma
 Love es nuestro idioma
 Sin palabras puede hablar
 Tu corazón pone a bailar
 Se dice: love es nuestro idioma, baby

El amor está en toda la gente
 No lo puedes apagar
 Deja que tu mente sea el puente
 Que te traiga a este lugar

No le pongas mucha atención
 A las cosas malas, mi amor
 Échalas afuera, suelta la' caderas
 Siente el ritmo de esta canción

Fonte: <https://www.letras.mus.br/jesse-joy/love-es-nuestro-idioma/>

Nos primeiros versos da canção “*Tú y yo podemos ser de otros lugares*”, o sujeito poético defende que não importa quem somos, de

onde viemos ou o que fazemos, pois o calor, o amor, o sol, que é citado no segundo verso, brilha para todos “*Pero nos brilla el mismo sol*”, através deste enunciado a composição defende o sentimento de igualdade e equidade, como: advogando como direitos básicos do ser humano se expressar, amar ou ser amado, pois o amor é um poder universal que conectar pessoas. No fragmento “*¿Para qué querer vernos iguales si el paisaje es a color?*”, sustenta a ideia de não se anular, de não se igualar com os demais, visto que somos sujeitos heterogêneos, com construções ideológicas diferentes e, por conseguinte, cada indivíduo tem o direito de exteriorizar a forma de como se sente e, aos demais, cabe respeitar.

Nos versos da segunda estrofe, “*No le pongas mucha atención a las cosas malas, mi amor*”, o sujeito poético faz o convite a não nos apegarmos às coisas más, que são proferidas na tentativa de reprimir, oprimir e diminuir, como exemplo do bullying e as mais diversas formas de preconceitos. Em contrapartida, no enunciado “*Échalas afuera, suelta la' caderas siente el ritmo de esta canción*”, sustenta que o preconceito não deve ser descartado, ignorado, para que não consiga afetar a pluralidade, a percepção e modo de agir das pessoas.

A terceira estrofe enfatiza que o amor é nosso idioma e não são necessárias palavras para, de fato, falar de amor, pois as atitudes que prestamos em frente a algo ou alguém que amamos, é sentido pelo coração. Na mesma direção, o sujeito poético anuncia que “*Sin palabras puede hablar tu corazón pone a bailar*”, referindo-se às diversas linguagens do amor. Com uma mensagem potente, no verso “*El amor está en toda la gente no lo puedes apagar*”, a canção finaliza anunciando que o amor está em todas as pessoas, não pode ser apagado e cada um deve se permitir senti-lo; ainda faz um convite: “*Deja que tu mente sea el puente que te traiga a este lugar*”, convocando ao leitor ou ouvinte que se desprenda de discursos que sintetizam e minimizam os sujeitos quando são classificados e controlados (Foucault, 2012), para atender uma demanda imposta pela sociedade que atua descorporificando e apagando corpos, deslegitimando seu gênero e seu desejo sexual por meio de práticas discursivas opressoras. Este convite consubstancia nossa perspectiva de apresentar o papel social da canção como possibilidade de salvar vidas.

Empoderamento Feminino e Respeito em 'Las Que Se Ponen Bien La Falda', de María José e Ivy Queen

Lançada no ano de 2016, *Las Que Se Ponen Bien La Falda* é uma canção que versa sobre a temática de gênero, evidenciando o fato de as mulheres serem constantemente objetificadas nas diversas esferas da sociedade, incluindo o universo musical, haja vista haver um número expressivo de canções noticiadas pela massa midiática que retratam a figura feminina como um objeto sexual.

Sabedores que o discurso tem função fundamental, pois é nele que se estabelecem as relações pautadas por finalidades específicas, quais sejam: entreter, informar, persuadir, emocionar, instruir, aconselhar, dentre outros propósitos, como disseminar ideologias e estabelecer relações de poder (Foucault, 2012), como forma de combater essas práticas discursivas, por meio da canção, quando a cantora mexicana Maria José Loyola, em colaboração com a porto-riquenha Ivy Queen, interpretam a letra, que foi composta direcionada aos homens, como podemos constatar no início no verso “*Hombres del mundo, para que escuchen un segundo, que nos parece tan absurdo, lo que suena por ahí*”, explicitando mensagem de respeito, consciência e valorização da mulher.

Com efeito, a misoginia presente hoje em nossas sociedades é reflexo de uma tradição social, em que o patriarcado dominava e oprimia a mulher no âmbito familiar, educacional e profissional. A canção, aqui mencionada, fomenta justamente reflexões acerca de como estamos vivendo novos tempos, como podemos ver no verso “*Abran los ojos que son otros tiempos*”, tempos esses que destacam novas perspectivas para as mulheres ao ressaltar suas vontades, inteligência e direitos. Entretanto, muitos homens ainda pensam, falam e escrevem sobre o gênero feminino a partir de uma ótica machista de objetificação de seus corpos, como veremos nas críticas presentes nos versos a seguir:

[...] Canciones necias
Con letras que no nos respetan
Y no me cabe en la cabeza
Por qué nos pintan así
Nosotras somos mucho más que sexo

Un par de pechos, un bonito cuerpo
 Bajo el cabello tenemos cerebro
 Un corazón pa' sentir [...]

[...] Nosotras somos mucho más que eso
 Abran los ojos que son otros tiempos
 Y de nosotras ustedes nacieron
 No hay nada más que decir (¿Cómo dice?)

[...] Ay Ay Ay ya llegaron las que mandan
 Las que se ponen bien la falda (eso es así)
 Las que sabemos vivir (sabemos vivir papá)

Todas las mujeres (Todas)
 Todas las mujeres (Todas)
 Todas las mujeres
 Cantemos fuerte que sí se puede

[...] ¡Hombre Respeta!
 Respeten que podemos sin ninguna oposición
 Que tenemos un cerebro, inteligencia y corazón
 Que haya varias en la lucha
 No es lo mismo herir a una a que marchemos todas juntas

Fonte: <https://www.letras.mus.br/maria-jose/las-que-se-ponen-bien-la-falda/>. (fragmento)

Os versos “*Canciones necias, con letras que no nos respetan, y no me cabe en la cabeza por qué nos pintan así*” criticam o quão rasas e pouco representativas são as letras de algumas composições que se referem às mulheres, pois existem compositores que as desqualificam como um ser capaz e funcional. Ao fazer um paralelo com os dias atuais, pode-se perceber que a objetificação do corpo feminino ainda é muito presente em determinados gêneros musicais. Contudo, a canção em estudo, enfatiza que a mulher é muito mais que sexo e um corpo a ser admirado e objetificado, como podemos perceber no enunciado “*Bajo el cabello tenemos cerebro, un corazón pa' sentir*”, operando como um apelo para que a sociedade, principalmente os homens, tratem as mulheres como sujeitos merecedores de respeito, aceitando que elas possuem capacidades intelectuais e os mesmos direitos dos homens.

Ressaltamos que, além de ser uma composição sobre a objetificação da mulher na sociedade, também apresenta um discurso consistente sobre a união e empoderamento feminino. No refrão, pode-se perceber um convite direcionado a todas as mulheres para que se juntem e cantem o mais alto que consigam. Ademais, a declaração de liberdade, independência e autoconfiança também estão presentes, como podemos depreender nos versos “*llegaran las que mandan, las que se ponen bien la falda, las que sabemos vivir*”. Nesse sentido, percebe-se que as vozes representadas na canção clamam por respeito e, logo no enunciado “*Que haya varias en la lucha, no es lo mismo herir a una a que marchemos todas juntas*”, se dirigem àqueles que insistem em reproduzir discursos machistas que a luta de uma é uma luta de todas.

Considerando que o gênero canção é um signo ideológico (Volóchinov, 2018 [1929]), defendemos que ele é também uma forma de estabelecer relações de poder (Foucault, 2012), fatos que justificam as tensões. Assim, enaltecer a força, união e solidariedade feminina como vemos na canção em foco, remete à importância do combate contra a desigualdade de gênero, presente na sociedade atual. Logo, reforçamos a importância da arte como instrumento de resistência contra as injustiças sociais, pois, além de um produto da indústria musical, a canção, aqui citada, possui função que transcende um gênero dançante e latino, mas que também é carregado de mensagens de empoderamento, ao assegurar que as mulheres possuem voz e que merecem ser ouvidas, validadas e respeitadas.

Considerações Finais

Como forma de dialogar e promover reflexões acerca do papel social da canção, evidenciamos, através das composições aqui descritas, que a canção como gênero discursivo que reflete e refrata possibilidades de leituras, independente da época em que as letras foram compostas, possuem discursos que perpassam gerações e possibilita diálogos sobre as mais diversas temáticas que são os dilemas da sociedade contemporânea, como: questões de gênero, sexualidade e cor.

Ao desenvolver este estudo, tínhamos, por finalidade, contrapor discursos hegemônicos, sobretudo aqueles referentes à definição de sujeito social pensado, para atender uma agenda socialmente conservadora que silenciam e oprimem corpos e vozes. Nesse sentido, as leituras das canções, realizadas neste estudo, desvelou atravessamentos identitários, construídos no discurso, como também atuou como forma de combater formas de produzir discursos sobre sujeitos latino-americanas, apagando e silenciando sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua condição humana.

Nesse pressuposto, defendemos que, nas canções, podemos encontrar um alto grau de politização, embora, muitas vezes, despercebidos. Contudo, ao realizar as leituras neste estudo, percebemos vozes inquietas e questionadoras, articuladas com questões sociais e políticas, por meio de temáticas, como: racismo, homofobia, xenofobia e empoderamento feminino. Tais produções se configuram como forma de resistência ao silenciamento de vozes e combate ao apagamento de traços que refletem e refratam culturas e identidades latino-americanas, ao mesmo tempo em que destaca o papel social da canção urbana latino-americana, que resiste, por meio de discursos, em favor da valorização da vida humana.

Referências

ARMELIN, Débora. **Victoria Santa Cruz, a força de uma voz afro-peruana**. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/victoria-santa-cruz-forca-de-uma-voz-afro-peruana/>. Acesso em janeiro de 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]. p. 3-20

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O discurso no Romance 2002 [1934-1935]. In: Bakhtin, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética – A teoria do Romance**. Tradução do russo de Aurora Bernardini e outros, 5. Ed. São Paulo, Hucitec/Anablume, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

JESSE, Eduardo e JOY, Tirza. **Love (Es nuestro idioma)**. Disponível em: <https://www.letras.com/jesse-joy/love-es-nuestro-idioma/significado.html>. Acesso em: jan. de 2025.

La Nueva Canción. **Movimento da Nova Canção na América do Sul.** FOLKWAYS. s.d Disponível em: [https://folkways.si.edu/la-nueva-cancion-new-song-movement-south-america/latin-world-struggle-](https://folkways.si.edu/la-nueva-cancion-new-song-movement-south-america/latin-world-struggle-protest/music/article/smithsonian)

[protest/music/article/smithsonian](https://folkways.si.edu/la-nueva-cancion-new-song-movement-south-america/latin-world-struggle-protest/music/article/smithsonian). Acesso em: 05 de janeiro de 2025.

MARÍA JOSÉ. **Las Que Se Ponen Bien La Falda.** Letras de Música. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-jose/las-que-se-ponen-bien-la-falda/>. Acesso em: jan. de 2025.

ME Gritaron Negra! A poeta Victoria Santa Cruz. **Portal Geledés.** 28/09/2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>. Acesso em: janeiro de 2025.

PEREIRA, Simone L. **¿Qué bolero? Questões sobre narrativa, escutas, migrações, identidades.** In: MARTA ULHÔA e SIMONE L. PEREIRA (Org.) **Canção Romântica: intimidade, mediação e identidade na América Latina.** Rio de Janeiro: Folio Digital: Letras e imagem, 2016, pp. 145.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. pp. 49-80

SUZUKI, Júlio César; ARAÚJO, Valterlei Borges de. **Identidade e diferença na canção latino-americana.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019. DOI: Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/374 . Acesso em 3 janeiro. 2025.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Os vários sentidos da canção romântica. In: MARTA ULHÔA e SIMONE L. PEREIRA (Org.) **Canção Romântica: intimidade, mediação e identidade na América Latina.** Rio de Janeiro: Folio Digital: Letras e imagem, 2016, pp. 19.

VOLOCHÍNOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

A REALIDADE AUMENTADA E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA PARA PESQUISA E ENSINO REMOTOS

Maria Cristina Ferreira (IFPR)¹

Introdução

A pandemia de COVID-19 impactou significativamente as estruturas sociais globais, particularmente o setor educacional. O isolamento social necessário impeliu as instituições de ensino a adotarem o ensino remoto como medida emergencial. Essa transição apresentou desafios técnicos, logísticos e, sobretudo, pedagógicos, incluindo o potencial para desmotivação discente e comprometimento da qualidade do aprendizado. Conseqüentemente, a implementação de ferramentas educacionais inovadoras e engajadoras tornou-se imperativa para assegurar a continuidade e eficácia do processo educativo durante o período pandêmico.

Este capítulo busca expor um recorte de uma pesquisa que teve por objetivo investigar o impacto da realidade aumentada no ensino de vocabulário de inglês como língua estrangeira. Face ao novo contexto de isolamento social, houve a necessidade de reestruturar a condução de nosso estudo, adaptando, assim, metodologias tradicionais às novas realidades impostas pela pandemia. Apesar dos desafios, uma proposta de pesquisa remota permitiu a geração e coleta de dados bem como a aplicação do experimento aos alunos participantes.

A aplicação de instrumentos de pesquisa, como questionários e entrevistas, foi cuidadosamente planejada para o ambiente remoto. Ferramentas digitais foram usadas para facilitar a coleta de dados, assegurando que os participantes pudessem contribuir de maneira segura e conveniente.

¹ Doutora em Linguística. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)
Email: cristinaarbache@gmail.com

O estudo contribuiu para uma compreensão das futuras possibilidades no campo da linguística aplicada e das tecnologias educacionais, apresentando recomendações práticas para educadores e pesquisadores que lidam com desafios semelhantes no contexto do ensino remoto.

A Realidade Aumentada

A realidade aumentada é uma tecnologia inovadora que proporciona experiências imersivas para seus usuários que ao integrar objetos virtuais ao ambiente real, coexistindo no mesmo espaço, traz o ambiente virtual para o mundo físico do usuário, permitindo interações simultâneas com objetos reais e virtuais de forma natural (Tori *et al.*, 2006). No contexto educacional, a realidade aumentada tem emergido como uma ferramenta promissora que enriquece o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que aumenta o engajamento dos alunos (Johnson *et al.*, 2014). Ao permitir a sobreposição de elementos virtuais em ambientes reais, criando experiências imersivas e interativas, a realidade aumentada pode potencializar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-o mais dinâmico e contextualizado (Ibrahim *et al.*, 2018).

Com a popularização dessas inovações tecnológicas, pesquisas têm destacado características e potencialidades que contribuem para uma aprendizagem mais imersiva, especialmente de línguas estrangeiras. Entre elas, destacam-se a imersão, a interatividade e o engajamento, que promovem uma interação simulada de um ambiente real, onde a aprendizagem ocorre de forma natural.

Pesquisadores têm observado impactos positivos na aprendizagem imersiva, como melhor desempenho em habilidades linguísticas, memorização do conteúdo, maior motivação, satisfação, atenção e engajamento na interação e colaboração entre os aprendizes (Parmaxi; Demetriou, 2020). Desse modo, quanto mais o aprendiz estiver exposto a um contexto real de uso da língua, melhor é seu desempenho (Legault *et al.*, 2019). No entanto, nem sempre a aprendizagem imersiva em contexto real é possível ou acessível aos aprendizes devido às limitações de recursos e de tempo. Algumas limitações já podem ser associadas ao uso dessas tecnologias no que

se refere ao contexto de aprendizagem. Em se tratando de tecnologias imersivas, as limitações apontadas incluem o aumento da carga cognitiva em virtude da falta de familiaridade dos aprendizes e dos professores com a tecnologia, além do desvio de atenção e das distrações causadas por tais ambientes.

O Percurso Teórico e Metodológico da Pesquisa

Nossa investigação se inseriu em um paradigma quantitativo-qualitativo de pesquisa. Para Mussi et al. (2019), a abordagem quantitativa objetiva quantificar, compreender problemas, opiniões, comportamentos de indivíduos que pertencem a determinado grupo por meio da coleta e geração de dados quantificáveis, sejam eles numéricos ou estatísticos. Os dados podem ser coletados presencialmente ou online por meio de entrevistas, questionários fechados, escala de opinião, entrevistas estruturadas ou fechadas.

A abordagem qualitativa, por sua vez, visa compreender de forma aprofundada, explorando o significado de comportamentos, opiniões e motivações subjacentes aos indivíduos da pesquisa. Esta abordagem permite orientar o pesquisador a testar suas hipóteses e a chegar a conclusões que os números, muitas vezes, não conseguem responder na abordagem quantitativa. Nesta abordagem, privilegia-se a entrevista semiestruturada ou aberta, questionários abertos, podendo ser realizados no modo online ou presencial.

Nesse sentido, citamos Mussi et al. (2019):

[...] a pesquisa quantitativa supõe um universo de objetos de investigação que são comparáveis entre si, ao tempo que utiliza de indicadores numéricos sobre determinado fenômeno investigável. Enquanto a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de sentidos, significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um fazer científico focado nas relações, nos processos e nos fenômenos que não devem ser tratados pela racionalização de variáveis (Mussi et al., 2019, p. 427).

Considerando o tema investigado, o ensino de vocabulário em inglês como língua estrangeira, o estudo demandou uma integração

das duas abordagens, a quantitativa, pois coloca em evidência o conhecimento lexical e, portanto, a ênfase é no produto; e a qualitativa, pois visa a compreender o modo pelo qual esse conhecimento foi adquirido durante o experimento, com foco no processo (Scaramucci, 1995).

Adotou-se uma abordagem mista (quanti-qualitativa) por entendermos que as abordagens quantitativa e qualitativa não são antagônicas, ao contrário, são convergentes visto que os dados quantificáveis ajudaram a interpretar as especificidades dos resultados encontrados, proporcionando maior legitimidade e credibilidade à nossa análise. Azevedo *et al.* (2013), na mesma direção, aponta que a triangulação² é uma estratégia que pode proporcionar um quadro mais fiel de um fenômeno, permitindo um olhar em diferentes ângulos para os dados de uma pesquisa com o propósito de corroborar, refletir ou elucidar o problema de pesquisa, na tentativa de superar, em certa medida, as lacunas que decorrem de um único método ou fonte de investigação.

Neste estudo, foram triangulados os resultados dos dados de natureza qualitativa – questionários de avaliação e entrevista individual – com os resultados dos dados de natureza quantitativa – testes de vocabulário (pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio) aplicados aos participantes. Busca-se com a triangulação enriquecer e elucidar os resultados obtidos, bem como compreender melhor os diferentes aspectos do nosso objeto de investigação, fazendo com que as contradições nas análises dos dados obtidos sejam minimizadas.

Sabe-se que, tradicionalmente, a coleta de dados para pesquisa era realizada por meio de questionários, levantamento de opinião, entrevistas face a face, discussões em grupo focal etc. No entanto, muitos desses métodos tradicionais recentemente tornaram-se inviáveis devido às medidas restritivas de distanciamento social

² Originalmente, o emprego do termo *MMR* (*mixed method research*) ou métodos mistos de pesquisa foi proposto por Denzin (1978) como triangulação metodológica, significando uma convergência de métodos de estudo sobre um mesmo fenômeno, proporcionando maior confiabilidade e validade aos resultados de uma pesquisa.

implementadas durante a pandemia da COVID-19 e pesquisadores encontraram dificuldades no desenvolvimento e continuidade de seus projetos de pesquisa. Contudo, apesar de muitos projetos tenham sido interrompidos, ou até mesmo abandonados, este cenário sem precedente proporcionou um espaço para repensar e reelaborar procedimentos e diferentes métodos para a geração de dados em ambientes digitais (Sy *et al.*, 2020).

A geração de dados em ambientes digitais, realizada como alternativa ou em substituição à geração presencial, pode ser conduzida de forma síncrona com interação simultânea, por meio de vídeo conferência, mensagens instantâneas, chamada telefônica, ou assíncrona, por meio de *e-mails*, mídias sociais, fóruns de discussão. Apesar das entrevistas face a face, em grupo ou individuais representarem uma base fundamental na geração de dados, a aplicação *online* de formulários e questionários bem como a entrevista conduzida de forma síncrona são adaptações muito viáveis na geração de dados em uma abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa de pesquisa pois são seguras e eficientes em termos de melhoria da taxa de resposta (Sy *et al.*, 2020).

Logo, há variados meios que podem mitigar os desafios do distanciamento físico, não apenas em tempos de restrições sanitárias, mas também por questões de mobilidade, que em muitos casos, impossibilitam encontros presenciais entre pesquisadores e participantes, reduzindo, assim, grandes deslocamentos e flexibilizando a participação dos participantes a qualquer tempo, o que acarreta menor exclusão no cômputo dos dados. Além de maior privacidade e anonimato dos participantes se comparado ao método tradicional de entrevista face a face, já que o ambiente doméstico proporciona um ambiente mais familiar e acolhedor no acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, geralmente mais relutantes à exposição (Garcia *et al.*, 2020).

Outras vantagens apontadas são a maior abrangência geográfica, incluindo pessoas de diversos lugares; a economia de recursos financeiros; a redução de tempo na geração de dados; a maior geração de volume de dados, a velocidade no retorno de respostas dos questionários e a possibilidade da diversidade nos modelos de perguntas na elaboração de questionários.

Outro ponto destacado e que deve ser considerado na pesquisa *online* é o acesso do participante à tecnologia e a sua capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas durante a geração remota de dados em ambientes digitais. Diversas ferramentas ganharam visibilidade e têm sido amplamente utilizadas no cenário acadêmico, por exemplo, *Google Forms* e *Survey Monkey* (questionários); *Microsoft Teams*, *Google Meet* e *Zoom* (vídeo conferência) etc. Porém, na escolha dessas ferramentas, o pesquisador deve observar suas adequações aos instrumentos de geração de dados, e a relação custo-benefício, escolhendo aquelas que preferencialmente oferecem gratuidade e segurança, além de considerar o grau de dificuldade e a familiaridade dos participantes no acesso a elas. Nesse sentido, os pesquisadores precisam garantir a confiabilidade dos métodos selecionados e a inclusão de todos os participantes em potencial, fornecendo letramento digital que os capacite a acessar e a utilizar as ferramentas digitais oportunizando, assim, sua participação nas diferentes modalidades na coleta de dados *online*.

Algumas limitações, entretanto, são apontadas na realização da geração de dados em ambientes digitais. Dentre elas, Garcia *et al.* (2020) salienta a dificuldade de acesso dos participantes à internet e a dispositivos eletrônicos, a incompatibilidade de sistemas de *softwares*, e a não familiaridade com os recursos tecnológicos na geração de dados *online*. Nesse caso, a adaptação na coleta de dados para pesquisas qualitativas e quantitativas deve ser reforçada, visando um maior nível de engajamento entre pesquisador e participante na construção de uma relação de confiabilidade, idoneidade e integridade em pesquisa acadêmica.

O Contexto de Pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos 3 do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet de um Instituto Federal do Rio de Janeiro. Para traçar o perfil dos participantes aplicou-se um questionário de identificação a fim de

³ Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF sob o CAAE 40953020.0.0000.5147

compreender o tratamento dado à aprendizagem de vocabulário em língua inglesa por meio do uso de tecnologias digitais. Verificou-se também os diferentes tipos de tecnologia disponíveis e acessíveis aos alunos para a aplicação do experimento visto que a geração dos dados ocorreria remotamente durante o período de isolamento sanitário. Os experimentos foram realizados por meio de uma oficina oferecida aos alunos do curso pela pesquisadora.

Cabe ainda informar que todos os procedimentos foram realizados remotamente nos modelos síncrono e assíncrono por meio da plataforma institucional *Google Classroom* e via *Google Meet*, atendendo às normativas do IFRJ relativas às Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs).

Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa

O experimento objetivou expor os participantes da pesquisa a itens lexicais em contexto de leitura no ambiente em realidade aumentada. Para tanto, a investigação foi organizada em três etapas de testagem: pré-testagem, pós-testagem imediata e pós-testagem tardia. As variáveis a serem consideradas foram os resultados apurados nos testes de vocabulário que aferiram a aprendizagem das palavras desconhecidas a curto (pós-teste imediato) e a longo prazo (pós-teste tardio).

Os dados da pesquisa foram gerados por meio da aplicação do experimento, utilizando-se os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, ambiente de aprendizagem em realidade aumentada, testes de vocabulário, atividades de compreensão oral e entrevista (Quadro 1).

Na fase de pré-testagem do estudo um questionário de identificação, um teste de nivelamento em língua inglesa e um pré-teste de vocabulário, contendo as palavras-alvo foram aplicados. Os participantes foram selecionados e caracterizados de acordo com o nível de conhecimento em língua inglesa, medido segundo teste de nivelamento (Edwards, 2007).

Na fase de testagem, os participantes foram expostos ao ambiente em realidade aumentada de aprendizagem de vocabulário durante o qual eles responderam oralmente às perguntas de

compreensão sobre o conteúdo do ambiente, com foco nas palavras-alvo, feitas oralmente pela pesquisadora durante um *tour* guiado para que pudessem explorar mais livremente com o seu corpo o ambiente testado.

Imediatamente após a exposição ao experimento, os participantes responderam ao pós-teste imediato. Em seguida, um questionário de avaliação sobre a aprendizagem de vocabulário no ambiente foi aplicado aos participantes. Para complementar e ratificar os dados obtidos no questionário de avaliação, os participantes foram entrevistados individualmente com o intuito de relatar sua experiência e percepção na aprendizagem de vocabulário no ambiente em realidade aumentada.

Por fim, na fase de pós-testagem, foi aplicado um pós-teste tardio de vocabulário oito semanas após o experimento. Os dados obtidos no experimento foram submetidos à análise quantitativa e qualitativa segundo uma abordagem mista de pesquisa. Cumpre destacar, ainda, que para testar, avaliar e aprimorar os instrumentos e procedimentos da pesquisa, realizou-se um estudo piloto. Os instrumentos utilizados neste estudo com seus respectivos objetivos, plataformas, aplicativos e modalidade remota utilizados são apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Instrumentos de pesquisa

Instrumento	Objetivo	Plataforma	Aplicativo	Modalidade
Teste de Nivelamento em Língua Inglesa	Avaliar a proficiência dos participantes, identificando os alunos de nível elementar e intermediário.	Google Meet	Google Forms	assíncrona
Questionário de Identificação	Traçar o perfil dos participantes.	Google Meet	Google Forms	síncrona
Pré-teste de vocabulário	Identificar o grau de conhecimento lexical prévio das palavras-alvo antes do experimento.	Google Meet	Google Forms	síncrona

Ambiente em realidade aumentada: texto em língua inglesa e atividade de compreensão o oral feita pela pesquisadora durante o tour guiado	Oferecer aos participantes texto em realidade aumentada, objetivando o aprendizado de vocabulário	Google Meet	Merge Explorer Merge Cube	síncrona
Pós-teste de vocabulário imediato	Estimar o conhecimento lexical das palavras-alvo adquirido imediatamente após o experimento.	Google Meet	Google Forms	síncrona
Questionário de avaliação	Avaliar os aspectos de Usabilidade, Engajamento/Motivação e Aprendizagem de vocabulário do ambiente em realidade aumentada.	Google Meet	Google Forms	síncrona
Entrevista	Confirmar e aprofundar os resultados obtidos no questionário de avaliação e pós-teste de vocabulário imediato.	Google Meet	Entrevista oral	síncrona
Pós-teste de vocabulário tardio	Estimar o conhecimento lexical das palavras-alvo adquirido oito semanas após o experimento.	Google Meet	Google Forms	síncrona

Fonte: elaborado pela autora

O Experimento Remoto

Os alunos foram convidados a participar da pesquisa por ocasião da Semana de Acolhimento aos estudantes de um Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), durante a qual foi realizada uma apresentação e explanação do projeto a todos os alunos do *campus*,

remotamente via *Google Meet*, objetivando criar um ambiente mais motivador e acolhedor para a pesquisa. Os experimentos foram realizados em uma oficina oferecida aos alunos pela pesquisadora no intuito de incentivar sua participação. As oficinas visavam preparar e ensinar os participantes a utilizarem o ambiente em realidade aumentada, bem como utilizar ferramentas, como *Google Forms*, para realização de atividades remotas. Para o experimento, cinco encontros foram planejados conforme o cronograma detalhado a seguir.

No primeiro encontro, foi enviado o convite de participação na oficina e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) aos alunos por *e-mail*. Um total de trinta e três (33) alunos se inscreveram na oficina⁴, porém, apenas quinze (15) foram considerados para análise, pois cumpriram todas as etapas da pesquisa.

No segundo encontro, os alunos preencheram o questionário de identificação e o pré-teste de vocabulário na modalidade síncrona e, na sequência, o teste de nivelamento em língua inglesa que, ao contrário dos outros instrumentos de pesquisa, foi realizado na modalidade assíncrona, pois o seu preenchimento demandava um tempo maior.

A oficina de inglês teve início no terceiro encontro que objetivou o preparo e ambientação dos participantes para o experimento. Foram enviados antecipadamente, via correspondência postal, a figura do cubo *Merge Cube*[®] impressa em papel-cartão, um texto explicativo para a montagem do cubo holográfico, *download* do *app Merge Explorer*[®] e instruções sobre como usar o ambiente em realidade aumentada. Durante o terceiro encontro, os participantes puderam expor suas dúvidas sobre a montagem e uso do cubo e do *app Merge Explorer*[®], manipulando-o e explorando-o detalhadamente, orientados pela professora/pesquisadora.

Cumprir informar que dois (2) dos quinze (15) participantes relataram não conseguir preparar o material para o terceiro encontro por problemas de configuração e incompatibilidade de seus dispositivos móveis. A solução encontrada pela pesquisadora foi o

⁴ Cabe aqui destacar que foi criado um grupo no aplicativo de rede social, *Whatsapp*, para dar mais agilidade e eficiência na comunicação com os participantes sobre instruções e procedimentos da pesquisa.

reagendamento individual para tratar da particularidade desses participantes, e assim, aplicar o experimento separadamente para que pudessem se juntar ao grupo nas etapas seguintes.

Após a ambientação e livre exploração do ambiente em realidade aumentada, os participantes receberam instruções para responderem oralmente as perguntas de compreensão feitas pela pesquisadora durante o *tour* guiado pelo corpo humano, narrado oralmente pela professora/pesquisadora. A atividade de leitura e compreensão oral foi elaborada contendo pelo menos cinco exposições a cada item lexical testado, com base em Saito (2015), com o propósito de garantir a saliência das palavras-alvo selecionadas para a testagem.

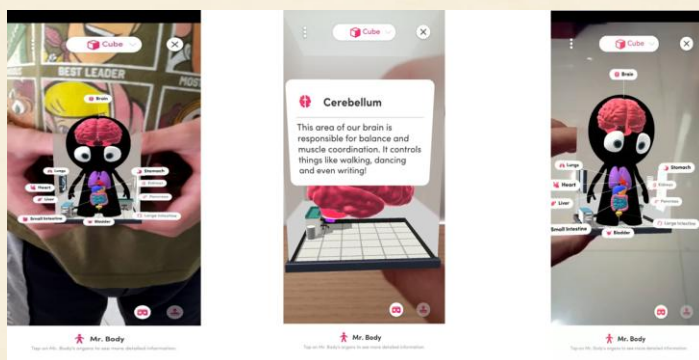
Os participantes foram instruídos a não utilizarem recursos como dicionário ou *internet* para pesquisar o significado das palavras desconhecidas e a seguirem as instruções respondendo às perguntas feitas pela professora/pesquisadora durante a narração do *tour* guiado. Durante o experimento, foi permitido aos participantes esclarecer dúvidas sobre as informações contidas nos textos. Imediatamente após a atividade, os participantes preencheram o pós-teste de vocabulário imediato e responderam ao questionário de avaliação do ambiente em realidade aumentada - Modelo de Avaliação de Aprendizagem de Vocabulário de inglês para Realidade Aumentada (MAAVIRA). A entrevista foi realizada individualmente, objetivando aprofundar os resultados obtidos nos testes de vocabulário, pré-teste e pós-teste imediato, e questionário de avaliação. No último encontro, oito semanas após o experimento, os participantes realizaram o pós-teste tardio a fim de estimar o aprendizado das palavras-alvo testadas.

Uma Viagem pelo Corpo Humano

Visando investigar o impacto de um ambiente em realidade aumentada no aprendizado de vocabulário em inglês como língua estrangeira, selecionou-se o *app Merge Explorer*® (2019) e o cubo holográfico *Merge Cube*® (2020) (Figura 1) seguindo os seguintes critérios: a. ser disponível para dispositivos móveis; b. utilizar sistema operacional compatível com os celulares dos alunos; c. ter licença gratuita e acessível para *download*; d. conter temática voltada para

disciplinas da grade curricular do ensino médio; e. conter textos explicativos em língua inglesa e f. dispor de recursos multimodais (Figura 3D, áudio, links interativos).

Figura 1. Objeto holográfico com o uso do Merge Explorer® e Merge Cube®



Fonte: acervo da autora

O material escolhido para o experimento, a nosso ver, é bastante rico pois além de integrar um recurso tecnológico a uma proposta pedagógica, oferece conteúdo com o suporte em diferentes mídias interativas (figura, som, animação), textos explicativos integrados aos modelos holográficos.

Para facilitar e orientar a exploração do ambiente em realidade aumentada selecionado, elaborou-se um *tour* guiado, narrado e conduzido oralmente pela própria pesquisadora, objetivando orientar os participantes durante a navegação no ambiente. O *tour* é uma jornada ao interior do corpo humano, em que os alunos são convidados a embarcar nessa viagem de exploração e de descoberta sobre a anatomia humana. O *tour* guiado serviu como uma atividade de compreensão oral durante a qual os participantes responderam perguntas feitas pela pesquisadora que objetivaram dar saliência, por meio da repetição, às palavras testadas.

Resultados e Implicações

A análise quantitativa dos dados gerados por meio dos testes de vocabulário, de maneira geral, apontou a aprendizagem e a

retenção das palavras-alvo no ambiente em realidade aumentada tanto a curto quanto a longo prazo. Cumpre-nos ressaltar que a interação no ambiente em realidade aumentada permite que o aprendiz visualize, manipule, acione ou altere objetos virtuais utilizando seus sentidos, ativando, em maior escala, áreas sensório-motoras no cérebro durante o processamento cognitivo (Glenberg et al., 2014), em particular, o movimento natural do corpo humano, aumentando, assim, o seu engajamento e a sensação de presença no ambiente. Além da sensação de presença, verificou-se ainda a relevância da agência, propiciada pelo movimento corporal, no ambiente em realidade aumentada (Johnson-Glenberg, 2019), ou seja, uma sensação de controle e autonomia sobre o conteúdo a ser aprendido.

Além dos resultados específicos diretamente relacionados às questões de pesquisa propostas para o estudo, a presente investigação oportuniza aos professores de línguas subsídios práticos para o uso da realidade aumentada no ensino e na aprendizagem de línguas não apenas de modo presencial, mas remotamente. Dentre eles destacam-se o ensino e a aprendizagem de vocabulário que leve o aprendiz a um maior engajamento, selecionando, adequando e/ou elaborando materiais instrucionais que considerem os seguintes critérios: 1. a aprendizibilidade, manipulabilidade e interatividade dos recursos para que a exploração dos ambientes imersivos por meio do uso do corpo ocorra natural e intuitivamente; 2. aplicações (*apps*) com informações simples, claras e objetivas a fim de atender aos objetivos pedagógicos propostos; 3. aplicações com interfaces que não contenham uso excessivo de elementos gráficos que possam gerar quebra de atenção, acarretando a sobrecarga cognitiva dos aprendizes. Havendo quebra de atenção, os aprendizes se sentem menos presentes no ambiente e, portanto, menos engajados, motivados e, conseqüentemente, menos ativos no seu processo de aprendizagem; 4. aplicações com informações textuais curtas devem ser privilegiadas para o ensino de vocabulário em contexto pois textos longos em telas de *smartphones* tendem a causar incômodo e fadiga nos olhos; 5. atividades instrucionais com exploração guiada, como é o caso do *tour* guiado (narração oral) usado neste estudo, como uma estratégia pedagógica eficiente pois permite que o aluno explore

livremente o ambiente em realidade aumentada ao mesmo tempo em que aprende; e, finalmente, 6. aplicações que apresentem informações nas várias modalidades, que combinadas, integradas e exploradas possam atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos aprendizes.

Considerações Finais

Este trabalho propôs trazer contribuições relevantes para as pesquisas na área de ensino de inglês como língua estrangeira no que se refere ao distanciamento físico frente a medidas restritivas, de distanciamento ou isolamento como foi a pandemia de COVID-19, ou mesmo por questões de mobilidade que impossibilitam encontros presenciais entre pesquisadora e participantes. Como alternativa à coleta de dados presencial, as plataformas e ferramentas *online* foram imprescindíveis na aplicação dos instrumentos de pesquisa e na organização dos resultados obtidos; o *Google Forms* na elaboração e realização de testes de nivelamento, questionários de avaliação e testes de vocabulário; o *Google Meet* na execução dos experimentos e na entrevista individual em tempo real. O aplicativo de rede social *Whatsapp* também foi oportuno para contactar os participantes instantaneamente a fim de enviar lembretes dos encontros, sanar dúvidas, e tratar de casos individuais durante a coleta de dados.

Algumas limitações do presente estudo, entretanto, precisam ser apontadas. Uma das limitações refere-se ao material utilizado na pesquisa pois embora todos os alunos dispusessem de dispositivos móveis para a realização do experimento, um deles não possuía as configurações necessárias para utilizar o aplicativo de realidade aumentada – *Merge Explorer*[®], o que o impediu de realizar o experimento. Alerta-se, assim, que ao selecionar um aplicativo, o professor deve inicialmente investigar se ele é um recurso acessível a todos, dando preferência para aqueles aplicativos disponibilizados gratuitamente ou de baixo custo, e que sejam compatíveis com sistemas de *softwares* dos dispositivos móveis dos aprendizes. Destaca-se também que durante o experimento propriamente dito, alguns participantes tiveram dificuldades com a estabilidade de conexão da internet. Entretanto, aqueles que não puderam participar

com o seu grupo, foram reagendados para um encontro individual com a pesquisadora e, assim, puderam cumprir todas as etapas do experimento.

Em suma, este estudo evidenciou a relevância das plataformas e ferramentas *online* para a pesquisa e para o ensino de inglês como língua estrangeira, especialmente em contextos nos quais o distanciamento físico se faz necessário. As ferramentas utilizadas demonstraram ser eficazes na coleta e organização de dados, bem como na manutenção da comunicação com os participantes. Todavia, é imperativo que futuros estudos considerem as limitações apontadas, tais como a compatibilidade de dispositivos com os aplicativos utilizados e a qualidade da conexão à internet. A inclusão digital deve ser uma prioridade, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo às tecnologias necessárias; professores e pesquisadores sejam preparados para novos métodos de pesquisa e ensino remoto. Ao superar esses desafios, pesquisas futuras poderão explorar ainda mais o potencial das tecnologias imersivas para pesquisa e ensino de línguas, contribuindo para práticas educativas mais inclusivas e eficazes.

Referências

- AZEVEDO, Bruno de; PIRES, Daniel Reschke; LORENSET, Caroline Chioquetta; TUMOLO, Celso Henrique Soufen. Vocabulário em inglês como língua estrangeira: um breve estado da arte no Brasil. **Revista Estudos Anglo-Americanos**. v. 46, n. 2, p. 62-94, 2017. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/2458>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- DENZIN, Norman. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. Routledge: London, 2009.
- EDWARDS, Lynda. **Oxford Solutions Placement Test**. Oxford University Press, 2007.
- GARCIA, José Antonio Dias et al. Ensino profissional e tecnológico na pandemia COVID-19: contexto político e educacional. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e15391210789, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.10789. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10789>. Acesso em: 19 nov. 2022.

IBRAHIM, Adam *et al.* ARbis Pictus: A Study of Vocabulary Learning with Augmented Reality. **IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics**, v. 24, n. 11, p. 2867-2874, 2018. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8457524/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

JOHNSON-GLENBERG, Mina C. The Necessary Nine: Design Principles for Embodied VR and Active Stem Education. In: DÍAZ, Paloma *et al.* (Orgs.). **Learning in a Digital World: Perspective on Interactive Technologies for Formal and Informal Education**. Singapore: Springer Singapore, 2019, p. 83-112.

JOHNSON-GLENBERG, Mina C. *et al.* Collaborative embodied learning in mixed reality motion-capture environments: Two science studies. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 1, p. 86-104, 2014. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0034008>. Acesso em: 4 fev. 2021.

LEGAULT, Jennifer; ZHAO, Jiayan; CHI, Ying-An; CHEN, Weitao; KLIPPEL, Alexander; LI, Ping. Immersive Virtual Reality as an Effective Tool for Second Language Vocabulary Learning. **Languages**, v. 4, n. 1, p. 1-33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages4010013>.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; NUNES, Claudio Pinto. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, v. 7, n. 2, p. 414 - 430, jan., 2020. Disponível em:

<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193/32038>. Acesso em: 10 set. 2021.
doi:<https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SAITO, Fabiano Santos. **Aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira em ambiente hipermídia: efeitos da retenção lexical a curto e longo prazo em uma abordagem de ensino e aprendizagem lexical implícita**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SY, Michael *et al.* Doing interprofessional research in the COVID-19 era: a discussion paper. **Journal of Interprofessional Care**, v. 34, n. 5, p. 600-606, set., 2020. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13561820.2020.1791808>.
Acesso em: 20 maio 2022.

TORI, Romero; KIRNER, Claudio; SISCOUTO, Robson. **Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada**. Porto Alegre: Editora SBC, 2006.

UNESCO. **COVID-19 and education: From disruption to recovery**, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-disruption-recovery>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

A PSICOLOGIA E OS ESTUDANTES AUTISTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NO CENÁRIO BRASILEIRO

Katícia Martins Guimarães (PUC-GO)¹
Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG)²

Introdução

A inclusão de estudantes autistas nas universidades brasileiras apresenta desafios significativos, mas também oportunidades para a criação de ambientes mais acessíveis e acolhedores. Barreiras sensoriais e sociais podem comprometer o sucesso acadêmico; todavia, a psicologia destaca-se como relevante área no desenvolvimento de estratégias personalizadas para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas. Profissionais da área podem mediar as relações entre estudantes, instituições e comunidades acadêmicas, assegurando o desenvolvimento das habilidades dos discentes e o aproveitamento das oportunidades disponíveis (Rosa; Cantero, 2024).

A compreensão de como a psicologia pode contribuir para o bem-estar e o desempenho acadêmico de estudantes autistas requer uma análise da evolução do conceito de autismo e das histórias individuais que moldaram nossa visão atual. Inspirando-nos na afirmação de Heródoto de que o estudo do passado ilumina o presente e prepara o futuro, iniciamos pela trajetória de Donald Triplett, o primeiro caso documentado de autismo. Sua história oferece *insights* valiosos sobre os avanços e os desafios na percepção e abordagem do autismo ao longo do tempo.

¹ Especialista em Psicologia Analítica (PUC-GO). E-mail: katicciag@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2073933273824731>.

² Doutor e mestre em Educação (PPGE/UFES). Faculdade de Educação (UFG). Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/UFG). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6141634183456644>.

Donald não foi o primeiro indivíduo com características autistas, mas sua história marca o início formal do estudo do autismo. No livro *NeuroTribes*, Steve Silberman (2015) destaca que pessoas com traços autistas sempre existiram, embora sociedades anteriores frequentemente as marginalizassem ou institucionalizassem, tratando suas particularidades como excentricidades ou "estranhezas". A biografia detalhada de Donald, publicada por John Donvan e Caren Zucker em 2017, revelou tanto as dificuldades enfrentadas por sua família quanto as conquistas desse pioneiro. Demonstrando como o suporte adequado pode acolher fragilidades e desenvolver habilidades.

Desde a infância, Donald exibiu características marcantes, como memória excepcional e talento musical, mas enfrentou dificuldades na interação social, comunicação, seletividade alimentar severa e outros aspectos comportamentais (Donvan; Zucker, 2017). Seus pais, Mary e Beamon Triplett, enfrentaram grandes desafios na busca por apoio especializado, chegando a institucionalizá-lo aos três anos. Em 1938, encontraram o psiquiatra infantil Leo Kanner, que reconheceu nele um quadro distinto da esquizofrenia, publicando em 1943 o artigo seminal *Autistic Disturbances of Affective Contact*, onde Donald foi descrito como o 'paciente 1' (Donvan; Zucker, 2017).

Kanner utilizou o termo "autismo", derivado do grego "autos" ("a si próprio"), embora reconhecendo sua origem na psiquiatria de Eugen Bleuler (Evans, 2013). A partir do diagnóstico e tratamento, por meio do apoio familiar e da comunidade local, Donald obteve progressos expressivos em sua vida adulta. Ele frequentou a escola pública e, mais tarde, formou-se em francês na Universidade Millsaps. Durante seus anos universitários, Donald destacou-se pela capacidade de aprendizado e memória, superando desafios sociais. Após graduar-se, trabalhou no banco da família, onde suas habilidades numéricas foram muito valorizadas. Donald também dirigia seu próprio carro e viajou extensivamente, visitando países como Canadá, Austrália e Nova Zelândia, feitos impressionantes para um indivíduo autista da época. Ele faleceu em 15 de junho de 2023, aos 89 anos (CNN Brasil, 2023).

A história de Donald Triplett simboliza não apenas os avanços no entendimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas,

também, os desafios persistentes na inclusão educacional. No contexto brasileiro, onde a acessibilidade ainda é limitada, a psicologia desempenha um papel estratégico na promoção de práticas inclusivas na educação superior, demonstrando que, com o suporte adequado, os estudantes autistas podem realizar contribuições notáveis para a sociedade. Vale destacar que, a falta de compreensão acerca do autismo, em suas especificidades e não em rotulações, por muitos anos, dificultou a inclusão dessas pessoas na sociedade. Isto posto, nos parágrafos que se seguem, discutiremos sobre a evolução da compreensão do autismo.

A partir de Leo Kanner, o autismo foi inicialmente compreendido como uma condição exclusivamente infantil. Influenciado por essa visão, Bruno Bettelheim propôs a controversa teoria da "mãe-geladeira", que culpava mães consideradas frias pelo desenvolvimento do autismo, uma abordagem amplamente refutada (Maher, 2023). Essas teorias moldaram percepções estereotipadas do autismo e, até hoje, suas influências persistem em narrativas limitadas que negligenciam questões cruciais de gênero, etnia e classe social, restringindo a compreensão da diversidade das experiências autistas.

Nos anos 1980, avanços significativos transformaram a compreensão e abordagem do autismo. A criação do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), por Bondy e Frost, representou um marco na Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), permitindo que autistas não-verbais expressassem suas necessidades e pensamentos por meio de figuras. Esse progresso não apenas melhorou a qualidade de vida dessas pessoas, mas também impulsionou sua inclusão social e educacional (Togashi; Walter, 2016).

Ainda na mesma década, a psicóloga britânica Lorna Wing, mãe de uma criança autista, revolucionou a compreensão do autismo ao introduzir o conceito de espectro. Ao desafiar a visão de Leo Kanner, que considerava o autismo uma condição infantil rara e uniforme, Wing possibilitou que indivíduos de diferentes idades e graus de necessidade recebessem serviços educacionais e sociais apropriados (Silberman, 2015).

O conceito de neurodiversidade, cunhado por Judy Singer no final dos anos 90, trouxe outra mudança paradigmática relevante ao celebrar as diferenças neurológicas como parte da diversidade

humana. Inspirada por debates sobre empoderamento e inclusão, o termo enfatiza que os desafios enfrentados por indivíduos autistas ou com outras condições são reflexo de uma sociedade excludente, e não falhas individuais (Silberman, 2015). Desde então, o movimento da neurodiversidade vem desempenhando um papel positivo, fortalecendo a identidade da população autista e promovendo a inclusão. No entanto, dentro da própria comunidade, surgem críticas e preocupações de que a ênfase na celebração da diversidade possa levar à negligência de cuidados médicos e terapêuticos essenciais principalmente àqueles que necessitam de maior suporte.

As transformações descritas culminaram na revisão do conceito médico do autismo em 2013, quando o DSM-5 redefiniu o Transtorno do Espectro Autista (TEA). As categorias Transtorno Autista e Síndrome de Asperger foram unificadas, com base em dificuldades de sociabilização e comunicação, comportamentos repetitivos e restritos, além da possibilidade de apresentar vulnerabilidades sensoriais (Associação Americana de Psiquiatria, 2014). Em 2022, o DSM-5-TR aprimorou essa definição ao introduzir três níveis de necessidade de suporte (1, 2 e 3), substituindo a classificação por graus de severidade. Para compreender melhor o cenário brasileiro na atualidade, este estudo investiga a produção acadêmica em psicologia relacionada a estudantes autistas universitários. A pesquisa utiliza o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), analisando publicações entre 2019 e 2023. Os descritores "autismo" AND "ensino superior" e "autista" AND "universitário" orientam a análise, cujo objetivo é mapear o estado atual das pesquisas e identificar lacunas.

Nesse sentido, este capítulo objetivou investigar a produção acadêmica em psicologia sobre estudantes autistas na educação superior no Brasil, utilizando os portais CAPES e SciELO. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. A análise abrangeu o período dos últimos cinco anos (2019-2023), com os descritores "autismo", "ensino superior", "autista" e "universitário", excluindo-se informações duplicadas. Foram identificadas 28 produções acadêmicas, das quais

apenas três estão relacionadas à psicologia e foram selecionadas para compor o corpus de análise.

Nesse ínterim, pretende-se problematizar a premência de melhorias nas práticas de pesquisas psicológicas que visem o acolhimento de estudantes autistas no ensino superior, reconhecendo que o contexto acadêmico não só repete os discursos existentes, mas também os cria, formando um campo próprio de debate. Isso acontece por meio da multiplicação de diferentes versões, redefinições e omissões que surgem no âmbito acadêmico (Borges *et al.*, 2013). Em outras palavras, o ambiente universitário não apenas absorve as discussões sobre o autismo, mas também as molda e transforma, contribuindo para a evolução e compreensão contínua do tema.

Resultados e Discussão

A inclusão de estudantes autistas na educação superior é um desafio global, com raízes que podem ser identificadas ao longo da história. Um exemplo marcante é Donald Triplett, cuja trajetória ilustra a evolução da compreensão sobre o transtorno. Apesar desses avanços históricos, lacunas importantes ainda persistem, evidenciadas em um estudo realizado nos Estados Unidos por Chandrasekhar e Hu (2021). A pesquisa revelou que, embora muitos psicólogos clínicos se sintam confortáveis em tratar transtornos como ansiedade e depressão, apenas 31,5% deles receberam treinamento específico para identificar características do autismo.

Outros estudos, como os de Van Hees, Moyson e Roeyers (2015), na Bélgica, e Cai e Richdale (2015), na Austrália, destacam que os desafios enfrentados por estudantes autistas, como dificuldades na adaptação a novas rotinas, gestão do tempo e interações sociais, são comuns e, recorrentemente, subestimados. Esses pesquisadores reforçam que as barreiras encaradas vão além da sala de aula, impactando a autoestima e bem-estar geral dessa população.

A pesquisa de Gelbar, Smith e Reichow (2014) reforça a necessidade de suportes mais abrangentes. Estudantes autistas frequentemente lidam com altos níveis de ansiedade, solidão e depressão, além dos desafios acadêmicos esperados para essa etapa da vida. Embora possam existir suportes acadêmicos, como tempo

extra para exames, os suportes não acadêmicos, como programas de mentoria ou desenvolvimento de habilidades sociais, são bem menos comuns.

O estudo de Lipinski *et al.* (2021), na Alemanha, destacou fragilidades no treinamento de psicoterapeutas para tratar adultos com TEA. Apenas 2% dos entrevistados se consideravam altamente capacitados sobre TEA, enquanto a maioria demonstrou conhecimento limitado.

Em 2016, uma pesquisa nacional mapeou o perfil sociodemográfico dos estudantes com TEA matriculados na educação superior, utilizando microdados do INEP. Para uma melhor compreensão dos resultados, é importante esclarecer que o processo de imputação consiste na substituição de dados ausentes por valores estimados, com o objetivo de melhorar a precisão das análises.

Os resultados indicaram que houve 546 estudantes autodeclarados com TEA sem imputação e 1.217 com imputação, representando 0,01% do total de matriculados. A maioria desses estudantes era do sexo masculino, com 61,5% sem imputação e 72,3% com imputação, brancos, sendo 37% sem imputação e 51% com imputação, e residiam predominantemente nas regiões Sudeste e Nordeste. Esses dados evidenciam a complexidade do acesso e da permanência acadêmica para estudantes com TEA, refletindo tanto a realidade da academia brasileira quanto as desigualdades estruturais. Eles destacam, ainda, a necessidade de avanços em políticas públicas que promovam a inclusão e ofereçam suporte eficaz a essa população.

Em 2019, outra pesquisa nacional conduzida por Olivati e Leite realizada junto a uma universidade pública no estado de São Paulo, evidenciou a necessidade de estudos que retratem a diversidade de vozes autistas e seus diferentes enfrentamentos na educação superior. Os resultados mostraram que estudantes autistas brasileiros também enfrentam dificuldades significativas, desde as consequências de interações sociais frágeis durante o ensino básico – que não os preparou para o enfrentamento de barreiras sociais na universidade – até a falta de adaptações adequadas nos ambientes físicos das instituições, o despreparo dos professores e as comorbidades psicológicas relacionadas ao TEA. Apesar do interesse

pelos cursos, os participantes relataram sentimentos de angústia e ansiedade devido às barreiras acadêmicas e sociais.

Já em 2022, os pesquisadores brasileiros Freitas e Sanches realizaram uma revisão sistemática sobre a produção científica brasileira diante a inclusão de estudantes autistas na educação superior. Os resultados apontaram para uma produção científica limitada e predominantemente descritiva.

A presente pesquisa, de abordagem bibliográfica, concentrou-se nos portais CAPES e SciELO, abrangendo o período de 2019 a 2023. Os descritores "autismo", "ensino superior", "autista" e "universitário" orientaram a busca, resultando na identificação de 28 produções acadêmicas. Após a exclusão de dados duplicados, apenas três estudos estavam diretamente relacionados à área de concentração da psicologia. Embora limitado em escopo, o levantamento aponta para lacunas significativas na literatura nacional e reforça a necessidade de maior investimento em pesquisas na área.

Os resultados revelam que 75% das produções acadêmicas sobre autismo na educação superior concentram-se na área da educação, enquanto a psicologia permanece sub-representada. As poucas investigações identificadas abordam a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o perfil sociodemográfico dos estudantes autistas em 2016 e o planejamento educacional individualizado (PEI). Tais dados evidenciam uma lacuna preocupante: a ausência de estudos que considerem as perspectivas dos próprios estudantes autistas. Ademais, barreiras sensoriais, sociais e estruturais são desafios frequentes para estudantes autistas nas universidades, impactando sua permanência e desempenho acadêmico. Pesquisas internacionais, como as de Cai e Richdale (2015) e Van Hees, Moyson e Roeyers (2015), reforçam que essas dificuldades incluem adaptação a novas rotinas, gestão do tempo e interações sociais. No Brasil, a falta de suporte psicológico especializado agrava ainda mais esse cenário.

Exemplos históricos, como a trajetória de Donald Triplett – o primeiro caso documentado de autismo –, ilustram como intervenções apropriadas podem transformar vidas. A história de Triplett demonstra que, com apoio, estudantes autistas podem alcançar realizações notáveis. No entanto, no contexto brasileiro, a ausência de dados

específicos e a dependência de teorias estrangeiras dificultam o desenvolvimento de práticas inclusivas adaptadas às realidades locais.

Considerações Finais

A inclusão efetiva de estudantes autistas na educação superior brasileiro exige mudanças estruturais e investimentos direcionados em pesquisas psicológicas que atendam às suas demandas específicas. Por esse prisma, é fundamental ampliar o diálogo entre pesquisadores, gestores e a comunidade autista, promovendo práticas que valorizem as diversidades neurológicas e contribuam para um ambiente universitário mais inclusivo e acolhedor. Este estudo destaca a urgência de pesquisas nacionais que investiguem o tema com profundidade, permitindo a elaboração de intervenções psicológicas alinhadas à realidade sociocultural brasileira. Destarte, faz-se mister superar a dependência de abordagens estrangeiras que frequentemente não refletem as vivências e especificidades do nosso contexto.

A carência de estudos que considerem as experiências dos próprios estudantes autistas reflete uma lacuna mais ampla no Brasil: a insuficiência de dados específicos. Até que o Censo Demográfico de 2022 ofereça informações preliminares, prevalências externas, como as do Centers for Disease Control and Prevention (2024) nos Estados Unidos – que estimam 1 em cada 36 crianças no espectro –, continuarão a ser usadas como referência. Contudo, essa dependência ressalta barreiras locais, como o acesso desigual a diagnósticos e serviços de saúde, que resultam em subnotificação e invisibilidade dessa população.

Além da insuficiência de dados, o cenário acadêmico brasileiro enfrenta dificuldades com a falta de uma produção científica contextualizada. Silvia Lane (1984) já criticava a dependência de teorias estrangeiras que desconsideravam as especificidades do Brasil. Quatro décadas depois, essa crítica permanece válida, especialmente no caso de estudantes autistas. É essencial produzir conhecimento que dialogue com o contexto sociocultural brasileiro, incorporando as vivências dessa população, para promover uma inclusão verdadeiramente efetiva.

Minha experiência pessoal³ reflete muitos desses desafios. Como psicóloga e pessoa autista diagnosticada tardiamente, enfrentei dificuldades significativas durante minha formação acadêmica. Apesar de manter boas notas, a ausência de suporte adequado e o não reconhecimento do meu diagnóstico limitaram minha participação em atividades fundamentais, como monitorias, pesquisas e intercâmbios. Esses desafios são especialmente intensos para mulheres autistas, que frequentemente recebem diagnósticos tardios ou incorretos. Essas vivências reforçam a necessidade de mudanças estruturais, desde a formação de profissionais até a implementação de práticas inclusivas nas universidades.

Como professor de uma Universidade brasileira, a Universidade Federal de Goiás, sobretudo na Faculdade de Educação, em que integro⁴ a Comissão de Inclusão da unidade, enfrentei muitos desafios quanto à inclusão dos estudantes autistas na educação superior; todavia, esperançoso, inspirado em Freire, pois esses sujeitos têm adentrado as universidades e temos envidado esforços para que eles permaneçam e que, a cada dia, os profissionais da educação superior os vislumbrem a partir das suas especificidades, a partir das suas potencialidades e não sob um prisma de subtração ou de capacitismo. A partir da minha prática, destaco que, para que a inclusão do educando autista na educação superior ocorra, é necessário que haja uma formação docente sólida alicerçada na equidade e o reconhecimento de que esses sujeitos são diversos – por isso mesmo eles estão dentro de um espectro–. Ademais, advogo a relevância das adaptações de atividades e de avaliações às suas individualidades, mediação pedagógica adequada, atendimento educacional especializado em contraturno e o alargamento de prazo para a entrega das atividades, a depender da necessidade do discente autista.

Por fim, vale dizer que o presente artigo pretendeu contribuir para ampliar a discussão acerca da inclusão de estudantes autistas na educação superior, ressaltando a importância de práticas que valorizem suas experiências e necessidades, a contrapelo de práticas

³ Experiência da primeira autora deste capítulo.

⁴ Relato a partir da experiência do segundo autor deste capítulo.

que generalizem as características a todos os sujeitos autistas. Para alcançar esse objetivo, é fulcral unir esforços entre pesquisadores, gestores e a comunidade autista, promovendo ações como a ampliação de redes de pesquisa nacionais, a criação de programas de suporte psicossocial e a formação contínua e continuada de profissionais capacitados. Com essas medidas, o ambiente acadêmico poderá se transformar em um espaço mais acessível e acolhedor, respeitando as diversidades e promovendo a equidade.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Seção sobre Transtorno do Espectro Autista.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR. Texto Revisado**. Porto Alegre: Artmed, 2022. Seção sobre Transtorno do Espectro Autista.

BORGES, Lenise Santana; CANUTO, Alice de Alencar Arraes; OLIVEIRA, Danielle Pontes de; VAZ, Renatha Pinheiro. **Abordagens de gênero e sexualidade na Psicologia: revendo conceitos, repensando práticas**. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online], v. 33, n. 3, p. 730-745, 2013. ISSN 1414-9893. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/7XgSJfLrgTxm3hqcZmrYKd/?lang=pt> . Acesso em: 11 jul. 2024.

CAI, Ru Ying; RICHDALÉ, Amanda L. Educational experiences and needs of higher education students with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 46, n. 1, p. 31-41, 2016. DOI: 10.1007/s10803-015-2535-1. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26216381/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder**. 2024. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/data-research/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CNN BRASIL. **Primeira pessoa diagnosticada com autismo morre aos 89 anos**. CNN Brasil, 21 jun. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/primeira-pessoa-diagnosticada-com-autismo-morre-aos-89-anos/> . Acesso em: 15 jul. 2024.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. Tradução de Luiz A. de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FREITAS, Maria Clara; SANCHES, Poliana Fernandes Mesquita. **Inclusão de estudantes autistas no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura**.

Revista Educere et Educare, v. 17, n. 43, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29642. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/365644813_INCLUSAO_DE_ESTUDANTES_AUTISTAS_NO_ENSINO_SUPERIOR_UMA_REVISAO_SISTEMATICA_DE_LITERATURA. Acesso em: 15 jul. 2024.

GELBAR, Nicholas W.; SMITH, Isaac; REICHOW, Brian. Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 44, n. 10, p. 2593-2601, 2014. DOI: 10.1007/s10803-014-2135-5. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24816943/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984, p. 62-65; 226.

LIPINSKI, Silke; BÖGL, Katharina; BLANKE, Elisabeth S.; SÜNKEL, Ulrike; DZIOBEK, Isabel. A blind spot in mental healthcare? Psychotherapists lack education and expertise for the support of adults on the autism spectrum. **Autism**, v. 26, n. 6, p. 1509-1521, 2022. DOI: 10.1177/13623613211057973. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34825580/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MAHER, Elizabeth Cady. Wolf Girls and Mechanical Boys: Whiteness and Assimilation in Bruno Bettelheim's Narratives of Autism. **Disability Studies Quarterly**. v. 43, n. 1, 2023. Disponível em: <https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/9648/8002>. Acesso em: 15 dez. 2024.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, out./dez. 2019.

ROSA, Vanessa Silva; CANTERO, Andréa Maria Martins. Alfabetização em crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática das práticas e desafios pedagógicos. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 48, n. 1, p. 158-167, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/viewFile/5416/3084. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **População do Brasil chega a 212,6 milhões de habitantes, aponta IBGE. 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/08/populacao-do-brasil-chega-a-212-6-milhoes-de-habitantes-aponta-ibge#:~:text=ESTUDO-,Popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20Brasil%20chega%20a%20212,Milh%C3%B5es%20de%20habitantes%2C%20aponta%20IBGE>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILBERMAN, Steve. **NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity**. Penguin Publishing Group, 2015. Edição do Kindle.

CHANDRASEKHAR, Tara; HU, Qin. Meeting the mental health needs of college students with ASD: A survey of university and college counseling center directors. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, p. 2163–2175, 2021. DOI: 10.1007/s10803-020-04530-3. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-020-04530-3>. Acesso em: 15 dez. 2024.

VAN HEES, Valérie; MOYSON, Tinneke; ROEYERS, Herbert. Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 45, n. 6, p. 1673-1688, 2015. DOI: 10.1007/s10803-014-2324-2. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25448918/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)

Wânia Terezinha Ladeira (UFV)¹
Taís Fortini da Cruz Rodrigues (UFV)²

Introdução

A educação inclusiva é um dos principais pilares na promoção da igualdade na sociedade quando proporciona a todos os estudantes um cenário de máxima aprendizagem. No Brasil, a busca por uma educação igualitária iniciou-se em 2003, quando o Ministério da Educação (MEC), por meio da criação da Secretaria de Educação Especial, responsabilizou-se por apoiar os estados e municípios no propósito de levar aos cidadãos uma educação democrática e de qualidade. Assim, surge a implantação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que preconizava uma escola inclusiva com ensino de qualidade a todo, reconhecendo as diversidades e fornecendo suporte a cada um conforme as suas necessidades (MEC, 2004).

O Programa de Educação Inclusiva tinha como principal propósito apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de revolucionar os sistemas educacionais e torná-los inclusivos. Em razão da implementação dessa política, o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns aumentou significativamente. Este progresso pôde ser observado por meio do Censo Escolar de 2023 (MEC, 2023), que demonstrou que neste ano, 91,3% das crianças especiais foram matriculadas em classes comuns. Isso representa um aumento de 30,8% na estatística, visto que em 2009, apenas 60,5% das crianças especiais estudavam em escolas regulares, demonstrando o desenvolvimento rumo à inclusão escolar.

¹ Wânia Terezinha Ladeira, profa. associada da Universidade Federal de Viçosa-MG, wania.ladeira@ufv.br

² Taís Fortini da Cruz Rodrigues, graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa, Tais.fortini@ufv.br

Apesar de avanços importantes feitos na última década no Brasil, ainda existem desafios que impedem a plena efetivação da inclusão escolar, como as lacunas na formação de professores para a educação de alunos neurodiversos. Neste contexto, inclui-se as crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, devido ao transtorno que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental, necessitam de políticas públicas e diretrizes educacionais particulares que contribuam para a educação e inclusão escolar (Hervas, 2012).

Como mencionado, o TEA é um transtorno que se caracteriza pela alteração do desenvolvimento social, comunicação, interação social e comportamento. Entretanto, em razão de sua heterogeneidade e diferentes níveis de manifestação, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) classifica o autismo conforme o grau de exigência de suporte de cada nível. São esses o nível 1, com exigência de apoio mínimo, o nível 2, que corresponde aos indivíduos que precisam de apoio substancial, e o nível 3, referindo-se ao nível de apoio máximo (APA, 2013).

Os indivíduos com TEA manifestam comportamentos atípicos, como estereotípias e ações repetitivas, além de dificuldade de linguagem e de interação, interesse restrito em objetos e atividades, dentre outros sinais. Particularmente, o adolescente com TEA pode enfrentar desafios ainda mais intensos que se agravam pela idade, apresentando um declínio comportamental resultante de altos níveis de ansiedade e até mesmo depressão, advindos da autoconsciência de suas próprias limitações e pressão social. Nesta fase, o adolescente tem maior percepção em relação às suas dificuldades de autonomia e de relacionamento, o que é agravado pela própria imaturidade emocional característica da adolescência. Por isso, o jovem com TEA pode apresentar também reações extremas ao estresse, como raiva, irritabilidade ou violência (Klin, 2006).

Desta forma, vê-se necessário refletir sobre a formação de profissionais da educação preparados para lidar com as particularidades dos adolescentes com TEA no ambiente escolar. Sendo assim, este estudo busca investigar como a formação docente, a estrutura escolar e as práticas pedagógicas contribuem para a inclusão de adolescentes com TEA no ensino médio.

Percursos Metodológicos

Este estudo foi idealizado a partir de observações realizadas ao longo do ano letivo de 2024 na sala do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual do Altinho (EEA), localizada em Minas Gerais. A observação participativa, um método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, envolveu a imersão no ambiente escolar, permitindo a interação direta com os indivíduos e o acompanhamento das dinâmicas em sala de aula. Nesse contexto, os sujeitos da pesquisa deixaram de ser apenas objetos de estudo para se tornarem contribuintes ativos no processo investigativo, fornecendo informações e experiências contextuais (Abib *et al.*, 2013).

Durante a observação foi possível acompanhar as dinâmicas em sala de aula envolvendo dois alunos diagnosticados com TEA, matriculados no 1º ano do Ensino Médio e com o acompanhamento de uma professora de apoio. Um dos alunos demonstrava maior inquietação e dificuldade de concentração, enquanto o outro apresentava um comportamento mais reservado, porém com boa interação em pequenos grupos. Essas características foram essenciais para compreender as necessidades pedagógicas e as estratégias utilizadas pelos professores na inclusão escolar.

A partir do estudo exploratório inicial, formulamos uma entrevista semi-estruturada por meio de um formulário online, que foi enviado para 17 docentes da escola. Dentre os questionários enviados, foram coletadas e analisadas seis respostas, que serviram como base para compreender a formação e a atuação docente, assim como as percepções e necessidades dos professores no contexto da educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Assim, a observação participante forneceu um cenário das interações escolares e os dados coletados por meio dos questionários possibilitaram uma análise mais detalhada das percepções individuais e das lacunas na formação docente.

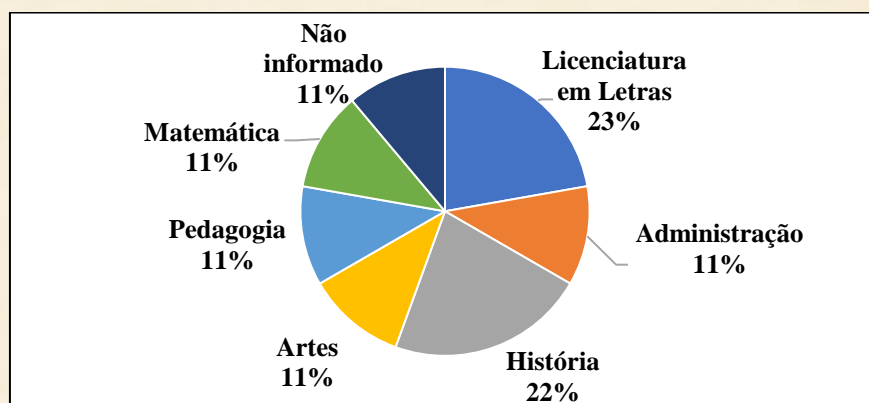
Formação de professores para atuação com adolescentes com TEA

As cinco primeiras perguntas do questionário visavam conhecer os entrevistados e seu histórico de formação. Por isso, questionavam

sobre formação acadêmica, especialização, tempo de atuação como docente, realização ou acesso a curso de capacitação para lidar com adolescentes com TEA e, por fim, qual a opinião pessoal de cada docente em relação à existência de políticas públicas para capacitação de professores para este fim.

Conforme a Resolução CEE nº 488 (2022), emitida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, para lecionar no Ensino Médio, é necessário que o docente tenha licenciatura reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), com habilitação na mesma área de conhecimento do componente curricular pretendido, bacharelado ou tecnológico, acrescidos de curso de Formação Pedagógica para profissionais não licenciados. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa apresentaram formação superior. Porém, em áreas acadêmicas variadas, sendo elas: Licenciaturas em Letras (habilitações em Português/Inglês e Português/Literaturas), Matemática, Artes, História e bacharelados em Pedagogia e Administração, como pode-se ver no gráfico abaixo (Gráfico 1).

Gráfico 1. Formação dos docentes envolvidos na pesquisa

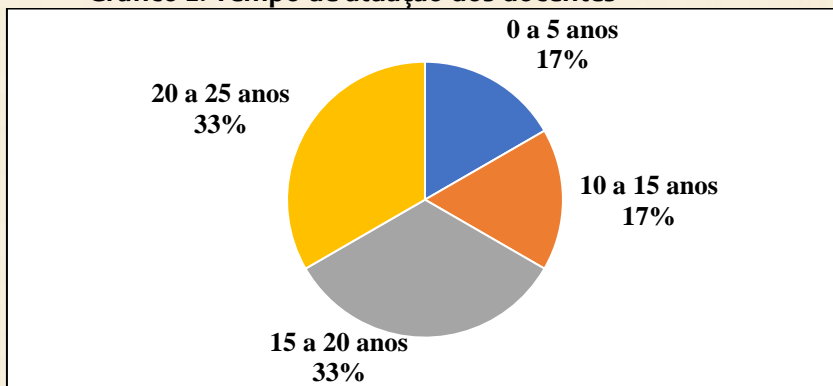


Em relação à especialização, cinco participantes destacaram formação complementar em Psicopedagogia, Supervisão Escolar, Administração de Recursos Humanos e História do Brasil. Dentre o grupo entrevistado, um profissional não informou a sua especialização

e outro disse não possuir nenhuma formação específica. Observa-se que apesar de alguns dos docentes possuírem especialização acadêmica, a maioria não se relaciona com o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Atualmente, a maioria dos cursos que contempla a formação de professores já aborda a pauta da inclusão escolar na matriz curricular. Entretanto, ainda é necessária a formação continuada específica sobre a temática, que deve andar inerente à prática educativa (Leão, 2017).

No que tange ao tempo de atuação, quatro dos docentes entrevistados possuem experiência profissional de 15 a 20 e de 20 a 25 anos, com uma distribuição equilibrada do restante entre as faixas de 0 a 5 e 10 a 15 anos de atuação (Gráfico 2). Este dado demonstra que a maior parte dos professores possui uma trajetória consolidada no magistério, o que pode refletir em um conhecimento mais amplo sobre práticas pedagógicas, desafios enfrentados em sala de aula e as necessidades atuais em relação à inclusão escolar e ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Gráfico 2. Tempo de atuação dos docentes



Os resultados das perguntas quatro e cinco revelaram lacunas significativas na capacitação dos docentes para atuação com adolescentes com TEA. Respectivamente, questionavam se os docentes já receberam a oferta de algum curso de capacitação para lidar com adolescentes com TEA e se, na opinião deles, as políticas públicas incentivam a capacitação de professores para lidar com

adolescentes com TEA. Quando questionados se haviam recebido oferta de capacitação específica para lidar com esse público, nenhum docente entrevistado respondeu positivamente. Ademais, em relação ao uso de políticas públicas para incentivo à capacitação e inclusão dos alunos, cinco dos docentes entrevistados acreditam que, apesar dessas políticas existirem, não há aplicação real. Enquanto isso, apenas um acredita que o incentivo real ocorre de forma esporádica, apesar de ser papel do docente amenizar as dificuldades do estudante com TEA e facilitar a aprendizagem por meio de métodos e práticas adequadas. Para que isto seja possível, conforme afirma Mantoan (2003), as escolas e docentes devem assumir que as dificuldades dos alunos não são exclusivas deles, visto que resultam da forma como o sistema de ensino é estruturado e o conhecimento é ministrado.

Ainda, de acordo com Pimentel (2012), o professor que não conhece as particularidades das deficiências não consegue entender o potencial dos estudantes e, desta forma, abordá-los corretamente para maximizar o aprendizado e socialização. Segundo o autor, esta é uma barreira pedagógica que impossibilita a inclusão e demonstra a necessidade de o sistema de ensino ter professores preparados para atuar com a diversidade.

Estrutura física ou adaptação da estrutura física da escola

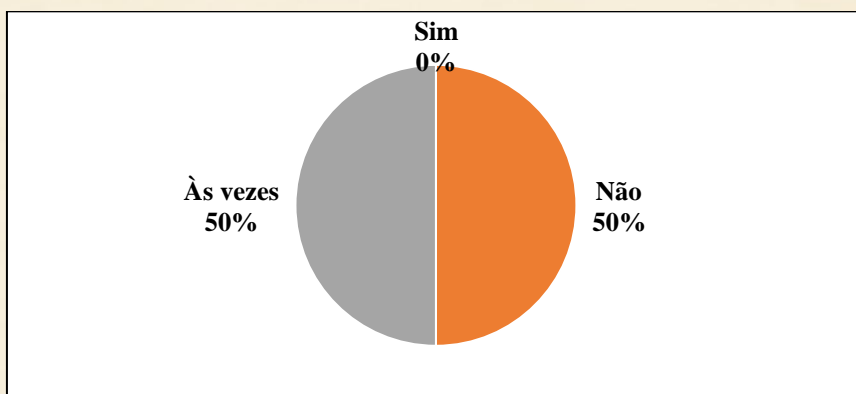
O Brasil possui diversas diretrizes a favor da inclusão educacional, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146 (2015) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069 (1990). Ambas as diretrizes mencionam a acessibilidade como pilar indispensável para efetivação da inclusão das crianças e adolescentes com deficiência no ambiente escolar. A acessibilidade irá permitir que o aluno utilize funcionalmente todos os espaços, frequente com assiduidade às aulas e tenha acesso aos materiais de aprendizagem (MEC, 2004).

Visto a importância desta questão, a pesquisa aplicada abordou a existência de recursos pedagógicos, estrutura e planejamento disciplinar que atendam às necessidades dos adolescentes com TEA nas instituições de atuação dos docentes. De acordo com os dados obtidos, no que se refere a recursos pedagógicos, 50% dos

entrevistados afirmaram a inexistência destes artifícios, enquanto os outros 50% reiteraram que tiveram acesso ocasional, como pode-se ver no Gráfico 3. Os recursos pedagógicos para alunos com TEA podem incluir o uso de imagens, cartazes, fotografias, ilustrações, vídeos, gráficos e, quando possível, materiais concretos. Além disso, os docentes também podem beneficiar os alunos por meio da realização de atividades práticas e uso de recursos tecnológicos, como atividades online, que podem atuar como facilitadores da aprendizagem (Silva et al., 2023).

Como percebido por meio da observação participativa, um dos alunos com TEA, objeto de estudo desta pesquisa, apresentou grande interesse nas aulas ministradas na sala de informática da EEA. Este é um recurso pedagógico que, no seu caso particular, pode ser utilizado com sucesso para promover a aprendizagem, visto que há familiaridade e também habitualidade com as ferramentas tecnológicas.

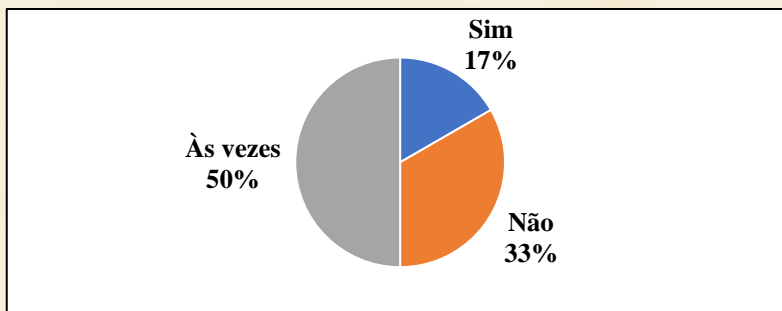
Gráfico 3. Acesso a recursos pedagógicos que atendam adolescentes com TEA



Também foi feito levantamento em relação a existência de adaptação da estrutura física para se adequar às necessidades sensoriais dos adolescentes com TEA, o que demonstrou que em 50% dos casos há adaptação ocasional da estrutura para atender a essa condição neurológica que envolve a hipersensibilidade ou

hipossensibilidade às experiências sociais, ocasionando desconforto e comportamentos de estresse.

Gráfico 4. Existência de estrutura que atenda às necessidades dos adolescentes com TEA



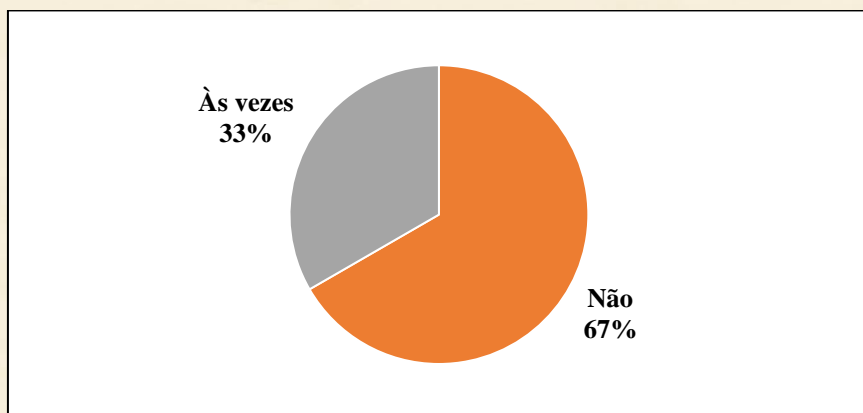
Conforme observado em sala de aula, um dos alunos com TEA apresentava comportamento irritadiço quando hiperestimulado. Nestas situações, observou-se que o aluno reagia de forma violenta, empurrando cadeiras e mesas, e se ausentava da sala de aula por tempo indeterminado para se autorregular. A adaptação do ambiente pode ser necessária para promover maior conforto e adaptabilidade ao estudante, evitando principalmente excesso de estímulos visuais (Cola et al, 2017).

Interação entre adolescentes com TEA e estudantes típicos

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se principalmente pela manifestação da dificuldade de interação social. Sendo assim, o indivíduo autista pode apresentar impedimentos em manter o contato visual, falar verbalmente, compreender gestos, identificar expressões faciais e figuras de linguagem. Essa adversidade social manifesta-se ainda na infância, mas pode agravar-se com a chegada da adolescência, o que impacta diretamente na habilidade de fazer e manter amigos. Desta forma, a fim de efetivar a inclusão social dos alunos com TEA no ambiente escolar, é necessário monitorar as interações sociais com os demais alunos.

De acordo com a pesquisa realizada, cerca de 67% dos docentes acreditam que os alunos interagem razoavelmente bem com os alunos autistas, enquanto 37% afirmaram que não. Isto pode ocorrer devido à dificuldade de comunicação entre os alunos com TEA e os demais estudantes, fato também evidenciado pela pesquisa (Gráfico 5).

Gráfico 5. Levantamento da existência de dificuldade de comunicação entre os alunos com TEA e os demais estudantes da sala



Conforme observação feita em sala de aula, pôde-se perceber que ambos os alunos com TEA possuíam afinidade com um grupo restrito de colegas, com os quais preferiam realizar atividades e trabalhos cotidianos. Quando isso não era possível, eram identificadas reações adversas dos alunos. Um se retraía e o outro recusava a realizar quaisquer atividades propostas.

Trabalho pedagógico com adolescentes com TEA

Como mencionado, o trabalho pedagógico com adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige abordagens diferenciadas, que considerem as especificidades desse público e promovam a inclusão efetiva no ambiente escolar. Durante as observações na Escola Estadual do Altinho, notou-se que os dois alunos com TEA apresentavam necessidades bastante distintas,

evidenciando a heterogeneidade do espectro autista. O primeiro aluno, que demonstrava maior inquietação e dificuldade para se concentrar nas aulas regulares, engajava-se significativamente em atividades tecnológicas na sala de informática. Enquanto isso, o outro aluno apresentava comportamento mais calmo e mostrava um bom desempenho em atividades em pequenos grupos.

Essas observações demonstram a importância de adaptar o planejamento pedagógico às características individuais dos estudantes, planejando atividades que atendam aos interesses e habilidades específicas dos alunos. Além disso, foi possível perceber que, em momentos de maior interação grupal, o acompanhamento de um professor de apoio fazia diferença na integração do aluno às atividades propostas.

Dentro dos seis questionários válidos coletados, quatro docentes sugeriram modificações para que o trabalho do professor regente com alunos com TEA possa ser mais eficaz. Dentre as possibilidades estão o oferecimento de formação continuada obrigatória pelo Estado, disponibilização de professor de apoio individual para alunos com TEA, flexibilização curricular e realização de avaliações iniciais para identificar necessidades urgentes de cada estudante.

Por fim, a última pergunta solicitava que os docentes definissem em uma palavra o elemento principal que os professores recém-formados necessitavam para educar de forma inclusiva adolescentes com TEA. Para este questionamento, as respostas obtidas foram: capacitação, treinamento, formação obrigatória, apoio e empatia.

Considerações Finais

Os resultados da pesquisa demonstram que, ainda que haja esforços dos docentes e das instituições para a inclusão dos alunos com TEA ao ambiente escolar de forma plena, existem dificuldades neste âmbito. A observação participante revelou que estratégias adaptadas às características individuais dos alunos podem ser benéficas para aumentar o engajamento dos adolescentes em sala de aula, assim como a aprendizagem. Entretanto, estas práticas são

limitadas pela ausência de suporte consistente por parte das instituições escolares.

Ademais, a pesquisa quantitativa demonstrou que o principal percalço em relação à aplicação da educação inclusiva é a falta de capacitação contínua, aliada à carência de recursos pedagógicos adequados. Esta deficiência compromete a efetividade das práticas inclusivas, prejudicando não só os alunos com TEA, mas também os demais colegas em sala de aula e docentes envolvidos no processo. Visto a limitação de recursos, os lecionadores se veem restritos a práticas comuns e pouco diversas, que não são compatíveis com o processo de aprendizagem dos alunos com TEA.

Outro ponto analisado pela pesquisa foi a interação social entre adolescentes com TEA e estudantes típicos, que revelou a necessidade de mediação por parte dos docentes, a fim de promover uma convivência respeitosa e colaborativa. É necessário incentivar a comunicação e a interatividade entre os alunos, incentivando as crianças e adolescentes autistas a interagirem respeitando as particularidades de cada um.

Sendo assim, apesar do sistema educacional brasileiro ter avançado no que se refere à educação inclusiva, ainda existem desafios significativos que demandam adaptações pedagógicas e formação contínua dos docentes. Ademais, é essencial que as políticas públicas e a aplicação destas avancem para assegurar recursos suficientes e condições adequadas para que as instituições e docentes se desenvolvam, tornando a inclusão escolar para adolescentes com TEA uma realidade concreta.

Referências

ABIB, G., HOPPEN, N., & HAYASHI JUNIOR, P. Observação participante em estudos de administração da informação no Brasil. **Revista De Administração De Empresas**, 53(6), 2013.

APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. Porto Alegre. Artmed, 5 ed, 2014.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: **Educação e Desenvolvimento humano** – Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

COLA, C.; CALDAS, J. C. R.; FERREIRA, A. F.; MORAES, L. P. S.; BARBOSA, T. C.; SILVA, R. B. M.; SANTOS, M. L. Hipersensibilidade sensorio-perceptual que acomete autistas descrita na literatura e observada no Centro de Atendimento Clínico de Itaperuna (CACI): um estudo comparativo. **Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico**, v. 3, n. 2, p. 74-84, jul./dez. 2017.

HERVAS, A. Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los trastornos del espectro autista. **Rev Neurol.**, Barcelona, v. 62, n.1, p. 9-14, 2016. Disponível em: www.juntsautisme.org/wp-content/uploads/2021/01/AUTISME_UN-AUTISMO-VARIOS-AUTISMOS-Amaia-Hervas.pdf. Acesso em: 09 dez. 2024.

KLIN, A.; MERCADANTE, M. T. **Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento**. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo, v.28, p. 1-2, 2006.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

PIMENTEL, S.C. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, A. P. S.; CAMPONOGARA, B.; PEREIRA, C.F.; ALMEIDA, D.D.; BREITENBACH, F.V.; STEFANAN, L.M. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação profissional e tecnológica e na educação superior**: alternativas e adaptações curriculares. Santa Maria, RS: CAED-UFSM, 2023.

RELAÇÕES DIALÓGICAS E CONFIGURAÇÃO DE SENTIDOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LIBRAS

Noara Pedrosa Lacerda (UFSCAR/UFMG)¹

Introdução

A construção do saber enquanto aprendizado formal de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) vai muito além da mera memorização de sinais; ela implica uma imersão cultural e um processo contínuo de negociação de sentidos e significados, principalmente aos ouvintes que se comunicam com surdos dominantes da Língua de Sinais, a exemplo de professores surdos, elaborando o saber com alunos ouvintes que apresentam este conhecimento ainda limitado ao aspecto alfabético da Língua de Sinais.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a comunicação em LIBRAS vai além dos signos gestuais, envolvendo aspectos sociais e culturais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem e a construção conjunta de significados entre professor e aprendiz.

A aprendizagem de LIBRAS, como qualquer língua, não pode ser dissociada das relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, a construção de sentido, do saber no processo de aprendizagem é profundamente vinculada a interações que envolvem não apenas a transmissão do sinal ou constituição gestual, mas a elaboração conjunta de significados entre os interlocutores. Este texto apresenta uma percepção que visa explorar como as relações dialógicas influenciam a construção de sentido durante o processo de aprendizagem de

¹ Pós-Doutorado em Linguagem e Ensino; Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal de São Carlos-SP; pedrosanoara@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/3573972672710421>

LIBRAS, enfocando os aspectos comunicativos, culturais e sociais desse processo. Para situar os sujeitos, contextos e processos, faz-se importante destacar que o professor ministrante do curso é surdo, com efetiva experiência tanto em LIBRAS quanto em Língua de Sinais Americana (ASL). A aprendente de LIBRAS² que compõe esta experiência é ouvinte, com formação em linguística – Doutorado e Pós-Doutorado – numa turma do módulo I, curso de extensão em LIBRAS, ofertada pela UNESP³/FCLAr. A turma, de modo geral, é composta por sujeitos com formações em áreas distintas, que por também diferentes interesses, estão interessados pela Língua de Sinais.

De forma específica, a aprendente de LIBRAS que aqui se coloca já atua em sala de aula como professora do Ensino Superior, além de ter atuado no Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. Nestes campos de trabalho sempre tiveram alunos surdos com intérpretes em sala para suporte, o que a inquietou para dominar oficialmente a Língua de Sinais e interagir diretamente e com competência durante as aulas e em outros contextos sociais necessários. Portanto, a presença de sujeitos surdos em diferentes espaços sociais, oportuniza positivamente a atenção, o desejo e a busca por dominar a LIBRAS que é a segunda língua oficial do Brasil, reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e deve ser dominada de modo que, de fato, ocorra uma relação igualitária e digna para todos os interlocutores. A seguir compreenderemos mais sobre o processo de aprendizagem sobre os sinais, os sujeitos e o meio.

Discussão Teórica

A Comunicação como Processo Dialógico

A comunicação humana é essencialmente dialógica, conforme proposto por Mikhail Bakhtin (2017) em *Marxismo e Filosofia da*

² A LIBRAS é o meu maior interesse hoje, sinto necessidade de compreender-me também incluída pela comunicação efetiva com alunos surdos que frequentam minhas aulas, sem auxílio de intérpretes.

³ Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”/ Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

Linguagem, a palavra só adquire sentido no contexto da interação, pois, “O sentido não reside na palavra e nem tampouco na alma do falante ou do ouvinte. Ele nasce entre eles, no processo de sua interação verbal.” A aprendizagem da LIBRAS, enquanto uma língua visual-gestual, não pode ser separada das relações de interação e comunicação entre sujeitos. Ela é marcada por um dinamismo que exige a participação ativa de ambos os interlocutores, neste caso no processo de aprendizagem mútuo, compreendido que o professor surdo também se lança ao aprendizado em contato com aprendentes ouvintes e com diferentes níveis de formação e experiências com a Língua de Sinais em contextos sociais distintos, que certamente gerou um aprendizado aleatório sobre esta língua e linguagem.

No contexto da LIBRAS, as trocas comunicativas não ocorrem unicamente por meio de signos gestuais, mas também envolvem contextos sociais e culturais. O processo de aprendizagem deve, portanto, ser visto como um ato relacional em que o aprendiz e o professor constroem, juntos, os significados dos sinais, que podem variar de acordo com o contexto e a cultura surda.

O caráter dialógico do aprendizado de LIBRAS implica que a linguagem não é apenas um código a ser decifrado ou uma sequência de sinais a ser memorizada. Ao contrário, ela proporciona um espaço onde os sujeitos interagem e é um meio para trocar experiências, negociações e sentidos. Assim, o ato de aprender LIBRAS é também um processo de construção de identidade, pois os aprendizes se reconhecem nas trocas e ressignificam seu entendimento sobre o mundo e sobre a comunicação entre surdos e ouvintes.

A Cultura Surda e a Construção de Sentido

A aprendizagem de LIBRAS como essa imersão na cultura surda é um reflexo das práticas culturais e sociais de uma comunidade surda, que possui sua própria visão de mundo, valores e modos de comunicação. Dessa forma, os sentidos construídos durante os processos de aprendizagem no curso de extensão LIBRAS I, da

UNESP/FCLAr 2024, estão intimamente ligados ao entendimento dessa cultura, e é por meio da convivência e das relações dialógicas com a comunidade surda em espaços diversos da sociedade – sala de aula presencial e online, cinema, festas, reuniões, entre outros – que os aprendizes conseguem entender o significado profundo dos sinais.

Entender LIBRAS é entender como a comunidade surda se expressa, como ela organiza seu pensamento e seus sentimentos, como se dá a transmissão de conhecimentos e como se estabelece a identidade de seus membros. Nesse sentido, aprender, exige um esforço para compreender o contexto sociocultural da surdez, para além do aspecto linguístico, o que é crucial para a construção de sentido.

Bakhtin, em Problemas da poética de Dostoievski, traz uma reflexão sobre a palavra na configuração do sentido, isso pode ser aplicado ao processo de aprendizagem da Língua de Sinais envolvendo professor surdo e aprendentes ouvintes num contexto sócio-histórico que oferece acesso ao conhecimento de mundo da Língua de Sinais através de diversos meios e redes sociais principalmente, mas sua didática na sala de aula mostra um processo importante. Portanto, os alunos nos cursos de LIBRAS já tiveram acesso à Língua de Sinais de algum modo, mesmo sem didática ou prática pedagógica como suporte.

Todo membro da coletividade falante enfrenta a palavra não enquanto palavra natural da língua, livre de aspirações e valorações alheias, despovoada de vozes alheias, mas palavra recebida por meio da voz de outro e saturada dessa voz. A palavra chega ao contexto falante a partir de outro contexto, cheia de sentidos alheios; seu próprio pensamento a encontra já povoada (1979b, p. 295).

O conceito de "sentido" é, portanto, dinâmico e contextual. O significado de um sinal pode mudar de acordo com a situação comunicativa, os interlocutores envolvidos e os contextos culturais em que esses sinais estão inseridos. Por exemplo, o sinal para "vagabundo" e o para "abraços" é praticamente o mesmo, com

mesmo movimento, ponto de articulação e configuração da mão, mas significado diferente em função do contexto em que forem utilizados, principalmente, expressão facial, por isso a importância da interação e da relação dialógica com outros surdos para compreender o sentido a partir de expressões faciais em contextos de comunicação. É nesse jogo de significações que a aprendizagem de LIBRAS se faz vibrante e rica, portanto, os gestos e expressões faciais variam para transmitir um tom mais lúdico ou de uma simples informação sobre o que se quer informar:

Figura 1



Fonte: <https://www.tiktok.com/@rossdiniz/video/7344895841242533126>

Observa-se na figura acima que a expressão facial direciona e determina o sentido na comunicação. É importante ressaltar neste momento que o uso da expressão facial na aprendizagem de LIBRAS é um conhecimento muito relevante.

Procedimentos Metodológicos

Para melhor apresentar o contexto deste curso de extensão, sobretudo para que haja compreensão dos procedimentos metodológicos, é importante informar que ele ocorreu totalmente online, às segundas-feiras, de 19h até 22h, com aulas que

proporcionavam ludicidade, situações de comunicação real contextualizada, além de apresentação dos aspectos linguísticos da LIBRAS. Ao final de cada aula era solicitado o envio de uma atividade em formato de vídeo, postadas no Classroom e no YouTube para avaliação do professor e compartilhamento com os demais colegas, além de uma simulação síncrona destas atividades. Ademais, ao final do módulo, realizamos uma atividade avaliativa final, realizando uma situação comunicativa mais complexa, com contexto, utilizando todos os aspectos estudados no módulo.

Todo esse processo foi muito rico e mostrou-se importante compartilhar e analisá-lo neste trabalho, sobretudo como um relato e uma reflexão sobre os avanços dos estudos e ofertas de cursos de LIBRAS pelas instituições de ensino superior.

O Papel do Professor no Processo Dialógico

O papel do professor no processo de aprendizagem de LIBRAS não é o de um transmissor passivo de conteúdo, mas de um mediador ativo das relações dialógicas, sobretudo em face de dominar o universo expressivo surdo. Assim, o docente atua como um facilitador do diálogo, promovendo um ambiente em que a troca de experiências e significados acontece de maneira fluida, respeitosa e enriquecida pelos tons valorativos próprios do saber de experiência com a linguagem em LIBRAS. Este professor, sendo surdo, além de identificar as necessidades do aprendente ouvinte, necessita ajustar ao processo de aprendizagem às suas formas de aprender e criar situações de comunicação para que o aluno se sinta confortável e motivado para interagir neste universo novo de comunicação.

A relação dialógica entre professor-surdo e aluno-ouvinte é construída com base na confiança sobre o domínio linguístico de cada um, no respeito à identidade do aprendiz e no entendimento de que ambos, aluno e professor, aprendem ao longo do processo. Isso significa que a aprendizagem de LIBRAS deve ser reflexiva e flexível. Há uma relação responsiva que recupera sempre aquilo que já se

conhece sobre comunicação e linguagem, interligando as práticas pedagógicas aos processos de aprendizagem anteriores e atuais dos interlocutores. Esse ambiente de aprendizagem não só facilita a construção de sentido, mas também fortalece a identidade surda e contribui para a valorização da língua e cultura surda para a sociedade geral.

A Negociação de Sentidos na Sala de Aula

No processo de aprendizagem de LIBRAS, o aprendente não é um receptor passivo de sinais, mas um participante ativo que continuamente negocia o sentido das palavras e expressões. A negociação de sentidos pode ocorrer de diversas formas, como através de questionamentos, reflexões e ajustes nas práticas de interlocução. As situações de interação na sala de aula, onde o aluno tenta comunicar-se em LIBRAS, são momentos cruciais para a construção de significados.

Conforme Bakhtin, a responsividade é uma característica fundamental de todo enunciado: qualquer enunciado está relacionado de alguma forma com outros enunciados, aos quais responde e pelos quais é provocado (Bakhtin, 2011). Esses momentos de interação dialógica possibilitam que o aprendente reflita sobre o que está conhecendo, sobre o que significa cada sinal, relaciona com aquilo que conhece no universo ouvinte e como ele pode utilizá-lo de maneira adequada para comunicar suas ideias. A negociação de sentido é também um processo coletivo e responsivo, pois envolve tanto o aluno quanto o professor, e muitas vezes outros colegas de classe e conhecimentos pré-existentes. Ao negociar significados, os participantes se veem como sujeitos ativos na construção do saber e do entendimento mútuo.

Por exemplo, um aluno pode fazer um sinal que o professor considera inadequado, mas ao explicar o seu raciocínio ou tentar se expressar de outras formas, o professor pode perceber nuances de significado que não haviam sido consideradas anteriormente. Nesse

momento, ambos estão envolvidos em um processo dialógico de construção de sentido que vai além da simples adequação linguística. No caso específico deste curso, o fato do professor ser surdo, quando ocorria um entrave de compreensão, também ocorria a tentativa de (re)configuração de sentido ou reflexão sobre determinadas inadequações no uso de sinais através da escrita e isso ampliava o aprendizado para o aspecto da escrita para surdos.

A Importância da Prática Contínua e da Reflexão

A aprendizagem de LIBRAS é um processo contínuo, que exige prática constante e reflexão sobre os significados em jogo, principalmente em situações de uso. O desenvolvimento da competência linguística em LIBRAS não ocorre de forma linear; ele é progressivo, mas também exige momentos de pausa e análise crítica. A reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem, as estratégias utilizadas e os significados atribuídos aos sinais e gestos contribuem para a construção de um aprendizado mais profundo e significativo.

Ao integrar a prática constante com momentos de reflexão sobre o aprendizado, o aprendente é capaz de internalizar os conhecimentos adquiridos, adaptar sua comunicação às novas situações e continuar aprimorando sua competência linguística, sobretudo quando é necessário compreender o contexto e a cultura da comunicação com surdos. O aspecto dialógico dessa reflexão é fundamental, pois é no diálogo com os outros, seja com colegas surdos ou ouvintes, que o aprendiz percebe os diferentes contextos e maneiras de se comunicar.

Conclusão

O processo de aprendizagem de LIBRAS é marcado por relações dialógicas que são essenciais para a construção de sentido. A língua de sinais não é um sistema fechado, mas um espaço aberto e

dinâmico de troca de significados e experiências. Essas relações não apenas permitem que os aprendentes adquiram habilidades linguísticas, mas se envolvam com a cultura surda, com suas especificidades e riquezas.

Ao estudar LIBRAS, o sujeito não aprende apenas um conjunto de sinais, isto porque este constrói sentidos, ressignifica conceitos e se transforma em um participante ativo de um processo cultural e social mais amplo. A relação dialógica, por sua vez, não só facilita a aprendizagem linguística, mas é um meio de fortalecer identidades, promover a inclusão e valorizar as diversas formas de comunicação humana.

As relações dialógicas e a construção de sentido em um curso de LIBRAS são fundamentais para a compreensão e fluência na língua, além de promover uma inclusão mais efetiva. A LIBRAS, como língua visual-espacial, tem características únicas que devem ser levadas em conta no processo de aprendizagem. Algumas considerações parciais sobre como as relações dialógicas e a construção de sentido podem ser compreendidas são apontadas nos seguintes aspectos:

Relações Dialógicas

As relações dialógicas no ensino de LIBRAS referem-se também à interação constante entre os participantes, que pode ser vista como uma troca de significados e contextos. No ambiente de aprendizagem, a comunicação deve ser bilateral, isto é, tanto os professores quanto os aprendentes devem se comunicar e se compreender mutuamente, a partir de seus conhecimentos prévios enquanto surdos e ouvintes. Essa troca é essencial porque a interação com o universo surdo que enriquecerá os próprios aspectos linguísticos, configurando um feedback contínuo, que facilita a construção de um entendimento mais profundo da língua, da linguagem e o respeito à cultura surda.

Construção de Sentido

A construção de sentido na aprendizagem de LIBRAS envolve a compreensão do que os sinais representam e como eles se conectam com o mundo ao redor. Em um curso de extensão em LIBRAS, o aprendente tem a oportunidade de construir o sentido na prática comunicativa em si, percebendo o processo semiótico e apreendendo o funcionamento comunicativo no mundo surdo. Para QUADROS (1997), a construção do sentido em Línguas de Sinais, como na LIBRAS, ocorre por meio de um complexo processo semiótico, que compreende gestos, expressões faciais e movimentos corporais articulados no sistema linguístico visual-espacial.

Aspectos Práticos no Ensino

Para que a construção de sentido e as relações dialógicas se estabelecessem de maneira eficaz, no curso de extensão LIBRAS I foram adotados métodos que favoreceram a prática ativa e a troca de experiências, como atividades imersivas – Situações de diálogos contextualizados; Uso de recursos visuais com vídeos, slides, demonstrações e repetições; Estudo de contextos culturais; além dos Aspectos linguísticos.

As relações dialógicas e a construção de sentido são interdependentes em um curso de LIBRAS, pois a língua é aprendida, principalmente, por meio da interação e da compreensão do contexto. A imersão prática, o respeito cultural e o uso adequado dos sinais no contexto são elementos chave para que o aprendente desenvolva competência linguística e comunicativa, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução de

- Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BORGATTO, BERTIN. T., MARCHEZI – **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2007.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Línguas de Sinais: Estudos Linguísticos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M., PERLIN, G. (org.) – **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- THOMA, A. S., LOPES, M. C. (org). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

O SANEAMENTO BÁSICO E QUADROS DE DIARREIA NO MUNICÍPIO SALGADO DE SÃO FÉLIX-PB

Miguel Leonardo Francisco da Silva (UEPB) ¹

Maria Mônica Moreira da Silva (FACERN) ²

Introdução

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saneamento como o controle de todos os fatores do meio físico do homem, que exercem ou podem exercer insalubridades ao seu estado de bem estar físico, mental ou social. Afunilando este conceito e levando em consideração o que vem a ser saneamento básico, pode-se definir como o abastecimento de água, o esgotamento sanitário, a realização da limpeza pública, da drenagem pluvial e o controle de vetores de doenças transmissíveis (Heller, 1998).

Uma das principais manifestações apresentadas pelo indivíduo quando acometido por algumas das doenças anteriormente citadas é a diarreia, a qual é um grave problema de saúde pública, que se encontra extremamente associada às condições de higiene e da água utilizada. O relatório da OMS aponta a diarreia como a segunda maior causa responsável por óbito na infância representando cerca de 1,5 milhões de mortes anuais de crianças de até 5 anos. Em dados globais, as doenças diarreicas estão entre as maiores causas de morbidade e mortalidade em países em desenvolvimento, onde são frequentes e podem ser fatais, principalmente em crianças jovens. Pesquisas revelam que 88% das mortes por diarreia são atribuídas à água não potável, saneamento inadequado e higiene precária (Freitas; Brilhante; Almeida, 2001).

¹Mestre em Desenvolvimento Regional. Universidade Estadual da Paraíba/UEPB.

E-mail: profmiguelleonardo@gmail.com; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4751162966217214>.

²Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica/Educação Especial; Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal. <https://lattes.cnpq.br/8007998219690831>.

O Brasil apresenta determinadas localidades em que populações são excluídas de infraestrutura urbana, como serviços de saneamento e equipamentos públicos. Porém, grande parte da população é assistida pelo Programa de Saúde da Família (PSF), criado em 1994, como forma alternativa de promoção da saúde no país. Por meio de equipes de Agentes Comunitários de Saúde (ACS), as famílias são visitadas periodicamente e informações sobre condições da moradia, de saúde e da situação familiar são colhidas e registradas para compor o Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB) (Paz; Almeida; Günther, 2012).

Com base nos dados colhidos, estudos comprovam que a falta de saneamento básico é um sério problema que afeta a saúde da população. Para que ocorra uma mudança nesse quadro é necessária a realização de um trabalho árduo de todos os profissionais ligados à saúde para prevenção e promoção diagnóstica e tratamento das doenças ocasionadas. Os indicadores de saúde são muito importantes para o conhecimento, o monitoramento e a avaliação da real situação de saúde da população, sendo o número de casos de diarreia em uma população um importante indicador de saúde. Embora este quadro seja de etiologia diversa, o que faz com que a determinação das suas causas seja uma tarefa complexa, é evidente a importância das condições de saneamento na redução e aumento deste agravo.

Dados recentes apontam para a maior incidência de casos de diarreias entre crianças menores de 5 anos. Em 2008, 67,3 mil crianças menores de 5 anos residentes em municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes foram internadas devido a casos de diarreia, correspondendo a 61% dos casos de diarreia registrados (Kronemberger; Clevelário Júnior, 2009). Em 2011, no Brasil, mais de 390 mil pessoas foram internadas devido a quadros de diarreia. Cerca de 35% deste quantitativo era de crianças abaixo de 5 anos de idade (Trata Brasil, 2012).

O presente estudo se propõe a analisar e correlacionar dados oficiais referentes ao saneamento básico e a incidência de diarreia em crianças menores de 2 anos no período de 2009 a 2013 em um município da zona agreste do Estado da Paraíba comparando as zonas rural e urbana.

Revisão de Literatura

Saneamento Básico e Saúde: Políticas Públicas e Implicações

Segundo a OMS, o saneamento é caracterizado pelo conjunto de ações socioeconômicas que têm por objetivo alcançar Salubridade Ambiental. A oferta do saneamento associa sistemas constituídos por uma infraestrutura física e uma estrutura educacional. Para Lopes (2004), saneamento básico é indispensável à qualidade de vida. Sanear é controlar os fatores do meio físico do homem, que exerçam ou possam exercer efeito prejudicial ao seu bem estar físico, mental ou social.

Assim, para ampliar-se as discussões a respeito do tema, analisar-se-á o conceito saúde. A saúde deve ser entendida como consequência do estilo de vida, do acesso aos bens de consumo e serviços e das condições biológicas, sendo esses os determinantes de saúde numa comunidade. Essas concepções propiciam a promoção e prevenção em saúde (Opas, 2001).

Parte da população brasileira reside em locais onde as condições de saneamento ainda são precárias. Frente à falta de saneamento e às condições mínimas de higiene, a população fica sujeita a diversos tipos de enfermidades. A literatura relata claramente que a falta de condições adequadas de saneamento no que se refere a variáveis como a água e o esgotamento sanitário, é uma das principais causas da mortalidade na infância. Seroa da Motta e Rezende (1999), Seroa da Motta *et al.* (1994) e Kassouf (1994) demonstram o efeito do saneamento sobre a saúde da população brasileira na década de 1980, em estudos de Alves, Belluzzo (2004).

A Lei Federal Nº 11.445 de 05 de Janeiro de 2007, dispõe que o saneamento básico é baseado, dentre outros princípios, na integralidade e universalização do acesso, o que garante a oferta de água potável, de coleta, do tratamento e disposição final adequada dos esgotos sanitários, além da limpeza urbana e do manejo dos resíduos sólidos, devendo ser adequadas à saúde pública e à proteção do meio ambiente (Brasil, 1998).

As bases norteadoras para o estabelecimento de políticas e ações de saúde estão baseadas na Lei Nº 11.445/2007 que criou o SNIS –

Sistema Nacional de Informações em Saneamento Básico (Artigo 53), cuja principal função é permitir e facilitar o monitoramento e avaliação da eficiência e da eficácia da prestação dos serviços na área de saneamento básico através da coleta, sistematização e disponibilização de dados estatísticos, em desenvolvimento a partir de 2010. De acordo com a referida lei:

Art. 48. A União, no estabelecimento de sua política de saneamento básico, observará as seguintes diretrizes.

Parágrafo único. As políticas e ações da União de desenvolvimento urbano e regional, de habitação, de combate e erradicação da pobreza, de proteção ambiental, de promoção da saúde e outras de relevante interesse social, voltadas para a melhoria da qualidade de vida, devem considerar a necessária articulação, inclusive no que se refere ao financiamento, com o saneamento básico.

Art. 49. São objetivos da Política Federal de Saneamento Básico.

I - Contribuir para o desenvolvimento nacional, a redução das desigualdades regionais, a geração de emprego e de renda e a inclusão social. (Snis, 2012)

As políticas públicas destinadas à infraestrutura – serviços de abastecimento de água, esgotamento sanitário e gerenciamento dos resíduos sólidos e águas pluviais – não atingiram o seu patamar de eficiência esperado em relação ao saneamento. Por diversas razões, a saúde tem recebido uma atenção secundária na conformação política atual. Para que se consiga reverter à situação em que a saúde se encontra são necessárias a ação transdisciplinar e a articulação interinstitucional (Brasil, 2007). Sá (2012) acrescentou que para que se tenha uma Saúde Urbana, diante das alterações climáticas, faz-se necessário o consumo de espaço e dos recursos de forma controlada, bem como o controle do fluxo urbano, o acesso igualitário dos recursos e serviços e a proteção da saúde.

Materiais e Métodos

Trata-se de um estudo descritivo com análise quantitativa e qualitativa, através de levantamento de dados, obtidos através dos Sistemas do Ministério da Saúde e da Secretaria Municipal de Saúde e

posteriormente analisados.

O foco da presente pesquisa foi o município de Salgado de São Félix - PB, localizado na microrregião agropastoril do baixo Paraíba, distribuídos em 202 km² de área (IBGE, 2011). Conforme contexto, na Lei Nº 1.198 de 02 de abril de 1955, Salgado de São Félix tem como limites geográficos: Itabaiana – PB (12 km), Mogeiro – PB (7 km), Itatuba - PB (20 km), Natuba - PB (25 km), Macaparana - PE (30 km) e Timbaúba - PE (40 km). Encontra-se a 86 Km da capital João Pessoa – PB.

A população do município é de 11.976 habitantes (ocupando o 103º lugar no Estado) dos quais 43,84% residem na zona urbana e 56,16% na zona rural (IBGE, 2012).

As 3.726 famílias cadastradas são atendidas por 5 Unidades Básicas de Saúde (UBS) com equipes de saúde bucal modalidade 1. Duas UBS fazem a atenção primária à saúde na zona urbana (UBS Centro I e UBS Centro II) e outras 3 UBS o fazem na zona rural (PSF Maria de Melo, PSF Dois Riachos e PSF Naum Barbosa). Cerca de 1.435 famílias são residentes na zona urbana e 2.29, na zona rural.

Dados foram coletados a partir de pesquisa em banco de dados de domínio público, provenientes dos sistemas de informação em saúde de base nacional no período de 2009 a 2013. Dados referentes aos indicadores de saúde foram obtidos na Secretaria de Saúde do Município, a partir do SIAB (Sistema de Informação de Atenção Básica), SIM (Sistema de Informação sobre Mortalidade) e o SINAM (Sistema de Informação de Agravos de Notificação). As informações correspondem ao total de famílias cadastradas e acompanhadas, abastecimento de água, tratamento de água no domicílio, tipo de casa, destino de fezes e destino do lixo. Sobre a população atendida com esgotamento sanitário, coleta e tratamento do esgoto foram obtidas do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS), do Ministério das Cidades.

Estes indicadores foram utilizados na maioria de estudos para avaliar impactos do saneamento na saúde pública, por sua capacidade de resposta, viabilidade em seu uso e fácil determinação da enfermidade. As variáveis de exposição referem-se às características das condições de saneamento e da moradia das famílias e casos de diarreias em crianças.

Resultados

Saneamento básico em Salgado de São Félix-PB

A situação do saneamento básico do município de Salgado de São Félix-PB pode ser caracterizada a partir de cinco variáveis cujos dados relativos às famílias cadastradas pela Atenção Básica à Saúde são extraídos da Ficha A: Abastecimento de Água, Tratamento de Água, Destino de Lixo, Destino de Fezes/Urina e o Tipo de Casa (Tabela 1).

Tabela 1. Indicadores de saneamento básico nas zonas rural e urbana do município de Salgado de São Félix-PB registrados entre 2009 e 2013

PERÍODO / LOCALIDADE										
VARIÁVEIS	2009		2010		2011		2012		2013	
	URB		URB		URB		URB		URB	
	RUR		RUR		RUR		RUR		RUR	
ABASTECIMENTO DE ÁGUA										
Rede pública	84,92	25,62	86,01	27,92	87,18	33,42	90,36	35,46	89,76	35,27
Poço ou nascente	13,58	54,81	12,61	51,12	11,46	44,69	9,19	35,33	9,06	36,49
Outros	1,05	19,55	1,37	20,94	1,36	21,89	0,46	29,21	1,18	28,24
TRATAMENTO DA ÁGUA										
Filtração	26,42	14,59	24,25	15,31	21,35	14,55	22,93	13,70	19,65	13,31
Fervura	0,08	0,54	0,16	0,58	0,21	0,44	0,15	0,26	0,21	0,31
Cloração	37,42	53,29	47,05	52,43	50,93	58,76	52,24	62,56	51,99	63,64
Sem tratamento	36,08	31,59	28,54	31,66	27,51	26,26	24,68	23,48	28,15	22,74
DESTINO DE RESÍDUOS SÓLIDOS										
Coleta pública	81,83	0,63	85,37	16,44	86,75	22,94	90,96	29,77	91,43	29,20
Queimado/Enterrado	6,75	58,84	5,50	49,63	5,44	47,49	2,66	45,33	2,51	46,84
Céu aberto	11,48	40,54	9,14	35,72	7,81	29,58	6,38	24,90	6,06	23,96
DESTINO FEZES/URINA										
Sistema de Esgoto	0,67	0,04	0,73	0,09	0,93	0,17	3,97	0,86	2,02	0,57
Fossa	97,25	67,61	97,74	69,68	97,13	70,90	95,52	75,74	96,66	76,43
Céu aberto	2,08	32,37	1,54	30,22	1,93	28,92	0,61	23,40	1,32	23,00

TIPO DE CASA											
Tijolo Adobe	/	97,33	83,76	97,66	85,81	97,78	86,72	98,48	88,88	98,33	89,57
Taipa revestida		2,00	10,96	1,86	10,67	1,65	10,22	1,21	8,57	1,32	8,12
Taipa não revestida		0,67	5,06	0,49	3,28	0,57	3,06	0,30	2,50	0,35	2,27
Madeira		0,00	0,13	0,00	0,13	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,04
Material aproveitado		0,00	0,09	0,00	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Fonte: Sistema de Informação de Atenção Básica (SIAB).

As condições de abastecimento de água no município têm apresentado melhorias ao longo do período analisado, 2009 a 2013, com aumento do número de casas com fornecimento de água pela rede pública e diminuição do uso de água de poço ou nascente. Entretanto, apesar de mais de 84% das famílias possuírem rede pública de abastecimento na área urbana do município, mais de 36% das famílias residentes na zona rural dependem de água de poço ou nascente para o abastecimento de água durante o período pesquisado.

A cloração tem sido o procedimento mais comum, e cada vez mais usado, dentro do período analisado, como estratégia para tratamento da água, tanto nas residências da área urbana (passando de 37,4% em 2009 paulatinamente até 52,0% em 2013) quanto da área rural (passando de 53,3% em 2009 paulatinamente até 63,6% em 2013).

Enquanto o sistema público de coleta de resíduos sólidos tem sido satisfatório e melhorado na zona urbana do município, passando de 81,8% em 2009 e paulatinamente para 91,4% em 2013, na zona rural este sistema é muito precário (abaixo de 29%). Na zona rural, o destino dos resíduos sólidos tem sido a queima ou aterramento em mais de 45% das casas.

O principal destino de fezes e urina é dependente de fossa, tanto na zona rural (67,6% em 2009 e alcançando a 76,4% em 2013) como a zona urbana (acima de 95% em todo o período analisado) do município. Entretanto, na zona rural ainda é alto o índice de casas que fazem o despejo destes resíduos a céu aberto (entre 23 e 32%).

No que compreende tipos de casa do município, houve crescimento tanto na zona urbana como na zona rural desde 2009 a 2013 de casas construídas de tijolos. Houve, no mesmo período, queda

no quantitativo de casas de taipa revestida, onde a zona urbana apresentou de 1,2 a 2,0%, quanto na zona rural de 8,1 a 11,0%. Taipa não revestida zona urbana compreende entre 0,3% a 0,7%, na zona rural compreende entre 2,3 a 5,1%.

Percebe-se que a zona rural enfrenta vários problemas cada vez mais relacionados com a falta de saneamento básico, que espera-se pontuá-los. Reconhecer quais os problemas que a Estratégia Saúde da Família (ESF) vem atendendo em si devido ao inadequado saneamento e conhecer as iniciativas das entidades municipais para a sua resolução da falta de saneamento básico.

De acordo com Barros *et al.* (1995), o Sistema de Abastecimento de Água representa o "conjunto de obras, equipamentos e serviços destinados ao abastecimento de água potável de uma comunidade para fins de consumo doméstico, serviços públicos, consumo industrial e outros usos". Para o abastecimento de água, a melhor saída é a solução coletiva, exceto no caso das comunidades rurais que se encontram muito afastadas. As partes do Sistema Público de Água são: captação; adução (transporte); tratamento; armazenamento e distribuição. A importância do sistema de abastecimento de água, dentro do contexto do saneamento básico, deve ser considerada nos aspectos sanitário, social e econômico (Leal, 2008).

Casos de Diarreia em Salgado de São Félix-PB

Várias doenças podem ser transmitidas quando não há coleta e disposição adequada dos resíduos sólidos. Os mecanismos de transmissão são complexos e ainda não totalmente compreendidos. Como fator indireto, os resíduos sólidos têm grande importância na transmissão de doenças através, por exemplo, de vetores que nele encontram alimento, abrigo e condições adequadas para a proliferação (Barros *et al.*, 1995).

Os registros de casos diarreia entre crianças menores de 2 anos entre 2009 e 2013 no SIAB (Tabela 2) apontam números preocupantes tanto para a zona rural como para a zona urbana do município de Salgado de São Félix-PB.

TABELA 2. Frequência de casos de diarreia entre crianças menores de 2 anos de idade nas zonas rural e urbana do município de Salgado de São Félix entre 2009 e 2013 de acordo com o sistema de Monitorização Das Doenças Diarreicas Agudas (MDDA).

2009		2010		2011		2012		2013	
Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
56	170	35	107	10	87	7	94	6	36

Fonte: Sistema de Informação de Atenção Básica (SIAB).

O número de casos de diarreia em crianças menores de 2 anos no município apresentou relevante decaída entre os anos de 2009 a 2013. Em todos os 5 anos analisados pode-se observar o quantitativo de crianças apresentando o quadro de diarreia bem elevado na zona rural quando comparado a zona urbana.

A alta incidência de diarreia nesta faixa etária pode ser explicada pela predisposição das crianças se contaminarem através do contato pessoa a pessoa, geralmente em creches e/ou escolas, resposta imunológica ainda imatura, facilidade de contrair intoxicações alimentares, falta de higiene pessoal e alimentar, facilitando o uso de água não tratada e o contato com esgoto. Além disso, crianças nesta faixa etária estão em maior contato com o solo e colocam diversos objetos na boca sem ter cuidados com a higiene.

Uma das principais formas de contaminação para o surgimento da diarreia é a entrada dos microrganismos pela boca. Por meio de água e alimentos contaminados por fezes, ou mesmo microrganismos diretamente na boca através de objetos ou mão contaminados, onde esse último ponto ocorre com grande frequência nas crianças (Souza, 2002).

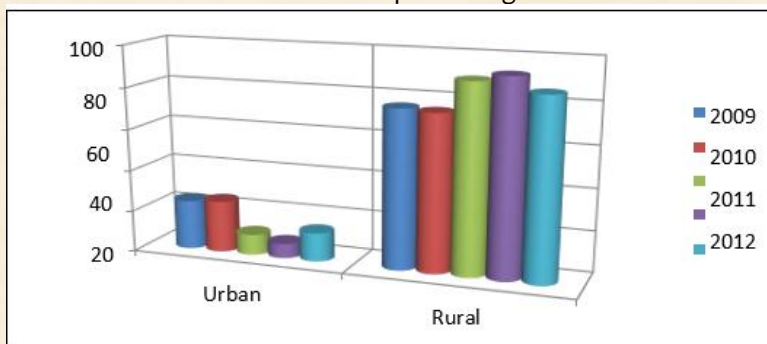
O Ministério da Saúde, na intenção de promover ações que possibilitassem o melhor conhecimento sobre o comportamento da doença no País, iniciou em 1994 a implantação da MDDA, que hoje contempla todos os municípios. A MDDA foi implantada como uma forma simples de acompanhar os casos de diarreias na própria Unidade de Saúde, através de instrumentos simplificados, permitindo a

detecção a tempo, de surto ou de uma epidemia, doenças sob notificação compulsória e outros agravos inusitados à saúde, desencadeando investigação e impedindo a disseminação (São Paulo, 2002).

Neste contexto, a diarreia firma-se como uma doença de grande relevância social, pois apresenta-se de forma endêmica em todo o Brasil e atinge, em sua maioria, populações de baixa renda, residentes em áreas de saneamento cada vez mais precárias.

Durante o período analisado foram registrados 608 casos de diarreia em crianças de 0 a 2 anos. Assim com relação aos dados analisado no período de 2009 a 2013 houve um crescimento com média de 16% na zona urbana e de 86% na zona rural (Figura 1).

Figura 1. Distribuição dos casos de diarreia registrados entre 2009 e 2013 nas zonas rural e urbana do município de Salgado de São Félix-PB



Fonte: Sistema de Informação de Atenção Básica (SIAB)

Os dados nos revelam que a quantidade de diarreias em crianças menores de 2 anos é bem maior na zona rural quando comparada com a zona urbana. Tomando como base a existência de saneamento básico e relacionando com os índices obtidos da diarreia, observamos claramente que a existência de saneamento básico é inversamente proporcional aos casos de diarreia. Dessa forma, confirma a relação entre esses dois fatores. Além disso, o depósito de resíduos sólidos e de fezes a céu aberto na zona rural é maior do que na zona urbana, aumentando o risco de contaminação das crianças.

Cabe aos gestores o papel de conscientizar e estruturar seus

municípios com infraestrutura de saneamento básico adequado, fazendo-se necessário a implementação de campanhas maciças de educação e conscientização que devem envolver órgãos públicos e privados, buscando aliar educação e saneamento, principalmente na zona rural.

Considerações Finais

Diante de tantos fatores que giram em torno da vida humana, faz-se necessário traçar diretrizes visando ao norteamento para soluções dos problemas inerentes à população. Cuidar ou prestar serviço é um ato que engloba vários fatores, pois lidamos com inúmeras pessoas de personalidades e hábitos, até então rotulados como diferente dos demais membros da sociedade.

Portanto, diante da explanação apresentada neste trabalho, teríamos que traçar propostas baseadas nas tecnologias atualmente disponíveis, considerando as condições financeiras do município, que influenciasses e/ou mudassem a base e a estrutura domiciliar já pré-estabelecida e pertinente a cada família. E isso seria muito difícil ou quase impossível, pois na maioria das vezes o alicerce já está comprometido, devido a condições sócio econômicas e ambientais no qual estão inseridos. Levando em consideração que o maior fator causal das diarreias foi o destino para as fezes de forma incorreta, o município deveria avaliar qual o melhor método para solucionar esse problema.

Mas, como Saúde também é o ato de educar, enquanto inserção, Educação em Saúde, nosso guia seria “formadores de opinião” como professores, líderes religiosos, sindicalistas, ONG (Organização Não Governamental), a população de um modo geral, fazendo de cada obstáculo vencido incentivo para continuar-se tentando modificar a estrutura até então abalada. Para isso, talvez fosse mais interessante focar-se nas crianças e nos adolescentes que já possuem alguma instrução, para que futuramente seja evitado o efeito “bola-de-neve” ou “efeito cascata”. Sendo assim, palestras educativas com conteúdo de bons hábitos higiênicos, sobretudo o mais simples como lavagem das mãos, primordialmente antes das refeições e se possível, após eliminação de suas necessidades fisiológicas seria de grande valia, pois várias parasitoses poderiam ser evitadas de tal forma.

Já com os pais além da orientação quanto aos bons hábitos higiênicos, seria necessário encorajá-los a ter também atenção especial à alimentação, já que alimentos bem cozidos, bem lavados e o uso de água fervida e filtrada (quando não há possibilidade de uso de água tratada) fariam um diferencial diante da prevenção de inúmeras doenças, que são transmitidas pelo consumo de água e alimentos contaminados.

Referências

ALVES D, BELLUZZO W. Child health and infant mortality in Brazil. **Annual Meeting of Brazilian Econometric Society**, 26, Brasil, João Pessoa (PB), dez. 2004.

BARROS RTV. **Saneamento**. Belo Horizonte: Escola de Engenharia da UFMG, 1995. 221p. (Manual de saneamento e proteção ambiental para os municípios – volume 2).

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.445, de 05 de Janeiro de 2007**. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 08 jan. 2007. p 3.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Subsídios para construção da Política Nacional de Saúde Ambiental**. (Série B. Textos Básicos de Saúde). 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2007, 56 p. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/subsi_miolo.pdf>. Acesso em: 31 out. 2014.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. **SNIS – Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <www.snis.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2014.

FREITAS MB, BRILHANTE OM, ALMEIDA LM. Importância da análise de água para a saúde pública em duas regiões do Estado do Rio de Janeiro: enfoque para coliformes fecais, nitrato e alumínio. **Caderno de Saúde Pública**, 17(3): 651-660, mai-jun, Rio de Janeiro – RJ, 2001.

FULLER, GP. **O Saneamento ambiental como condição primacial à sadia qualidade de vida e fator estruturante do estado democrático de direito brasileiro**. Tese Doutorado. São Paulo-SP, 2011. 452p. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/9/TDE-2011-06-15To8:14:17Z-11078/Publico/Greice%20Patricia%20Fuller.pdf. Acesso em: 03 fev. 2015.

HELLER L. Relação entre saúde e saneamento na perspectiva do

desenvolvimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, 3(2): 73-84, Belo Horizonte – BH, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas de Saneamento 2011**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

KRONEMBERGER DMP, CLEVELÁRIO JÚNIOR J. **Esgotamento sanitário inadequado e impactos na saúde da população: um diagnóstico da situação nos 81 municípios brasileiros com mais de 300 mil habitantes**. 2009. Disponível em: http://issuu.com/exame/docs/trata_brasil_-_esgotamento_sanitr. Acesso em: 03 fev. 2015.

LEAL FCT. **Sistemas de saneamento ambiental**. Faculdade de Engenharia da UFJF. Departamento de Hidráulica e Saneamento. Curso de Especialização em análise Ambiental. 4 ed. 2008. Notas de Aula.

LOPES DMS. **Saneamento do Meio**. Sistema de Gestão da Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - GEFAM, fev. 2004.

OPAS. Organização Pan-americana de Saúde. **Desempenho em Equipes de Saúde – Manual**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde; 2001.

PAZ MGA, ALMEIDA MF, GÜNTHER WMF. Prevalência de diarreia em crianças e condições de saneamento e moradia em áreas periurbanas de Guarulhos. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 15(1): 188-197, São Paulo – SP, 2012. Disponível em <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/39818>>. Acesso em: 12 de out 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde. **Monitorização das doenças diarreicas agudas: normas e instruções**. São Paulo: Secretaria do Estado da Saúde, 2002. 35p.

SEROA MR, REZENDEL L. The impact of sanitation on water borne diseases in Brazil. In: MAY PH (Ed.). **Natural resource valuation and policy in Brazil: methods and cases**. Columbia University Press, 1999.

SEROA MR, REZENDEL L, KASSOUF AL. **A demanda de saúde infantil no Brasil por região e setor**. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, 24(2): 235-260, 1994.

SOUZA EC *et al.* **Perfil etiológico das diarreicas agudas de crianças atendidas em São Paulo**. Jornal de Pediatria, 77(1), São Paulo – SP, 2002.

TRATA BRASIL. **Esgotamento sanitário inadequado e impactos na saúde da população: Atualização do diagnóstico da situação nas 100 maiores cidades brasileiras**. 2012. Disponível em:

<http://www.tratabrasil.org.br/datafiles/uploads/drsai/Book-Trata-B.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

RELAÇÕES DIALÓGICAS E BIVOCALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA POLÊMICA EM ENUNCIADOS SOBRE O PADRE KELMON NO DEBATE PRESIDENCIAL EM 2022

Vital Fabrício do Nascimento (UFPB) ¹

Pedro Farias Francelino (UFPB) ²

Maria Eduarda Silva de Luna (UFPB) ³

João Victor dos Santos (UFPB) ⁴

Introdução

Não é novidade que, nos últimos anos, a mídia virtual *on-line* tem se tornado um terreno fértil onde diversas narrativas, provenientes dos mais variados gêneros do discurso e das mais diversas esferas da atividade humana, disputam espaço de influência num intenso conflito ideológico, contribuindo para a produção e circulação de enunciados polêmicos. O cenário das eleições, por exemplo, destaca-se como um campo especialmente propício para esse debate, em que as vozes e entonações do discurso político, articulado com posicionamentos da esfera religiosa, se confrontam com muita frequência e intensidade (Nascimento; Francelino, 2023).

Em setembro de 2022, a mídia virtual tradicional, a princípio, direcionou seus holofotes ao primeiro debate com os candidatos à Presidência da República, com a participação de Ciro Gomes (PDT), Jair

¹ Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, sendo pesquisador bolsista da Capes junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação. E-mail: vitalfabricio3@gmail.com

² Professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística e do Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação. E-mail: pedrofrancelino@yahoo.com.br

³ Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UFPB/CNPq). E-mail: eduardaluna122003@gmail.com

⁴ Graduando em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de Iniciação (PIBIC/UFPB). E-mail: jvds4@academico.ufpb.br

Bolsonaro (PL), Luiz Inácio Lula da Silva (PT), Felipe d'Avila (Novo), Simone Tebet (MDB), Soraya Thronicke (União Brasil) e Padre Kelmon (PTB), evento que foi transmitido, ao vivo, por uma gama de emissoras de televisão aberta.

O referido debate, que durou cerca de 1 hora e 30 minutos, foi amplamente divulgado, comentado e discutido nas redes sociais, *blogs* e portais de notícias, envolvendo o público em uma análise mais dinâmica e interativa sobre o desempenho dos candidatos e suas respectivas propostas. Destacou-se, nesta seara discursiva, a figura protagonizadora do Padre Kelmon, cuja notoriedade se deve, em parte, ao comportamento adotado pelo candidato durante o debate e, em outra, à postura caricata na apresentação de suas ideias.

Dentre os embates ideológicos entre os candidatos, destacaram-se aqueles que envolveram Padre Kelmon e Soraya Thronicke. Esses momentos chamaram a atenção porque produziram situações humorísticas para quem acompanhava o debate. Durante o embate, Soraya Thronicke promoveu algumas provocações por meio de questionamentos e afirmações, tais como “O senhor não tem medo de ir para o inferno?” e “Não deu extrema unção porque o senhor é um padre de festa junina” (G1, 2022), contribuindo para intensificar a notoriedade do debate.

Com isso, as provocações entre Soraya Thronicke e Padre Kelmon logo repercutiram nas redes sociais, gerando uma série de enunciados que se materializaram por meio de gêneros discursivos diversos, entre os quais se destacaram memes e charges, que ampliaram o alcance e a repercussão do debate.

O *corpus* desta pesquisa é resultante do projeto de iniciação científica PIBIC/UFPB/CNPq: *Relações dialógicas e bivocalidade na construção do posicionamento axiológico em enunciados religiosos de temática política na mídia virtual*, desenvolvido entre 2022 e 2024 no contexto do Curso de Letras Português na UFPB, sob a supervisão do Prof. Pedro Francelino (DLPL/PROLING/UFPB). Durante duas edições, um banco de dados foi constituído com diversos gêneros discursivos que versavam sobre enunciados com temática político-religiosa.

Dois charges compuseram o *corpus* dessa pesquisa, as quais foram transcritas, descritas, analisadas e interpretadas à luz da literatura adotada, a partir de algumas noções desenvolvidas por

Bakhtin em seus trabalhos, tais como relações dialógicas, bivocalidade e polêmica, particularmente a partir de manuscritos desse autor como *Problemas da poética de Dostoiévski* (1963) e *Estética da criação verbal* (1997). Para este fim, adotamos uma metodologia de natureza qualitativo-interpretativista, quanto à abordagem dos dados, e como uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental no que diz respeito à discussão teórico-metodológica.

A seleção dos enunciados para compor o *corpus* desta pesquisa seguiu critérios específicos: 1) publicação no período de vigência do projeto (2022-2024); 2) interseção entre política e religião; 3) autoria marcada; 4) disponibilidade e facilidade de acesso aos locais de publicação para consulta; e 5) presença necessária de elementos linguísticos, a fim de garantir a verbovisualidade do enunciado.

Nessas circunstâncias, delimitou-se como objetivo analisar como elementos simbólicos e discursivos contribuem na construção da polêmica eleitoral a partir do funcionamento da palavra bivocal em charges políticas com temática religiosa associadas ao Padre Kelmon, bem como que relações dialógicas constroem o(s) sentido(s) acerca da performance desse sujeito na sua identidade religiosa sacerdotal, destacando nuances e interpretações que transcendem o âmbito do debate presidencial.

Este trabalho está dividido em quatro seções: na primeira, uma introdução, em que é apresentada a proposta de pesquisa, no que diz respeito à abordagem teórica e metodológica; na segunda, uma breve discussão dos pressupostos teóricos, com vistas a fundamentar as reflexões tecidas; na terceira, apresenta-se a análise dos enunciados selecionados e, por fim, retomam-se os resultados da pesquisa em suas considerações finais e referências.

Breves Considerações Sobre Relações Dialógicas, Bivocalidade e Polêmica

Na linguagem, enquanto objeto da linguística, não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste. Elas tampouco podem existir entre as unidades de um nível nem entre as unidades de diversos níveis. Não podem existir, evidentemente, entre as unidades sintáticas,

por exemplo, entre as orações vistas de uma perspectiva rigorosamente linguística (Bakhtin, 2005 [1963]), p. 211).

Essa afirmação sugere que uma concepção estritamente estruturalista e formal da linguagem não seria capaz de compreender plenamente a complexidade da comunicação humana em suas diversas manifestações. Sob esse prisma, a linguagem é vista como um sistema linguístico fechado, no qual relações dialógicas são consideradas inexistentes. Leite (2007) enfatiza que, para Bakhtin, em contraste com a concepção de língua(gem) enquanto um sistema fechado, surge por meio das necessidades comunicativas concretas, materializadas nos discursos e nas relações entre o falante e o “seu outro”. Centrados nos postulados de Bakhtin, adotamos a perspectiva de linguagem como constitutivamente dialógica, enquanto um fenômeno social, complexo e dinâmico (Bakhtin, 2005 [1963]).

Nesta compreensão, a linguagem se constrói na interação verbal, entre pelo menos dois interlocutores, no encontro do eu com o outro. Esse processo fundamenta o conceito de relações dialógicas, que se refere às “[...] relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica” (Bakhtin, 2011 [1979]), p. 323).

Quando um indivíduo produz um enunciado, ele parte de discursos já ditos, nos quais diferentes pontos de vista e correntes convergem e divergem (Bakhtin, 2011 [1979], p. 299). Assim, ao colocar o papel sacerdotal em evidência, insere-se o tema em um contexto dinâmico de interações sociais e históricas. Os sentidos atribuídos à figura sacerdotal são construídos continuamente na interação entre sujeitos, discursos, valores e práticas sociais, sem serem fixos ou estáticos.

Por isso, os sujeitos do discurso, os contextos sócio-históricos, o espaço, os valores atribuídos ao objeto discursivo e suas práticas sociais desvelam as camadas de sentidos presentes nessas interações, visivelmente confrontados num plano de sentidos, demonstrando relações dialógicas (Bakhtin, 2011 [1979]).

No contexto das formulações bakhtinianas, a bivocalidade é uma das manifestações de como, na prática, operam as relações

dialógicas. Bakhtin (2014 [1975]), p. 127) explica que a palavra bivocal “serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes”. As variadas formas de bivocalidade incluem a estilização, a paródia, o *skaz*, o diálogo, a polêmica (aberta ou velada) e a réplica. Para Edmundson (2017), no discurso bivocal percebe-se, claramente, a dualidade de vozes que coexistem e interagem dentro do discurso.

Não basta aceitar, com Bakhtin, que todo discurso é inerentemente dialógico; é crucial analisar as formas específicas de interação entre os enunciados no tecido social. A polêmica, em particular, é uma dessas formas que utilizamos para refletir sobre a intensa tensão entre forças centrífugas e centrípetas na vida verbo-ideológica, destacando a importância de prestar atenção ao movimento das vozes nos, sob e sobre os discursos (Francelino, 2021).

No caso da polêmica, Bakhtin chama a atenção sobre a linha tênue ao estabelecer as manifestações em sua forma aberta e/ou velada e considera que

[...] as diferenças de significação são muito consideráveis. A polêmica aberta está simplesmente orientada para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto. Já a polêmica velada está orientada para um objeto habitual, nomeando-o, representando-o, enunciando-o, e só indiretamente ataca o discurso do outro, entrando em conflito com ele como que no próprio objeto. Graças a isto, o discurso do outro começa a influenciar de dentro para fora o discurso do autor. É por isso que o discurso polêmico oculto é bivocal, embora, neste caso, seja especial a relação recíproca entre as duas vozes (Bakhtin, 2005 [1963]), p. 230).

De fato, não é um exercício dos mais fáceis estabelecer com precisão, de forma imediata, a diferença entre a polêmica aberta e a polêmica velada. Entretanto, Bakhtin aponta um aspecto que consideramos fundamental no reconhecimento desses fenômenos discursivos bivocais. No caso da polêmica aberta, o discurso de outrem é, ele próprio, o objeto do comentário, isto é, a polêmica está centrada naquilo que o outro falante diz acerca de determinado objeto de discurso. Já na polêmica velada, como o próprio nome sugere, o falante “ataca” seu oponente não diretamente no discurso proferido por este, mas no objeto de que fala, ou seja, de forma indireta, sem que haja uma menção mais ou menos explícita do discurso de outrem.

Em ambos os casos, temos o fenômeno da bivocalidade, pois outra(s) voz(es) se inscreve(m) no enunciado, sendo recuperável de forma clara ou apenas de forma velada/implícita. Ainda segundo Bakhtin,

Na polêmica velada, o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido [...] (Bakhtin, 2005 [1963]), p.229).

Por esse viés, o discurso autoral encontra o discurso de outrem no enunciado, mas não de forma explícita, aberta, ostensivamente localizável, no fio do discurso, sendo preciso, nesse caso, conhecer o que esse outro diz acerca do objeto de discurso. O encontro dessas vozes se dá, como diz Bakhtin, de forma subentendida. Por fim, ainda de acordo com Bakhtin,

[...] na polêmica velada o discurso do outro é repelido e essa repelência não é menos relevante que o próprio objeto que se discute e determina o discurso do autor. Isto muda radicalmente a semântica da palavra: ao lado do sentido concreto surge um segundo sentido – a orientação centrada no discurso do outro. Não se pode entender de modo completo e essencial esse discurso, considerando apenas a sua significação concreta direta. O colorido polêmico do discurso manifesta-se em outros traços puramente lingüísticos: na entonação e na construção sintática (Bakhtin, 2005 [1963]), p. 229-230).

Interessante notar o fato, como aponta o autor, de que a língua pode registrar o atrito que se estabelece nesse (des)encontro de vozes no enunciado, seja por meio de estruturas sintáticas, como destaca o autor, ou até mesmo por meio de aspectos de ordem suprasegmental, como a entonação.

Realizadas essas considerações, seguiremos com a leitura dos enunciados para demonstrar como essas noções refletem e refratam eventos contemporâneos, em particular, no que diz respeito às eleições presidenciais de 2022, cuja leitura cuidadosa desses

enunciados permite observar, claramente, tons emotivos-volitivos variados sobre um único objeto de discurso.

Análise das charges

As charges foram publicadas pelos chargistas Jota Camelo⁵ e Fredy Varela⁶ em suas respectivas páginas no *Instagram*, ambas no dia 30 de setembro de 2022, um dia após o referido debate. Os enunciados são constituídos por uma combinação de elementos verbo-visuais e, para fins de compreensão e sistematização da análise, no primeiro enunciado, iniciaremos pelos conjuntos sintáticos e pelos arranjos visuais, nessa ordem; no segundo, procederemos de forma inversa para alcançar uma análise mais detalhada e dinâmica. Em todo caso, trata-se apenas de um procedimento didático, já que as materialidades estão constituídas de forma integrada no processo de construção de sentidos do enunciado.

Figura 1 - O impositor



Fonte: < <https://www.instagram.com/p/CJrYoxMy8m/?igsh=MXV1d2FIZWJoZ2hkMQ%3D%3D>>. Acesso em 06 de jul. 2024.

⁵ Nome fictício ao qual se identifica em seu perfil do Instagram. Ele é um chargista de esquerda e distribui gratuitamente suas charges em suas redes sociais. Seus temas abordam a temática político-religiosa e além de sua divulgação seja, a princípio, em suas páginas, pode-se encontrar sua arte em blogs de esquerda e em jornais sindicais. O link de acesso ao seu perfil no *Instagram*: < https://www.instagram.com/jota_camelo_charges/>. Último acesso em: 06 de jul. 2024.

⁶ Há mais de vinte anos ele atua em jornais, agências de comunicação, editoras, instituições de ensino, entidades e diversos outros locais onde são necessários desenhos. Suas ilustrações foram publicadas em mais de quarenta livros. Como ilustrador e chargista, ele possui no currículo sete anos de trabalho no Grupo RBS, além de contribuições para outros jornais e plataformas *on-line*. O link de acesso ao seu perfil no *Instagram*: <<https://www.instagram.com/fredyvarela/>>. Último acesso em: 06 de jul. 2024.

Na materialidade do enunciado, observa-se, em primeiro plano, que a charge é apresentada em três blocos em que um mesmo personagem ocupa a centralidade dos espaços. Cada um desses espaços é acompanhado de uma expressão verbal (em que as duas laterais são perceptivelmente proferidas pelo personagem e a do meio é introduzida pelo discurso alheio. Isso significa que estamos diante de um embate linguístico-enunciativo, de forma que são percebidas vozes em confronto, dadas as circunstâncias de aparecimento de réplicas, consideradas uma das formas de manifestação do discurso oral.

No primeiro bloco, o autor recorre à expressão verbal “O AMOR CRISTÃO NOS ENSINA A RESPEITAR O PRÓXIMO”, proferida pelo personagem para se referir a um princípio central do ensinamento cristão que é a importância do amor e respeito uns aos outros. No contexto do cristianismo, podemos encontrar diversas passagens nas escrituras judaico-cristãs que destacam a importância do amor e do respeito ao próximo como fundamentos da fé cristã, como em Mateus 22:37-40; Romanos 12:10; 2 Pedro 2:17⁷.

O discurso do Padre Kelmon seguiu exatamente nessa direção quando questionado por Soraya Thronicke sobre o tema *combate ao racismo*: “[...] como garantir a defesa da população preta, parda e indígena, que constitui a maioria de nosso povo, diante desse cenário de preconceito institucional?”, em que o candidato adotou um discurso alinhado aos princípios cristãos de amor e respeito a si e aos outros.

No segundo bloco, o elemento verbal “PADRE DE FESTA JUNINA” requer que o leitor remonte à sua memória discursiva, ou seja, que ele tenha conhecimento de enunciados anteriores para que, assim, não apenas atribua sentido, mas também o relacione ao contexto de produção. Na efervescência do evento eleitoral e na rápida produção e publicação da charge, essa referência remete automaticamente às provocações feitas pela então candidata à Presidência da República, Soraya, em sua indagação quando a ela foi dado o direito à réplica na dinâmica do debate: “[...] não deu extrema

⁷ “[...] Amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma e de todo o teu entendimento. Este é o grande e primeiro mandamento. E o segundo, semelhante a este, é: Amarás o teu próximo como a ti mesmo [...]”; “Dediquem-se uns aos outros com amor fraternal. Prefiram dar honra aos outros mais do que a si próprios”; Tratem a todos com o devido respeito: amem os irmãos, temam a Deus e honrem o rei”.

unção (pausa brusca) porque o senhor é um padre de festa junina”. Ao se referir a Padre Kelmon a partir dessa referência, Soraya provoca um contraste humorístico, ironizando o papel religioso do candidato e sua participação no contexto político, destacando-o como uma figura caricata dentro do cenário das eleições presidenciais.

No terceiro bloco, o elemento verbal “VAI TOMÁ NO...” utiliza um sinal gráfico ([...]) para substituir um termo que, durante um xingamento, refere-se ao ânus, orifício no final do intestino grosso responsável pela excreção das fezes e também usado em relações sexuais não reprodutivas. O termo ocultado, geralmente censurado por ser considerado vulgar e ofensivo, é frequentemente usado como xingamento. Isso fica evidente pela própria escolha lexical coloquial do autor, que substitui o infinitivo do verbo “tomar” pelo acento agudo na segunda sílaba, expressando um tom emotivo que reforça o xingamento. A verbalização do xingamento, eivado de tom expressivo pelo personagem “padre”, como definido pelo segundo bloco, promove uma contradição ao que é posto no primeiro bloco sobre amar e respeitar, já que a palavra (ou “palavrão”) utilizada é considerada obscena e desrespeitosa.

Nos blocos um e três, por meio do projeto visual utilizado pelo autor, podemos confirmar que neles há a fala do personagem padre por meio dos balões cujos traços utilizados partem de sua direção, fala que é acompanhada visivelmente de suas expressões gestuais. No segundo bloco, no entanto, o traço vem de outra direção que não do personagem (em que não vemos quem fala), cuja sua autoria identificamos devido à grande repercussão da expressão na mídia virtual *on-line*, que deu vida a tantos outros enunciados.

A representação visual do personagem, complementar às informações verbais, refere-se ao Padre Kelmon, que em suas aparições durante a corrida eleitoral, no referido debate e em suas redes sociais, aparece adornado de elementos discursivos e simbólicos muito peculiares, em que se destacam a sua postura caricata na apresentação de suas ideias e de suas vestimentas eclesiásticas que fazem referência ao contexto da igreja católica e de seus sacerdotes.

Na charge em análise, percebemos a desfiguração física do Padre Kelmon, cujos traços grotescos, característicos do estilo de Jota Camelo, acentuam a ridicularização do sujeito caricaturado. No caso de

Padre Kelmon, como descreveram Nascimento e Francelino (2023), Jota Camelo o descreve com um solidéu (espécie de boina de seda usado por padres) que expressam símbolos como a cruz e caveira, que no cristianismo ganham significados particulares. Todavia, o contorno específico dado pelo autor é na cruz (pingente) no alto de seu peito, numa posição de inversão⁸.

Além disso, seus traços físicos exagerados – como a barriga protuberante, braços finos, dedos grossos, nariz desproporcional em relação ao rosto e dentes afiados – lembram as bruxas de desenhos animados que frequentemente desempenham papéis de vilãs:

Mesmo que a bruxa já tenha, antes de Oz, **uma imagem relacionada com a maldade e com a feiura**, provavelmente é a partir dele que esse estereótipo tão tradicional – **roupas pretas, chapéu e rosto desfigurado** – toma forma no imaginário popular e se torna um ícone de fantasias de Halloween e desenhos animados. Desde então, um estigma já previamente carregado acaba por se tornar padrão [...] (Dias; Cabreira, 2019, p. 185, grifos nossos).

Associar elementos negativos e tradicionalmente estereotipados à figura de Padre Kelmon expressa o posicionamento valorativo de Jota Camelo em relação ao padre. Se por um lado, as bruxas são associadas à maldade, à feiura e à negatividade, por outro, os padres são comumente vistos como representantes de valores religiosos, moralidade e bondade espiritual. Portanto, ao contrastar Padre Kelmon com a figura de uma bruxa, há uma clara contradição entre a imagem esperada de um padre e os estereótipos negativos atribuídos à bruxaria. Com isso, Jota Camelo expressa ironicamente aspectos controversos ou inesperados do candidato, repelindo sua postura e comportamentos.

A partir dessa contradição, podemos observar um evidente embate ideológico na figura do “padre” e nos discursos proferidos por

⁸ Esse símbolo é geralmente relacionado ao satanismo. Mas a ligação não surgiu diretamente com a Igreja de Satã, e sim de uma maneira bem mais pop, com filmes de terror como *O Exorcista* e *O Bebê de Rosemary*, nos quais a cruz invertida é usada como representação do demônio. O sinal, na verdade, tem uma origem cristã. Acredita-se que São Pedro, primeiro papa da Igreja Católica, foi crucificado de cabeça para baixo, pois não se achava digno em morrer da mesma forma que Jesus Cristo. Atualmente, a adoção da cruz invertida por bandas de heavy metal e punk rock está ligada à ideia de antiautoritarismo (Meneghetti, 2017).

Kelmon. Ele não apenas tem seus discursos como objeto de discurso alheio, mas sua própria representação também se torna objeto discursivo. Por isso, os sentidos atribuídos à figura clerical não apenas questionaram as normas e expectativas sociais em torno da figura religiosa, mas também revelaram como os sujeitos refletiram e refrataram o debate presidencial.

Motivado também pelo contexto do debate, analisemos o segundo enunciado, produzido e publicado por Fredy Varela:

Figura 2 - Saudade do Padre do Balão, aquele sim!



Fonte: < <https://www.instagram.com/p/CjITUeTu6Pm/?igsh=MTImNDR5NGQ5ajJpMg%3D%3D>. Acesso em 06 de jul. 2024.

A princípio, observa-se o conjunto visual do enunciado. A cor vermelha, utilizada como pano de fundo, chama a atenção imediatamente. Isso se deve ao fato de que essa cor é frequentemente empregada como um sinal de alerta ou para expressar emoções intensas. Ramos e Carmelino (2020) enfatizam sobre a importância da cor no processo de produção do sentido, em especial em charges nas redes sociais, ressaltando que as cores estão intimamente relacionadas a aspectos expressivos.

Rocha (2018, p. 160) salienta que a expressividade carrega traços emotivo-volitivos que não são fenômenos da língua enquanto sistema, mas que é “constituída pela relação estabelecida entre enunciadador e interlocutor, fato determinante na escolha do gênero, e, conseqüentemente, na seleção dos recursos linguísticos”. A cor, por sua vez, potencializa a comunicação de uma mensagem visual.

Na parte inferior do enunciado, a cor amarela, em contraste com a cor vermelha, não por acaso, possui uma semelhança: ambas são classificadas como cores quentes (Ramos; Carmelino, 2020). De forma complementar, o personagem, do lado esquerdo da imagem, também em cor vermelha, com um par de chifres, dentes pontiagudos, segurando em sua mão um tridente⁹ e sentado numa poltrona aparentemente de cimento, adereçado de crânios e ossos¹⁰ em sua composição, reforça a representação de um cenário correspondente ao inferno¹¹, cujos símbolos e cores acentuam ainda mais a atmosfera de condenação.

Do lado direito do enunciado, observa-se uma televisão sobre um suporte, onde é projetada a imagem do Padre Kelmon. Sua descrição visual, incluindo estilo, tipo de roupa e acessórios, já foi detalhada anteriormente, dispensando repetição. O elemento inédito neste enunciado são os gestos com as mãos, em que os polegares e indicadores formam a figura e simbolizam uma arma de fogo.

A relação dialógica que constrói esse sentido se dá pela aproximação de Kelmon a Bolsonaro. Durante o debate, Soraya Thronicke o acusou de ser cabo eleitoral do então Presidente da República. A mídia também evidenciou essa proximidade, por exemplo, quando a apresentadora Andréia Sadi, da Globo News, mostrou, em vídeo, Bolsonaro e Kelmon trocando papéis durante o intervalo do debate e intitulou a manchete: “Bastidores: vídeos mostram tabelinha entre Bolsonaro e Padre Kelmon, que repetiram

⁹ Assim como tende a ser representado de cor vermelha, com chifres e bigodes, inclui-se geralmente o tridente como um acessório característico do diabo.

¹⁰ O uso de ossos e crânios em contextos religiosos tem significados variados em diferentes culturas e tradições espirituais; no entanto, no contexto da charge, esses símbolos estão associados à morte, à negatividade, à punição e à condenação eterna.

¹¹ Um rastreamento da intertextualidade sobre *inferno* vai nos mostrar que, desde a antiguidade judaico-cristã, houve uma produção de textos que possibilitaram a construção do referido *inferno* como **“um lugar ruim demais, com espetos, quentes e fogueira”**. Tal construção já começa pela etimologia de inferno. Ligado ao latim *inferior*, “que está abaixo”, *inferno* designa “lugar abaixo da [terra]”, para onde vão os mortos condenados. **Há uma oposição com céu, região superior para onde vão as almas puras**. Na intertextualidade de *inferno*, um texto fundamental é, sem dúvida alguma, a *Divina Comédia* (1307-1321), em que Virgílio conduz Dante pelos **nove círculos do Inferno em meio a monstros, almas condenadas e Lúcifer** (Blikstein, 2011, p. 237-238: **grifos nossos**).

dobradinha no debate”¹², denunciando a aliança entre os candidatos e o alinhamento de Kelmon com a ideologia política de Bolsonaro.

Na configuração do enunciado, o personagem em vermelho, simbolizando Lúcifer, assiste, do inferno, ao debate presidencial em que, pela opinião pública e repercussão na mídia, o “candidato padre” protagonizou momentos marcantes. Os balões que remetem a diálogos em gêneros discursivos como em charges, sob a cabeça dos personagens, confirmam essa relação. A construção sintática “... A SENHORA ME MANDOU PARA O **INFERNO!**” refere-se à réplica do padre a Soraya quando, durante o debate, ela perguntou-lhe: “O senhor não tem medo de ir para o inferno não?”

Inferno, nessa composição, em negrito e acompanhado da exclamação, enfatiza novamente a contradição do candidato padre aos valores e princípios religiosos que ele supostamente representa. O elemento desencadeador da paródia encontra-se, exatamente, no elemento verbal introduzido, novo e que não foi dito, nem pela candidata com quem trocou momentos de tensão, nem pelos demais candidatos. A construção sintática “**DEUS ME LIVRE!!!**”, pelo personagem que representa Lúcifer, realça o humor e a ironia da situação, sugerindo que até mesmo o próprio demônio rejeita a ideia de se associar ao debate, das contradições apresentadas pelo “candidato padre” e, sobretudo, de tê-lo no inferno.

O humor e a ironia tornam-se ainda mais evidentes quando o demônio, tradicionalmente oposto a Deus, invoca o nome divino para repreender a presença do padre no inferno. Essa inversão de expectativas subverte completamente a lógica convencional, reforçando a crítica à hipocrisia do candidato.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou refletir sobre a construção da polêmica eleitoral a partir do funcionamento da palavra bivocal em charges políticas com temática religiosa associadas ao Padre Kelmon, analisando as relações dialógicas constitutivas do(s) sentido(s) que

¹² Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/blog/andrea-sadi/post/2022/09/30/bastidores-videos-mostram-tabelinha-entre-bolsonaro-e-padre-kelmon.ghtml>>. Último acesso em: 06 de jul. 2024.

constroem a identidade religiosa sacerdotal nesse gênero discursivo. As análises demonstram que os enunciados de temática político-religiosa na mídia virtual brasileira são artefatos simbólicos reveladores da polêmica que se instaurou no país acerca dos posicionamentos axiológicos político-partidários no contexto eleitoral no ano de 2022, momento de muita efervescência política atravessada por elementos do campo religioso.

A paródia, como uma das formas de manifestação do discurso bivocal, revela-se como um fenômeno discursivo sutil de manifestação do posicionamento axiológico dos sujeitos. Nela, ouvem-se vozes sub/sobrescritas que colidem, entrelaçam e conflitam. O elemento desencadeador da paródia concentra-se, sobretudo, na dissociação (ou desalinhamento) de Kelmon aos estereótipos sacerdotais (quebra de padrão), em que sua aparição no referido debate é claramente contestada sob a perspectiva religiosa.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução direta do russo por Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (2022 [1963]).
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail. **O autor e o herói**. In: Estética da criação verbal. Maria Ermantina Galvão G. Pereira; Marina Appenzeller (Orgs). — 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].
- BLIKSTEIN, Izidoro. *O inferno na obra de Graciliano Ramos: uma obsessão semiótica*. **JORNAL de PSICANÁLISE**, São Paulo, v. 44, n. 81, 2011, p. 233-244.
- DIAS, B. V. K.; CABREIRA, R. H. U. A imagem da bruxa: da antiguidade histórica às representações fílmicas contemporâneas. **Ilha do Desterro**, v. 72, n. 1, Florianópolis, 2019, p. 175-197.
- EDMUNDSON, Maria Verônica Andrade da Silveira. **Relações dialógicas no processo de ressignificação do discurso científico em enunciados de notícia de popularização da ciência**. 2017. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística) –

Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2017.

FRANCELINO, Pedro Farias. No(s) (des/re)encontro(s) das vozes, a construção dialógica da polêmica em enunciados de temática político-religiosa. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2021, p. 200-220.

G1. “**Padre de festa junina**”, “**tistreza**” e “**Avenida Brasil**”: os memes do debate. Disponível em: <

<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/09/30/padre-de-festa-junina-tistreza-e-avenida-brasil-os-memes-do-debate.ghtml>>. Acesso em: 05 de jul. 2024.

LEITE, Jan Edson Rodrigues Leite. **Fundamentos de Linguística**. In: Ana Cristina de S. Aldrigue e Evangelina Maria B. de Faria. (Org.). *Linguagens: Usos e Reflexões*. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, v. 1, 2007, p. 211-274.

MENEGHETTI, Diego. **Quais símbolos são considerados ‘do mal’? O que significam?**. Acesso em: < <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-simbolos-sao-considerados-do-mal-o-que-significam>>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

NASCIMENTO, Vital Fabrício do.; FRANCELINO, Pedro Farias. **Posicionamento axiológico e polêmica em enunciado de temática político-religiosa na mídia virtual**. In: Wilder Kleber Fernandes de Santana e Luciano Mendes Saraiva (Orgs.). *Educação e práticas interdisciplinares: linguagens e diálogos*, v. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

RAMOS, Paulo; CARMELINO, Ana Cristina. Cor e sentido: comentários sobre leitura de charge em redes sociais. **Diálogos Pertinentes** – Revista Científica de Letras, v. 16, n. 2, 2020, p. 32-58.

ROCHA, Regina Braz. Estilo, expressividade e axiologia no ensino-aprendizagem da língua em uso. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 13, n. 2, 2018, p. 155-175.

SADI, Andréia. **Bastidores**: vídeos mostram tabelinha entre Bolsonaro e Padre Kelmon, que repetiram dobradinha no debate. G1. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2022/09/30/bastidores-videos-mostram-tabelinha-entre-bolsonaro-e-padre-kelmon.ghtml>>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DAS ORIGENS DE RUI DE NORONHA¹

Amony da Flora Bonifácio Saulosse (UniRovuma)²

Considerações Iniciais

Este artigo analisa a Literatura Moçambicana: o contexto histórico-político das origens do poeta Rui de Noronha, não como pioneiro, mas como mais um contributo no esforço de estudá-la valorizando a moçambicanidade, porque estudos e análises há que espelham uma visão crítica exógena e não endógena de Moçambique enquanto colónia portuguesa, a observar que boa parte das análises é fundada nos cânones de um romantismo decadente ou neorrealismo português, onde a moçambicanidade é apenas uma razão para a considerarem literatura escrita em língua portuguesa que integrou, na sua estruturação, componentes de uma poética enraizada na literatura oral.

Por um lado, desconstrói-se a tese fundada nos cânones do romantismo decadente e reforça-se a da moçambicanidade e a africanidade literária através da análise de parte da obra “Sonetos”, e por outro, advoga-se a tese segundo a qual a linha temática-ideológica dos poemas do nacionalista-mor revela a moçambicanidade e a africanidade que, num contexto de crise de identidade-patriótica, podem servir para refletir, na escola, sobre o patriotismo, e, na aula de Português, desenvolver competências linguísticas e comunicativas no aluno engajado. A análise enquadra-se nos Estudos Pós-Coloniais (Said, 1996) e no segundo período da Literatura Moçambicana (Laranjeira, 1995).

¹ O presente texto contém especificidades no campo linguístico, sendo o idioma utilizado para a escrita o Português utilizado em Moçambique.

² Professor no Instituto Superior de Transportes, Logística e Telecomunicações (ISTLT), Unidade Académica da Universidade Rovuma (UniRovuma) – Moçambique. E-mail: adfbsaulosse@gmail.com

O poeta Rui de Noronha foi selecionado para esta investigação, porque, sem reservas, é o precursor da Literatura que a sua definição tem gerado poucos consensos entre os estudiosos e especialistas de estudos literários africanos, para a formulação precisa do quadro em que ela se move na escrita em língua portuguesa, a Literatura Moçambicana. O objectivo da pesquisa é de investigar as condições histórico-políticas que determinaram o surgimento da Literatura Moçambicana e discutir como a forma e a retórica-estilística da poesia de Noronha podem influenciar o ensino de português em Moçambique.

A metodologia é qualitativa, com procedimentos de Pesquisa Bibliográfica, desenvolvida a partir de livros e artigos científicos impressos e disponibilizados via internet. Para além desta introdução, o artigo apresenta: um referencial teórico; o contexto histórico-político das origens de Noronha; as análises formal, retórico-estilística e semântica dos poemas de Noronha; as considerações finais e as referências citadas no artigo. Veja-se, a seguir, o referencial teórico.

Referencial Teórico

No séc. XVII surgem poemas (“O Africano”, “O vigilante”, “Clamor Africano”) publicados na imprensa da época sem ousar denunciar à corrupção e o desumano tratamento dado às populações africanas, por parte do colonialismo (Ferreira, 1977). No séc. XX surge a publicação de “O livro da dor”, de João Albasini, e a publicação dispersa de Campos de Oliveira (Laranjeira, 1995). Nessa época João Albasini e Ferdinand Bruheim fundam “O Brado Africano”, jornal vocacionado a cobrir uma poesia vinculada ao chão moçambicano, onde uma geração de intelectuais desenvolveu uma intensa atividade cultural e política, com destaque para Rui de Noronha e João Albasini (Rocha, 2002). Surge assim, em Moçambique, uma literatura em língua portuguesa com carácter sistemático a partir dos anos 20, determinada pelas políticas de assimilação e educacional do estado colonial (Mendonça, 1988), fortemente marcada pela aculturação³.

³ De acordo com Halliday (1998), a aculturação modifica a cultura de quem a sofre, conformando os seus padrões culturais aos daquela que a domina, mas conserva, sempre, algo da identidade

O estudo da literatura moçambicana, enquanto sistema literário autónomo, iniciou no quinto período, quando ela se torna autónoma, depois de ter atravessado por uma intensa atividade literária durante a luta de libertação nacional (Laranjeira, 1995), onde o canto/poema formam, ao lado da arma e da enxada, um instrumento de reconhecimento colectivo, de integração, de crescimento ideológico e a poesia e a arte erguiam-se assim à autêntica dignidade e missão descolonizando culturalmente a população (Associação Portugal-Moçambique, 1976).

A final porquê só em 1975 é que a Literatura Moçambicana se tornou autónoma, mesmo contra alguns sectores da crítica? O que é literatura afinal? Literatura, em *strictosensu*, é parte do conjunto da produção escrita e, eventualmente, certas modalidades de composições verbais dotadas de propriedades específicas, que basicamente se resumem numa elaboração especial da linguagem e na constituição de universos ficcionais ou imaginários (Souza, 2007).

Fazer da literatura um objecto de questionamento ou problematização, implica a construção de uma teoria, construída de qualquer campo de observação que se ofereça ao homem, quer esse campo se situe na natureza, quer se situe na cultura, implicará sempre criar problema(s) onde o senso comum não vê obscuridades cujo esclarecimento justifique a razão do empenho analítico (Wellek; Warren, 2003). Poderá, também, estar relacionada com esta questão de imprecisão na definição de literatura, a tardia autonomia da literatura moçambicana, por ela deixar margens para a sua manipulação em função dos benefícios de quem a define. Principalmente quando há conflitos de interesses, como é o caso de Moçambique, que cria textos em Português, língua herdada do seu opressor, com todas consequências linguísticas que essa apropriação acarreta. Os críticos podem se valer desse facto para colocar a Literatura Moçambicana em segundo plano em relação à europeia.

Souza (2007), provisoriamente, admite dois grupos básicos de teorias: um, (1) de natureza *normativa*⁴ e outro, (2) de natureza

de quem a sofre. Para o autor citado, cultura é a forma dos padrões de comportamento de um indivíduo.

⁴ O que a literatura deve ser e como deve ser julgada (Souza, 2007).

*descritiva*⁵, mas ambas admitem que a literatura pode tornar-se objecto de um estudo, no sentido de consideração metódica tendente à sistematização de conceitos ou regras. Admitindo-se a investigação sistemática da literatura, constituem-se outros dois grupos: o (1) de *literatura como objecto de estudo sistemático*⁶ e o (2) de *literatura como objecto de fruição*⁷. Para Eagleton (2006, p. 127) todo “texto literário é construído a partir de um certo sentimento em relação ao seu público potencial e inclui uma imagem daqueles a quem se destina.” A literatura moçambicana em questão é construída nessa base. Uma base que se inscreve nos Estudos Pós-Coloniais (Said, 1996), para analisar os efeitos do colonialismo em Moçambique e Portugal, com o escopo virado para a explicação da realidade de Moçambique, enquanto colónia portuguesa, numa perspectiva endógena.

A análise é feita ao recorte periódico que compreende o 2.º período da literatura moçambicana e o que ficou conhecido como o 3.º romantismo português, com Antero de Quental como poeta em destaque. O 2.º Período da Literatura Moçambicana, apelidado de Prelúdio (Laranjeira, 1995) ou de literatura aculturada (Hamilton, 1984), com Rui de Noronha como precursor e poeta de transição (Mendonça, 1988), galardão que coloca Noronha como matéria de estudo nos programas (10.ª; 11.ª; 12.ª classes) de ensino no Sistema Nacional de Educação (Moçambique, 2018).

No Sistema Nacional de Educação (Moçambique, 2018) as matérias relacionadas às literaturas são tratadas, com algum privilégio, na disciplina de Língua Portuguesa, em todos os ciclos do subsistema da Educação Geral. Nesta pesquisa, o Processo de Ensino-Aprendizagem é embasado na teoria de Aprendizagem Significativa, advogada por Ausubel (2003), segundo a qual, o que é aprendido nas aulas é baseado no que o aluno já sabe, isto é, o novo material é incorporado nas estruturas de informação existentes no sujeito. As ideias simbolicamente expressas são relacionadas, em interação, de maneira substantiva e não arbitrária⁸.

⁵ Diz o que ela é e que explicações prováveis lhe são apropriadas (Sousa, 2007).

⁶ De carácter normativo ou descritivo-especulativo (Sousa, 2007).

⁷ Subjectiva e desinteressada de métodos e conceitos, atitude antiteórica dos fins do séc. XIX e princípios do séc. XX (Sousa, 2027).

⁸ Por exemplo, abordagem em espiral, isto é, a construção do conhecimento é um processo em que se vão acomodando as novas aprendizagens, retomando e valorizando as experiências já

Ao apreciar os diferentes programas de português é possível verificar que Rui de Noronha é tratado em unidades temáticas relativas aos textos literários, em rigor, ao género poesia, com significado e informação poética, com linguagem conotativa por excelência, visto que, de acordo com Moisés (2013), toda a diversidade do EU se expressa por meio de metáforas de amplo consciente semântico, com discurso caracterizado pela natureza versificada. A forma do verso, como Bechara (2019) refere, é determinada pela combinação de sílabas, acentos e pausas, contando-se as suas sílabas até a última acentuada, modelo francês de escandir o verso introduzido em Portugal no séc. XVIII. Nessas unidades temáticas apela-se ao facto de, milenarmente, de acordo com Mazrui e Wondji (2010), a poesia ser a mais intimamente africana entre todas as formas literárias, o laço por ela mantido com a política constituir uma das suas mais marcantes características e, factores como: o nacionalismo cultural, a utilização dos provérbios tradicionais, a Bíblia e o Corão, como fontes de inspiração poética, desempenharam um importante papel na experiência poética africana, a par da emoção, da sensibilidade e da imaginação pessoais.

Noronha e a sua obra, como matérias de estudo no Sistema Nacional de Educação, podem influenciar no fortalecimento do patriotismo⁹, que precisam ser sedimentados na formação do cidadão moçambicano, para além do facto possibilitar o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas no aluno, através de práticas de análise formal centrada na forma poética fixa do soneto clássico¹⁰ de origem italiana e da análise retórica-estilística, precedida do conhecimento do estilo e organização estética do poeta, conforme Todorov (1965) advoga, independentemente de toda a tradição de

adquiridas, o que possibilita ao aluno estabelecer relações entre a informação nova e a anterior num processo contínuo de construção da sua visão do mundo (Moçambique, 2010a; Moçambique, 2010b; Moçambique, 2010c).

⁹ Um dos objectivos gerais da disciplina de português na Educação Geral é manifestar amor patriótico e orgulho de ser moçambicano (Moçambique, 2010a; Moçambique, 2010b; Moçambique, 2010c).

¹⁰ Composição de catorze versos, dispostos em duas quadras e dois tercetos. A tradição clássica exige que o último verso do soneto seja chave de oiro, em versos decassílabos, heroicos e, raramente, sáficos, embora nunca houve-se regras fixas quanto à rima, geralmente, nas quadras, o 1.º v. rima com o 4.º, 5.º e 8.º vv.; o 2.º v. com o 3.º, 6.º e 7.º vv.; nos tercetos, o 1.º v. rima com o 3.º e 5.º vv.; o 2.º v. com o 4.º e 6.º vv., ou o 1.º v. com o 4.º, o 2.º v. com o 5.º e o 3.º v. com o 6.º (Moisés, 2013).

qualquer outra obra contemporânea e na sua totalidade enquanto sistema linguístico. Veja-se, a seguir, o contexto histórico-político das origens de Noronha.

O Contexto Histórico-político das Origens do Poeta Rui de Noronha

No Moçambique colonial havia diversos grupos: dos indígenas, dos assimilados, dos não-assimilados, dos mestiços, dos asiáticos e dos brancos. Nesta pesquisa analisamos o grupo dos asiáticos (indo-goesa) que, por causa do contacto com os africanos formam, também, uma parte da população mestiça, com os mesmos direitos dos brancos, pelo menos em teoria, porque no quotidiano eram cidadãos de terceira categoria. Esses cidadãos, mestiços, podiam agir de duas formas distintas: segundo os princípios socioculturais africanos até que fosse influenciado pela política de assimilação ou segundo os princípios socioculturais dos portugueses, se fosse adoptado pelo pai (caso de Noronha), que se esforça a integrá-lo na sua sociedade (frequenta uma escola oficial), o que provoca tremendas frustrações e crises ao encontro de sua identidade e luta de factores socioculturais (Rocha, 2002). Os goeses ocupam um lugar à parte na obra colonizadora portuguesa, a segunda escala na hierarquia social colonial, depois do branco, tendo acesso (limitado) às instituições como alfândega, a banca etc.

O Pai de Noronha é goês, membro do grupo que representa um outro pilar social da colonização portuguesa, utilizado como empregado de segunda linha de grande ajuda para o sistema e cartaz para a política multirracial portuguesa perante a imprensa internacional. Mas, segundo Mendonça (1988), forjados dentro de alguns dos parâmetros culturais impostos pela política de assimilação. Foi nesse contexto que Helena Sophia Bilankulu, sul-africana, de origem zulu, concebe do pai do poeta mor, José Salvador Roque das Neves Noronha, despachante oficial, e dá à luz, em Lourenço Marques, em 28/10/1909¹¹ (Noronha, 2006b). Rui de Noronha é identificado com o 3.º Romantismo Português, representado por Antero de Quental,

¹¹Caso curioso, para quem estiver interessado em problematizar, Laranjeira (1995, p. 257) diz “Rui de Noronha (nasceu em 28 de outubro de 1905; morreu em 25 de Dezembro de 1943, em Lourenço Marques)”.

mas o poeta ultrapassa essa identidade ao apropriar-se de temas que assumem os contornos de uma moçambicanidade (Mendonça, 1988), o que exige uma leitura da obra de Noronha a luz dos estudos pós-coloniais. A seguir, veja-se, quem foi (é) Noronha?

Quem foi (é) Rui de Noronha?

António Rui de Noronha (1909-1943) nasceu e morreu em Lourenço Marques, mestiço, filho de um goês com uma negra. Concluiu 5.º ano no Liceu 5 de outubro, em Lourenço Marques, foi aspirante dos Caminhos-de-ferro. Estreia-se na literatura aos 17 anos de idade, em “O Brado Africano”, onde assinou como RN e com *pseudónimos*¹². Colaborou em revistas e jornais publicados em Moçambique e em Portugal (Noronha, 2006b). Sabe-se que, em relação a sua obra, há publicações póstumas, com destaque para “Sonetos”, editada pela Tipografia Minerva Central, com 60 poemas, do seu espólio literário, contestada por se considerar adulterada (Mendonça, 1988; Laranjeira, 1995; Noronha, 2006b) e, “Os Meus Versos”, pela Texto Editores, dividida em duas partes, uma dos “Sonetos” e a outra “Quenguelequeze”, com outras formas poéticas.

Noronha ressalta a missão revolucionária, de despertar consciências adormecidas, o inconformismo, o conflito interior do EU, o socialismo utópico associado a África, o nacionalismo e o pan-africanismo, se assumindo, o poeta, como porta-voz de um grupo, de uma classe produzida pelo poder colonial, homem angustiado, vítima dos preconceitos da sociedade do seu tempo, tragicamente autodestruído, um ser dividido: já não é (?) africano, mas nunca será europeu (Mendonça, 1988). Veja-se, a seguir, a análise formal dos textos.

Análise Formal: “Surge et ambula”; “No cais”; “Carregadores” e “Desgraça”

O título “Sonetos” deve-se ao facto de ter sido excluída desta publicação as outras formas poéticas produzidas por Rui de Noronha, e, apenas, compilados e revistos, por aquele que devia ser o

¹² Ritmo Negro, Cancarrinha de Aguilar, Cancarrinha, Xis Kapa (Noronha, 2006).

prefaciador, Dr. Domingos Reis Costa, os sonetos do espólio literário do poeta (Mendonça, 1988), diga-se, os que o interessavam, de onde selecionou-se: “Surge et ambula”; “No cais”; “Carregadores” e “Desgraça” para a análise que se segue. A forma poética cultivada pelo poeta é soneto de origem italiana, composição de catorze versos, com 2 quadras e 2 tercetos. A tradição clássica exige, chave de oiro, no último verso. Em “Surge et ambula”, a chave de oiro é: África, levante e caminha! “África, surge et ambula” 14.ºv. O poeta procura despertar a consciência adormecida dos africanos. No poema, “No cais”, a chave de oiro é “E ouvi-se então mais forte, mais vibrante, / Os pretos a cantar, noite adiante, / Por entre a bulha e o pó das carvoeiras...”, 12.º, 13.º e 14.ºvv. O poeta denuncia o tratamento cruel e desumano a que estavam sujeitos os trabalhadores, “...pretos...”, 13.ºv., do cais.

No poema “Carregadores”, a chave de oiro indica que a “...vida inteira aos fardos de quem quer/E na velhice ao pão da caridade...” 13.º e 14.ºvv., triste realidade dos “negros!” 12.ºv., que trabalham duro a vida toda, num “dia só percorrem a cidade!” 11.ºv., para depois viverem de esmola, uma vida marcada pela incerteza do futuro. No poema “Desgraça”, há revelação da degradação do tecido social e a desgraça instalada no seio do povo moçambicano pelas intempéries, que transformam o sujeito poético em “apenas a Dor dos que a má sorte / Roubou um dia o lar e pôs a morte/Os passos a contar. Sou a Desgraça”. 12.º, 13.º e 14.ºvv., a dor social, a dor dos outros encerram o poema.

É interessante notar que, apesar da forma fixa, os versos do poeta aqui analisados, não são apenas decassílabo, heroico paroxítono, como em Há/vi/bra/ções/me/tá/li/cas/chis/ **p**ando 1.ºv., 1.ªest., no poema “No cais”; A/pe/na/que/me/dá/ ver/e/ssa/**g**ente, no poema “Carregadores”; há, também, alexandrino paroxítono Dor/mes!/e o/mun/do/**m**ar/cha, ó/pá/tria/do/mis/**t**ério 1.ºv., 1.ªest.; arte maior proparoxítono Teu/san/-gueain/da/**q**uen/te, em/car/ne/de/so/**n**âmbula... 3.ºv., 3.ªest., no poema “Surge et ambula”; eneassílabos oxítono Eu/sou u/**m**a/chou/pa/na à/bei/ra-/**m**ar, 1.ºv., 2.ªest., em “Desgraça”.

Quanto à rima, no poema “Surge et ambula”, nas quadras, ela é cruzada: ABAB, consoante, 1.ºvv., -rio, 3.ºvv., -rio, 2.ºvv., -ndo, 4.ºvv., -

ndo; pobre (s.m.+s.m. e v.+v., forma verbal gerúndio). Nos tercetos, a rima é emparelhada e interpolada: AAB e CCB, consoante, 1.^aest., 1.^ov., -vos, 2.^ov., -vos, 3.^ov., -ula; 2.^aest., 1.^ov., -eno, 2.^ov., -eno, 3.^ov., -ula; na 1.^aest. a rima emparelhada é pobre (s.m.+s.m.) e a interpolada é rica (adj.+v.); na 2.^aest., a rima emparelhada é rica (adj.+s.m.). “No cais”, nas quadras, a rima é cruzada: ABAB, consoante, 1.^ovv., -ndo, 3.^ovv., -ndo, e toante, 2.^ovv., -ía, 4.^ovv., -ía; pobre (v.+v. e s.f.+s.f.). Nos tercetos, a rima é emparelhada e interpolada: AAB e CCB, consoante, 1.^aest., 1.^ov., -cem; 2.^ov., -cem; 3.^ov., -ras; 2.^aest., 1.^ov., -nte, 2.^ov., -nte, 3.^ov., -ras; rima emparelhada pobre (v.+v. e s.f.+s.f.) na 1.^aest. e a interpolada nos tercetos, rima emparelhada rica (adj.+adv.) na 2.^aest. Em “Carregadores”, nas quadras, a rima é cruzada: ABAB, consoante, 1.^ovv., -nte, 3.^ovv., -nte, e toante, 2.^ovv., -ima, 4.^ovv., -ima; rica (s.f.+adj.) e pobre (adj.+adj.), na 1.^aest., pobre (adv.+adv. e adj.+adj., no grau superl. absol. sint.) na 2.^aest. Nos tercetos, a rima é emparelhada e interpolada: AAB e CCB, consoante, 1.^aest., 1.^ov., -ez, 2.^ov., -és, 3.^ov., -ade; 2.^aest., 1.^ov., -er, 2.^ov., -er, 3.^ov., -ade; rima emparelhada (adv.+loc. adv.), na 1.^aest., e interpolada (s.f.+s.f.), nos tercetos, pobre, rica na emparelhada (v.+pron. rel.) da 2.^aest. Em “Desgraça”, nas quadras, a rima é cruzada: ABAB, consoante, 1.^ovv., -ar, 3.^ovv., -ar, e toante, 2.^ovv., -ou, 4.^ovv., -ou; rica (s.f.+v.) no 1.^ovv. e 3.^ovv. e pobre (v.+v.) no 2.^ovv. e 4.^ovv. Nos tercetos, a rima é emparelhada e interpolada: AAB e CCB, consoante, rica (pron. indef.+s.f.) emparelhada na 1.^aest. e (v.+s.f.) interpolada nos tercetos, pobre (s.f.+s.f.) na emparelhada da 2.^aest.

Noronha cultiva o soneto, mas não à risca, tendo em conta que os seus versos não são, rigorosamente, apenas decassílabos, heroicos ou sáficos, uma evidência de que o poeta inaugura uma nova fase, distinta da clássica, caracterizada por um soneto que oscila no metro do verso, o que de algum modo revela alguma originalidade, quando este facto é associado à moçambicanidade que caracteriza a temática da sua poesia e, tendo em conta que se trata do precursor da literatura moçambicana, o rompimento definitivo com os cânones do 3.^o romantismo português levaria o seu tempo. A seguir, veja-se, a análise retórico-estilísticas dos textos.

Análise Retórico-estilística: “Surge et ambula”; “No cais”; “Carregadores” e “Desgraça”

O recurso ao gerúndio e as reticências, em “Surge et ambula”, representam a forma contínua, incessante como se perpetuavam os fenómenos “...o tempo vai seguindo.../dormes o sono teu infindo...” 2.º e 4.ºvv., 1.ªest., “...a fera anda rugindo.../...ó África dormindo...” 6.º e 8.ºvv., 2.ªest.; “No cais”, a cor branca associada a gaivota, “Gaivotas brancas...” 3.ºv., 1.ªest., predador natural dos peixes, e a personificação do peixe, “numa louca gritaria”, 4.ºv., 1.ªest., sugere uma metáfora que tem subjacente a relação poderosos *versus* fracos, e a forma do gerúndio “...bicando” 3.ºv., 1.ªest., revela como essa relação era mantida, isto é, o poderoso subjugando os fracos. O paralelismo semântico “...luzes a cantar em romaria” 8.ºv., 2.ªest., com “os pretos a cantar, noite adiante” 13.ºv., 4.ªest., sugere a escravatura, árdua e dura jornada de trabalho dos pretos, iluminados, quando escurecesse, pelas luzes dos postes “No cais”.

O recurso a figuras de linguagem como adjectivação, no grau superl. absol. sint.: “...sacos sobre os ombros, carregadíssima!... /... os fardos a pesar, Virgem Santíssima!...” 2.º e 4.ºvv., 1.ªest.; “...manhã desponta a vir suavíssima, /... carga pesadíssima...” 2.º e 4.ºvv., 2.ªest., no poema “Carregadores”, enfatizam o fenómeno “...penoso...”, 12.ºv., e qualificam a realidade descrita.

O sujeito poético solidariza-se com a dor social e as incertezas na terceira idade, uma vez que os carregadores “...velhinhos...”, 9.ºv., 3.ªest., passam a vida de “...lés a lés/percorrem a cidade!” 10.º e 11.ºvv., 3.ªest. e vivem a “velhice ao pão da caridade...” 14.ºv., 4.ªest. A injustiça social perpetuada pelo sistema colonial em todas as faixas etárias. A metáfora subjacente em “Eu sou uma choupana à beira-mar”, 1.ºv., 1.ªest., no poema “Desgraça”, representativa, para os problemas sociais que caracterizam esses tempos difíceis, e o paralelismo sintáctico “Eu sou uma choupana à beira-mar / Eu sou uma choupana à beira-mar,” 1.ºvv., 1.ª e 2.ªest’s, que introduz a gradação progressiva, degradante, da célula base da sociedade constituída, única e exclusivamente, pelo oprimido, a família; o paralelismo semântico verificado em “...já não sou choupana./Sou apenas a Dor...” 9.ºv., 3.ªest. e 12.ºv., 4.ªest., daqueles que tudo perderam e, como chave de

oiro, através da metáfora “Sou a Desgraça.” o sujeito poético corporiza a dor dos outros, a dor social e solidariza-se com a sua gente, àquela “que a má sorte/Roubou um dia o lar e pôs a morte/Os passos a contar.” 4.ªest. O poeta serve-se do conhecimento e domínio que tem da língua do seu opressor para ser o porta-voz dos oprimidos, dos inconformados e do grito para o despertar da África, que dorme mais do que devia, “Surge et ambula”, África! A seguir, veja-se, a análise semântica dos textos.

Análise Semântica: “Surge et ambula”; “No cais”; “Carregadores” e “Desgraça”

“Surge et ambula” é uma alegoria, que tem como hipotexto o poema, “A um poeta”, de Antero de Quental. A situação colonial em que se encontrava o poeta, angustiado, também por sua condição racial, de mestiço, assimilado, que o dividia entre os dois grupos, colonizador/colonizado, África/Europa, que se reflecte nos seus textos, preocupavam ao poeta e a sociedade daqueles tempos difíceis; a vontade de construir um mundo novo fez com que a sua poesia assumisse a voz da revolução, que luta pela justiça social, equidade e, acima de tudo, a liberdade “...tu dormes o sono teu infindo...” 4.ºv, 1.ªest., “Desperta!” 1.ºvv., 3.ª e 4.ªest., o poeta chama a atenção para a excessiva passividade da África, uma abordagem temática até então inédita, o que lhe vale o mérito de precursor da literatura moderna moçambicana. A intertextualidade verificada no diálogo entre os textos reforça a tese sobre a influência que Quental exerceu sobre Noronha. Mas, Noronha, ao reconhecer que o “...Progresso...” 13.ºv., 4.ªest., salvaria a África, identifica-se com o pan-africanismo, o proto-nacionalismo, o regionalismo africano e o nativismo, o que veio a ser primeira insurgência anti-metropolitana.

O latinismo revela que o poeta e os seus leitores eram instruídos, resultado do sistema educacional colonial. Porém, o implícito, subjacente, não é apenas identificar os seus leitores ou revelar o seu grau de instrução, muito menos reclamar o seu título de assimilado, mas sim, despertar a África do sono infindo, África, levante e caminha! O tema da escravatura, perpetrada pelos colonos e sofrida pelos “...pretos a cantar, noite adiante /Por entre a bulha e o

pó das carvoeiras...”, 13.º e 14.ºvv., 4.ªest., onde o homem, coisificado, à semelhança das máquinas, “Arcos voltaicos súbito amanhecem/A alumiar, guindastes e traineiras...”, 10.º e 11.ºvv., 3.ªest., trabalha incessantemente “No cais”. O poeta assume a dor social e denuncia a degradação do tecido social nas ruas da cidade, onde “Carregadores”, “...negro!”, 12.ºv., 4.ªest., “À porta dos monhés,.../Vestindo rotas sacas...”, 5.º e 7.ºvv., 2.ªest., o que caracteriza uma sociedade sem equidade e justiça social, vão ganhando o sustento para sobreviver.

Nesse contexto o sujeito poético, inconformado, com a dura realidade assumisse despertador das consciências adormecidas “Ó negros! Que penoso é viver/A vida inteira aos fardos de quem quer /E na velhice ao pão da caridade”, 4.ªest. A palavra “pena” tem um efeito conotativo que reforça o inconformismo e reforça a necessidade de acordar e dizer basta a humilhação. Humilhação impingida ao negro já esfarrapado e desgraçado. “Desgraça” é o rosto de um povo subjugado e angustiado, onde “...há crianças tristes a chorar”, 3.ºv., 1.ªest., que perderam pai, “...pobre pescador que naufragou”, 2.ºv., 1.ªest., e “...mãe que o temporal matou”, 8.ºv., 2.ªest., e caminham “...órfãos pela estrada/Mendigando uma esmola de quem passa”, 10.º e 11.ºvv., 3.ªest. O sujeito poético consumido pela dor social transforma-se em “...Dor...”, 12.ºv. e “... Desgraça”, 14.ºv., 4.ªest. e espera apenas “...a morte”, 13.ºv., 4.ªest. que da “...má sorte”, 12.ºv., 4.ªest. herdou.

A alegoria que encerra este soneto revela a força desproporcional, representada pelas águas do mar, usada pelos colonos para subjugar os moçambicanos. Ao se assumir como “a Dor/a Desgraça”, 12.º e 14.ºvv., 4.ªest., o sujeito poético torna-se o porta-voz do clamor desse povo que sofre os males da opressão colonial, denunciando as atrocidades que destroem famílias e deixam crianças desamparadas perambulando pelas ruas das cidades a procura de sustento. Os problemas sociais patentes na escrita do poeta revelam a preocupação com a sua gente, ainda que dividido e mergulhado no conflito de identidade que o angustiava, a dor dos outros é a sua própria dor.

Considerações Finais

Rui de Noronha é filho de José Salvador Roque das Neves Noronha e de Helena Sophia Bilankulu, assimilado, frequentou a escola oficial colonial e teve crise de identidade, “não é negro, mas também nunca será branco”. A sua obra postumamente publicada mais destacada é “Sonetos”, de onde foram selecionados os textos: “Surge et ambula”, “No cais”, “Carregadores” e “Desgraça” analisados neste artigo. Os textos apresentam rima cruzada, inglesa, consoante e toantes, grosso modo paroxítono, emparelhada e interpolada, com versos decassílabos heroicos, alexandrinos, arte maior e eneassilábicos.

A alegoria caracterizada pela longa metáfora; o paralelismo semântico e sintático; a adjectivação e o gerúndio marcam o seu discurso retórico-estilístico. As questões candentes como trabalhos análogos à escravatura, a dor do próximo, a dor social, o conflito de identidade, a angústia, o despertar, as incertezas do futuro foram temáticas que marcaram a obra do autor e o que distancia o poeta dos cânones fundados no romantismo português, marcando a moçambicanidade, por um lado, e se distanciando dos cânones da época, por outro lado.

A temática-ideológica da obra do poeta serve, não só para desenvolver competências linguísticas e comunicativas no aluno engajado na aula de Língua Portuguesa, mas como também para reforçar a consciência patriótica dos mesmos.

Referências

- ASSOCIAÇÃO PORTUGAL-MOÇAMBIQUE. **As armas estão acesas nas nossas mãos**. Porto: Edições “Apesar de tudo” Porto, 1976.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma Introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- FERREIRA, Manuel. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa I**. Portugal: ICP, 1977.
- HALLIDAY, Michael Alexandre Kirkwood. **El lenguaje como semiótica social – la interpretación social del lenguaje y del significado**. Bogotá: FCE, 1998.
- HAMILTON, Russell. **Literatura Africana, Literatura Necessária II: Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé Príncipe**. Lisboa: edições 70, 1984.
- LARANJEIRA, José Luís Pires. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa**. Coimbra: Universidade Aberta, 1995.
- MAZRUI, Ali Al'amin et al. O desenvolvimento da literatura moderna. In: MAZRUI, Ali Al'amin; WONDJI, Christophe. **História Geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNSECO, 2010, cap. 24. p. 663-696.
- MENDONÇA, Fátima. **Literatura moçambicana: a história e as escritas**. Maputo: UEM, 1988.
- MOÇAMBIQUE. **Português: Programa da 12.ª Classe**. Maputo: INDE/MINED, 2010a.
- MOÇAMBIQUE. **Português: Programa da 11.ª Classe**. Maputo: INDE/MINED, 2010b.
- MOÇAMBIQUE. **Português: Programa da 10.ª Classe**. Maputo: INDE/MINED, 2010c.
- MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/18, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. **Boletim da República**. Maputo, 28 de dez. 2018.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários A3**. 12.ªed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- NORONHA, Rui de. **Os Meus Versos**. Maputo: Texto Editores, 2006a.
- NORONHA, Elsa de. **África Surge et ambula: Rui de Noronha, Poeta Moçambicano**. Maputo: Espaço Rui de Noronha – Associação, 2006b.
- ROCHA, Aurélio. **Associativismo e Nativismo: contribuição para o estudo das origens do nacionalismo moçambicano (1900-1940)**. Maputo: PROMÉDIA, 2002.
- SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SILVA, Victor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 8.ed. Coimbra: Almedina, 1997.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura**. 10.ed. São Paulo, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. **Teoria da literatura II**. Trad. Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 1965.
- WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários: leitura e crítica**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

A LEITURA MULTISSEMIÓTICA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Julio Ferreira Neto (UNICAMP)¹

Considerações Iniciais

A leitura é uma prática de linguagem que permeia diversos documentos norteadores de ensino da Educação pública no Brasil seja na área das linguagens, ciências humanas ou outra de igual importância para a produção de conhecimento no espaço escolar e fora dele. Desse modo, neste estudo iremos verificar as predicções² sobre a leitura, em especial, a perspectiva multissemiótica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é o referencial curricular mais atual relativo ao ensino de Língua Portuguesa no país. A partir dessas reflexões na BNCC, na seção 2, analisaremos as predicções que orientam as práticas de leitura multissemiótica no eixo *Leitura* no componente curricular de Língua Portuguesa, que é o foco de nossa pesquisa.

O avanço das TDICs³ e a diversidade das formas de comunicação transformaram o modo como os indivíduos interagem com os textos na contemporaneidade. Os textos multimodais, que combinam diferentes semioses – como o verbal, o visual, o sonoro e o gestual –, tornaram-se predominantes em vários contextos sociais, educacionais e culturais (Rojo; Moura, 2019). Assim, nesse cenário, a competência de leitura vai além da decodificação do texto escrito, exigindo a capacidade de interpretar e articular significados a partir de múltiplas recursos semióticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento de referência curricular para o ensino e orienta as aprendizagens

¹ Mestrando em Linguística Aplicada; Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PPGLA da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); E-mail: juliolinguagem@gmail.com.

² Consideraremos como predicções todos os enunciados que envolvem as práticas de leitura. Nesse sentido, analisaremos sobre o que o documento diz (ou não) sobre a leitura.

³ Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

essenciais para os estudantes da educação básica no Brasil. No eixo **Leitura**, do componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC busca contemplar a diversidade de gêneros e práticas sociais, mas é necessário investigar em que medida as orientações propostas incorporam as práticas de leitura multissemiótica. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as predicações sobre a leitura multissemiótica mobilizada na BNCC, destacando suas implicações para a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa está estruturada do seguinte modo: na primeira seção, discorremos estas Considerações iniciais. Em seguida, apresentamos a segunda seção, a qual elucidaremos a fundamentação teórica sobre a leitura multissemiótica, multiletramentos e BNCC, de modo específico, o eixo **Leitura**, que nos auxiliarão a realizar a análise dos dados. Na terceira seção, evidenciamos a análise dos resultados, em que refletimos acerca das predicações da leitura multissemiótica na Base, demonstradas através do eixo selecionado. Por fim, elucidamos nossas considerações finais, ressaltando nosso objetivo acerca dos resultados obtidos.

Multiletramentos e Leitura Multissemiótica na BNCC: Diretrizes para a Formação de Leitores

Multiletramentos é um conceito que se refere à habilidade de compreender, interpretar e produzir significados a partir de múltiplas linguagens, que não se limitam à leitura e escrita tradicionais. O conceito de multiletramentos foi desenvolvido pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres, doravante GNL) em 1996, como uma resposta às mudanças sociais, culturais e tecnológicas do final do século XX.

A proposta do GNL é que as práticas de letramentos no mundo contemporâneo são mais diversas e complexas do que as tradicionais formas de leitura e escrita baseadas apenas no texto impresso, nesse contexto consideram a avanço tecnológico e o advento da cultura digital na sociedade. Em consonância a isso, com as TDICs os textos mudaram suas configurações e, desse modo, a leitura também mudou, já que os leitores precisam relacionar diversos recursos semióticos para produzir sentidos ao ler os textos no dia a dia.

Assim, a leitura na perspectiva dos multiletramentos, considera que

as capacidades a serem trabalhadas em processos de letramento devem envolver não apenas o conhecimento de convenções formais por meio de uma variedade de modos, mas também a comunicação eficiente em diversos ambientes e usos de ferramentas de design de textos que são multimodais, em vez de depender apenas da modalidade escrita (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 22).

Em outras palavras, percebemos que as capacidades/habilidades de leitura a serem desenvolvidas pelos alunos ao ler um texto atualmente devem levar em consideração elementos para além de “convenções formais”, isto é, empreender os recursos semióticos como imagens, sons, cores, espaçamentos, layouts etc para construir significados. Logo, a leitura multissemiótica,

consiste na mobilização de semioses diversas presentes nos textos para que o sujeito seja capaz de produzir sentido acerca do que está lendo, isto é, construir sentidos para além da semiose escrita, fazendo articulações entre as semioses visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoras e orais (Ferreira Neto, 2022, p. 434).

Desse modo, considerando a leitura multissemiótica, no que diz respeito aos documentos referenciais de ensino de Língua Portuguesa, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PNCLP) sejam oriundos dos anos 90, a leitura de textos já levava em consideração outras semioses como sons e imagens, mesmo que de forma tangencial no processo de ler em algumas capacidades ou estratégias, tais como a compreensão, apreciação e interpretação.

Em relação ao referencial mais atual, a BNCC é um documento nacional de caráter normativo homologado pela portaria 1.570 de 20 de dezembro de 2017. Esse documento define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, a fim de assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, a Base orienta princípios éticos, políticos e estéticos exclusivos à educação escolar que visam a formação humana integral

e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, sendo referência para a (re)formulação dos currículos e das propostas pedagógicas dos sistemas e redes de escolares dos Estados, do Distrito Federal e Municípios do país.

Na BNCC a formação de leitores possui um papel interdisciplinar uma vez que leitura é uma prática de linguagem que está além do componente curricular de Língua Portuguesa, perpassando, por todas as áreas de conhecimento sejam elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso etc. Dada essa importância, observamos que as competências gerais que serão desenvolvidas durante todo os ciclos da educação básica que engloba todas as áreas de conhecimentos.

A partir da definição de competência, isto é, um conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) para realizar alguma tarefa ou função, e leitura das 10 (dez) competências gerais da BNCC, verificamos que elas contribuem de forma significativa para (trans)formação dos sujeitos e da sociedade como um todo, ao olharmos para educação como um direito fundamental em nosso país. No que se refere à leitura multissemiótica na base, destacamos que no tratamento didático, na articulação de construção de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades para formação de valores e atitudes, o professor poderá

utilizar **diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica**, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9, grifos nossos).

Assim, ao realizar seu trabalho didático-pedagógico o docente é levado a pensar nas diversas semioses presentes nos textos como verbal, oral, visual e sonora ao desenvolver suas aulas, sobretudo, nas aulas de Linguagens, podendo articular essa competência ao utilizar gêneros multissemióticos tais como memes, anúncios publicitários, propagandas, reportagens multimidiáticas, HQ's, posts, charges etc. em sala de aula. Na próxima seção, analisaremos as predicções de leitura multissemiótica na BNCC.

O Que a Base Nacional Comum Curricular Predica Sobre a Leitura Multissemiótica?

Ao retornarmos a análise do documento e chegarmos as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa, foco de nossa pesquisa, é necessário recorrermos às competências específicas de Linguagens para o ensino, apresentadas abaixo:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1.	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2.	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4.	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5.	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6.	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Brasil, (2018, p. 65)

Ao examinarmos estas seis competências específicas de Linguagens e olharmos para nosso objeto de estudo, isto é, a leitura multissemiótica, percebemos a mesma recorrência das competências indicadas como gerais para educação básica de que o professor de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) deverá “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual sonora e digital” (Brasil, 2018, p. 65) e “utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro [...]” (Brasil, 2018, p. 65). Desse modo, fica evidente que o objeto de ensino dessa área de conhecimento se pauta na relação entre as multissemioses presentes nos textos, como já mencionadas nas competências gerais, conseqüentemente, poderá levar a uma prática de leitura multissemiótica. Além disso, notamos que tais competências específicas como as identificadas por número 3 e 4 estão alinhadas nas práticas de letramento multissemiótico, já que considera que as práticas de linguagens extrapolam a semiose verbal, sonora e visual ampliando a construção de sentidos a partir de diferentes semioses.

O componente curricular de Língua Portuguesa deve proporcionar aos alunos experiências que possam contribuir para ampliação dos novos e multiletramentos, para que assim eles possam participar de forma significativa e crítica nas diversas práticas da languageiras que, por sua vez, são sociais e permeadas por diferentes semioses. Em outras palavras, o documento explicita que

As práticas de linguagem não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2018, p. 68).

Desse modo, por exemplo, ao ler ou produzir um vídeo-minuto as mobilizações leitoras estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construção de sentidos por meio de das múltiplas semioses, já que “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme” (Brasil, 2018, p. 67), contemplando a cultura digital, multissemioses e diferentes letramentos, desde aquele mais lineares, com baixo nível de hipertextualidade, isto é, características dos textos digitais que possuem a capacidade de criar links para outras informações relevantes até aqueles que envolvem a hipermídia, ou seja, conteúdo digital interativo que combina diferentes mídias, textos, imagens, vídeos, sons e animação.

Nas últimas décadas com as transformações das práticas de linguagens devido a imersão dos sujeitos na cultura digital e pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), as concepções de linguagem e texto são modificadas e são assumidas na BNCC (2018) em consonância com os PCNLP (1998), isto é, a perspectiva enunciativa da linguagem. Assim, na Base a centralidade do texto é tomada como

unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

A partir dessa definição de texto e considerando que as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos como também novas formas de ler, de produzir, configurar, mobilizar, replicar e interagir, o componente curricular de LP considera um conjunto de princípios e pressupostos indispensáveis para a integração dos currículos ligados às práticas de linguagem, tais como a oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica/multimidiática) e análise linguística/semiótica. Sendo assim, para alcançarmos nosso objetivo de pesquisa focaremos nas mobilizações discursivas que envolvem as práticas de leitura descrita na BNCC como

Eixo de Leitura. Nesse eixo, a leitura se constitui no processo de interação ativa do leitor/ouvinte/expectador com os textos escritos, orais e multimidiáticos/multissemióticos levando os sujeitos a interpretação, réplica dos enunciados. Nesse sentido, a prática de leitura na BNCC (2018) é norteada para uma perspectiva multissemiótica, já que ela é apreendida em um sentido mais amplo,

dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música) que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 72).

Dessa forma, no processo de leitura, orientado pela BNCC, o sujeito leitor deve apreender sentidos a partir da relação das multissemioses (verbais, visuais, sonoras, espaciais etc) presentes nos diversos textos que circulam na sociedade e não somente a semiose verbal que é privilegiada na cultura da escrita e impressa (Rojo 2012; 2013).

As dimensões de práticas de leitura consideram que os textos são permeados por múltiplas semioses que vão além da semiose verbal, isto é, multissemioses, pois estamos emergindo cada vez mais na cultura digital em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e do surgimento da Web 2.0, fazendo surgir novos gêneros discursivos e novas práticas da linguagem, desse modo, o papel do leitor se reconfigura e ele passa a ser autor, consumidor e produtor nas práticas sociais dos novos e multiletramentos.

Em nossa sociedade raramente encontramos enunciados constituídos apenas pela escrita ou fala (oralidade), outras semioses (imagem estáticas, imagens em movimento, som, vídeos, movimento, espaço, cores etc.) são constituintes dos enunciados que, por sua vez, constituirão os gêneros discursivos. Esses gêneros híbridos são considerados como multimodais ou multissemióticos, pois como apontam Rojo (2013) e Santaella (2014) se constituem por múltiplas semioses ou multissemioses. Desse modo, destacamos alguns gêneros multissemióticos em cada campos de atividades humana⁴ que estão

⁴ A BNCC considera os campos de atuação humana como instâncias organizadoras da produção, circulação, recepção dos textos-enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa

presentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC, conforme o próprio documento orienta como reportagens multissemióticas, fotorreportagem, charges, gifs, anúncios publicitários, posts de blogs, vídeo-aulas, vídeo de divulgação científica, vlogs científicos, gráficos, tabelas, infográficos, esquemas, memes, foto-denúncias etc. Além disso, outros gêneros “podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados” (Brasil, 2018, p. 139).

Ao destacarmos esses gêneros multissemióticos percebemos que eles se apresentam a partir da interação e colaboração no meio digital, mediada por recursos disponíveis na mídia e de acordo com Rojo (2012) são compostos por multissemioses que exigem capacidade de leitura e letramento de cada uma delas presentes nesses gêneros do discurso para produzir significação. Posto isto, notamos que estes gêneros estão presentes há algum tempo em nossas vidas como nas capas de revistas, outdoors, anúncios, propagandas etc. Todavia, eram mais visíveis apenas semioses como a escrita, visual e oral que os permeavam. Com o advento das novas tecnologias, internet e do computador, o sujeito leitor pode interagir e mobilizar sentidos aos textos por múltiplas semioses como sons, imagens em movimentos, imagem estáticas, movimentos, espaços e outras que somente o meio digital oferece.

Consoante a isso, é possível perceber que documento elenca dez competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental a fim de que o aluno amplie sua participação em diferentes práticas dos campos de atividades humanas e exerça sua cidadania em diversas práticas de letramentos por ele vivenciado. Dessa forma, analisaremos agora quais dessas competências mobilizam a prática de leitura multissemiótica:

sociedade, que de acordo com Bakhtin (2016) os campos atuação integram os gêneros do discurso nas práticas sociais seja ela cotidiana, jornalística, publicitária, artística, literária, científica etc. Assim, o referencial curricular (BNCC) considera tais esferas/campos para organizar e selecionar os estudos dos gêneros na escola.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

FONTE: BNCC (2018, p. 87)

Ao lermos essas competências destacamos as competências 3 e 10 que fazem relação com as práticas de leitura na perspectiva multissemiótica:

Competência 3 - **Ler**, escutar e produzir **textos** orais, escritos e **multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade**, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência 10 - **Mobilizar** práticas da cultura digital, **diferentes linguagens**, mídias e ferramentas digitais **para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção)**, aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (Brasil, 2018, p. 87, Grifos Nossos)

Percebemos que na competência 3, a prática de leitura é orientada a textos/gêneros multissemióticos (como memes, gifs, charges, propagandas, fanzines, efanzines, histórias em quadrinhos, infográficos interativos entre outros) que circulam nos diversos campos de atuação humana (sejam eles pessoais, midiáticos, político, jornalísticos, publicitários etc.), portanto, nos remete as múltiplas semioses que constituem os textos que realizando assim a leitura multissemiótica. Além disso, na competência 10, empreendemos que os novos gêneros do discurso estão diretamente relacionados a cultura digital para estabelecer novas formas de interações virtuais, orientando para mobilização de práticas de letramentos digitais em diferentes linguagens, com intuito de fazer os alunos a produzirem sentidos nesses ambientes digitais e para fora deles, já que o leitor se reconfigura através das práticas de linguagens e tornam-se em sujeitos produtores, consumidores e colaboradores. Essas competências que englobam os gêneros multissemióticos, como posto no documento, representam em sua maioria a imersão dos sujeitos à vida digital por meio das multissemioses presentes nos textos/gêneros que estabelecem a interação e relações dialógicas nesses ambientes digitais.

Ao tomarmos este documento como referência curricular para educação básica, esperamos que os sujeitos leitores possam configurar outras atitudes valorativas (Volóchinov, 2017) a partir da cultura digital. Desse modo, o sujeito leitor pode compartilhar, reagir,

retweetar, comentar, curtir etc. textos-enunciados em ambientes digitais, já que sempre interagimos numa situação real da linguagem, moldados por um gênero do discurso em um determinado campo da atividade humana (Bakhtin, 2010) mesmo que de modo virtual.

Considerações Finais

A leitura multissemiótica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela a crescente necessidade de repensar as práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. A BNCC, ao incorporar o conceito de letramento multissemiótico, reconhece a complexidade das formas de comunicação que permeiam o cotidiano dos alunos e do mundo digital, destacando a importância de desenvolver capacidades/habilidades leitoras para interpretar e produzir significados não apenas por meio do texto escrito, mas também por meio outros recursos semióticos como imagens, sons, vídeos, gestos etc.

O presente estudo evidencia que, ao promover uma abordagem de leitura multissemiótica, a BNCC oferece uma oportunidade significativa para transformar a prática pedagógica, capacitando os alunos a se tornarem leitores e produtores críticos e criativos de diversos textos. No entanto, a implementação eficaz dessa abordagem exige dos educadores uma formação contínua, capaz de integrar as novas tecnologias e as diversas linguagens no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é fundamental que a leitura multissemiótica não seja vista apenas como um recurso didático, mas como uma estratégia pedagógica que possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de cidadãos críticos, capazes de analisar e interagir de maneira reflexiva com o vasto universo de informações e significados que circulam no mundo atual.

Referências

- BAKHTIN, Mikhael.; VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

- FERREIRA NETO, Julio. A leitura multissemiótica em livro didático de língua portuguesa. In: ÉDERSON LUIS SILVEIRA; WILDER KLEBER FERNANDES DE SANTANA (Orgs.). **Educação, múltiplas linguagens e estudos contemporâneos**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 429-441.
- GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.
- PINHEIRO, Petrilson Alan. **Sobre o manifesto “A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n (55.2): 525-530, mai./ago. 2016.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane (org.) **Escola conectada - os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoa Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p. 109-146.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoa Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO CECAMPE CENTRO-OESTE FORMAÇÃO

Harineide Madeira Macedo (UNB)¹

Mônica A. Serafim Cardoso (UNB)²

Beatriz Miranda Gomes (UNB)³

Introdução

A gestão democrática nas escolas públicas, expressão máxima da democracia participativa, é fruto de um longo processo histórico e social. Fundamentada nos princípios da participação, da autonomia e da corresponsabilidade, essa forma de gestão busca garantir que todos os membros da comunidade escolar tenham voz ativa nas decisões que afetam a vida da escola (Freire; 1996). A emergência da gestão democrática está intrinsecamente ligada ao contexto político, social e cultural de cada país, sendo particularmente relevante em sociedades que buscam fortalecer a democracia e a cidadania.

O processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 impulsionou a demanda por maior participação popular em todos os setores da sociedade, incluindo a educação. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, resultantes de intensas discussões com a sociedade civil e o meio acadêmico, consolidaram a gestão democrática como princípio fundamental da educação brasileira. Essa mudança paradigmática representou um marco histórico, pois passou a valorizar a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na gestão das escolas, democratizando o processo decisório e

¹ Universidade de Brasília. E-mail: hmmacedo@unb.br

² Universidade de Brasília. E-mail: monicaapserafimcardoso@gmail.com

³ Universidade de Brasília. E-mail: beatrizzgomez@gmail.com

fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade (Amaro, D'Angelo; 2024).

De acordo com Paro (2010), a gestão democrática promove a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e eficiente, onde todos os envolvidos – pais, professores, alunos e funcionários – compartilham responsabilidades e direitos na administração escolar. Mas como pode ser posto em prática esse modelo de gestão quando se trata de financiamento da educação?

No que se refere ao financiamento de ações educativas descentralizadas, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse programa tem se sobressaído como uma importante opção para o exercício da autonomia e autogestão das escolas, visto que os recursos são repassados diretamente às instituições de ensino.

Com o objetivo de auxiliar as escolas na utilização eficiente e transparente dos recursos do PDDE, o FNDE estabeleceu parcerias com universidades para a criação dos Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (Cecampes). No Centro-Oeste, a Universidade de Brasília (UnB), por meio do Cecampe Centro-Oeste Formação (Cecampe-CO Formação), desempenha um papel fundamental ao oferecer suporte técnico especializado e promover ações de formação continuada para gestores(as) escolares e equipes pedagógicas, visando fortalecer a gestão democrática e a melhoria da qualidade do ensino na região.

Este capítulo tem como objetivo relatar as contribuições do Cecampe-CO Formação no fortalecimento da gestão democrática através das ações de formação de profissionais gestores(as) do PDDE na região, ao longo de doze meses. Trata-se de um relato de experiência e envolve análise detalhada das práticas desenvolvidas, buscando evidenciar os desafios enfrentados e as soluções encontradas para garantir uma educação de qualidade, pautada nos princípios da participação e da equidade.

O FNDE, os Repasses Financeiros às Escolas e os Cecampes

O financiamento da educação é um pilar fundamental para promover a equidade e a qualidade no sistema educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, reforçando o papel do Estado na promoção do direito à educação básica.

A Política de Descentralização dos Recursos Educacionais

A política de descentralização dos recursos financeiros para as escolas surge como uma resposta às desigualdades regionais e à necessidade de maior autonomia na gestão local, visando equalizar as oportunidades educacionais e garantir um padrão mínimo de qualidade, conforme estabelecido na Constituição Federal. Segundo Cruz (2009), a Constituição de 1988 trouxe inovações significativas ao modelo federativo brasileiro, introduzindo o conceito de federalismo trino, no qual estados, municípios e União são reconhecidos como entes federados autônomos. Essa estrutura gerou novas dinâmicas de participação e maior responsabilidade na execução das políticas educacionais.

Assim, a descentralização dos recursos educacionais é essencial nas políticas públicas que buscam promover maior autonomia para as escolas e atender às demandas locais. Gramsci (1971) destaca que o Estado moderno não é apenas uma estrutura política, mas um equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil. Essa compreensão ampliada das funções do Estado permite analisar as tensões entre centralização e descentralização como parte de um processo que visa fortalecer a democracia e atender às especificidades locais. A descentralização, nesse contexto, é mais do que um mecanismo administrativo; é uma expressão de democratização, ao permitir maior participação dos atores locais na definição e implementação de políticas. Nesse contexto, o Ministério da Educação e o FNDE são as instituições responsáveis pela operacionalização e gestão dos repasses financeiros, garantindo que os recursos cheguem às unidades escolares e sejam aplicados de maneira eficiente.

Criado em 1968, o FNDE é uma autarquia vinculada ao MEC e responsável pela gestão e execução de diversos programas educacionais. Sua função redistributiva e supletiva é crucial para a estruturação do sistema educacional brasileiro, especialmente em um país marcado por intensas desigualdades regionais. As transferências financeiras realizadas pelo FNDE são organizadas em três categorias principais:

1. Transferências Constitucionais: repasses automáticos, como as cotas do salário-educação e o Fundeb.
2. Transferências Legais: regulamentadas por legislações específicas, como os programas Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), dentre outros.
3. Transferências Discricionárias: dependem de decisões administrativas, muitas vezes utilizadas para projetos emergenciais ou inovadores.

Além disso, o FNDE é responsável por garantir a assistência técnica aos(as) gestores(as) escolares, promovendo formações e fornecendo suporte para a implementação eficiente dos programas. Essas atividades incluem capacitações presenciais e à distância, desenvolvimento de materiais didáticos e pelo acompanhamento e monitoramento dos programas, por meio de sistemas informatizados.

A parceria do FNDE com os Cecampes

Com uma rede composta por milhares de escolas em todo o território nacional, a gestão descentralizada do FNDE enfrenta desafios significativos. A criação dos Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (Cecampes) em 2020 surgiu como uma solução para garantir que as escolas públicas do País não ficassem sem o suporte técnico necessário para operacionalização dos programas aderidos. Vinculados às universidades federais, os Cecampes representam uma proposta essencial do FNDE para estruturar um regime de parceria capaz de capacitar agentes locais e monitorar os resultados das políticas educacionais. A relação entre FNDE e os Cecampes é regida por diretrizes que estabelecem responsabilidades claras para cada

parceiro(a), e os Centros prestam contas ao FNDE por meio de relatórios parciais e finais.

É importante salientar que a instituição dos Cecampes foi formalizada por meio de Termos de Execução Descentralizada (TEDs), que definem planos de trabalho detalhados para cada região do país. Cabe destacar que, apesar de a sigla indicar apoio aos programas de manutenção escolar, atualmente os Cecampes atendem apenas às escolas que aderiram ao Programa Dinheiro Direto na Escola. Os planos de trabalho que compõem os TEDs dos Cecampes incluem metas acompanhadas pelo FNDE, como: assistência técnica, realização de capacitações, desenvolvimento de materiais didáticos e organização de seminários regionais.

A parceria entre FNDE e Cecampes destaca o potencial de colaboração entre o governo e as universidades na construção de soluções inovadoras para a educação, especialmente no que diz respeito ao suporte à autogestão e autonomia das escolas. Os resultados obtidos até o momento demonstram que a descentralização, quando acompanhada de monitoramento e assistência técnica, pode contribuir significativamente para a melhoria da gestão educacional (Gomes, 2023). Fortalecer essa parceria e superar os desafios identificados serão cruciais para consolidar os avanços e assegurar que os programas de manutenção escolar continuem a atender às necessidades de milhões de estudantes em todo o Brasil.

O Cecampe Centro-Oeste Formação

Historicamente, o Cecampe da região Centro-Oeste esteve vinculado à Universidade de Brasília desde sua primeira edição em 2020. Posteriormente, foi desmembrado, e a equipe responsável pelas capacitações e assistência técnica estabeleceu-se como Cecampe Centro-Oeste Formação, agora vinculado à Faculdade de Educação (FE), em atendimento a um convite do FNDE. Este capítulo relata parte das atividades desenvolvidas nesta segunda edição, que ocorreu de setembro de 2023 a dezembro de 2024.

As atividades desenvolvidas pelo Cecampe-CO Formação incluem ações que auxiliam as equipes gestoras na execução do PDDE

e suas Ações Integradas, em conformidade com as normativas do Programa. Para isso, são utilizadas informações coletadas pelo FNDE ou outros instrumentos de pesquisa.

Até 2022, o FNDE utilizava o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) para monitorar a execução do programa, conforme Januzzi *et al.* (2024, p. 208). O IdeGES avaliava três dimensões: adesão, execução dos recursos e regularidade na prestação de contas. Esse índice permitia identificar áreas de melhoria e orientar a assistência técnica de forma mais eficaz.

A proposta de gestão do PDDE

Como a principal função do Cecampe-CO Formação é auxiliar as escolas públicas da região Centro-Oeste na utilização dos recursos do PDDE, é importante explicar alguns aspectos que envolvem a gestão desses recursos.

O PDDE é um programa que permite a descentralização do financiamento escolar, possibilitando uma aplicação mais direta e responsiva às demandas locais. Entretanto, para que essa gestão seja eficiente e atenda aos reais interesses da escola, é necessário que os(as) gestores(as) escolares possuam formação adequada e estejam capacitados para o uso correto dos recursos.

Criado em 1995, o PDDE é um dos exemplos mais emblemáticos da descentralização financeira no Brasil. O programa visa fortalecer a autonomia escolar e melhorar as condições de funcionamento das unidades de ensino. Os recursos são transferidos diretamente para as Unidades Executoras (UEx) ou Entidades Executoras (EEx), que devem aplicar os valores em despesas de custeio e capital, conforme as necessidades diagnosticadas coletivamente pela comunidade escolar.

A participação da comunidade escolar na decisão sobre o uso dos recursos é fundamental, pois a gestão do PDDE é orientada por princípios de transparência e participação. Nesse sentido, as decisões sobre o uso dos recursos são tomadas em assembleias com conselhos escolares, registradas em ata e amplamente divulgadas para a comunidade beneficiária. Essa dinâmica reforça o controle social e a corresponsabilidade na administração dos recursos. Como apontam

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a formação dos conselhos escolares é um passo fundamental para a promoção de uma gestão participativa, pois assegura que todos os segmentos da comunidade escolar estejam representados e contribuam para a definição das prioridades da escola. Todavia, no PDDE, há o incentivo que a comunidade escolar participe das decisões e não apenas por meio da representatividade nos conselhos.

Com essa clareza, a equipe de pesquisadores(as) do Cecampe-CO Formação assumiu o desafio de oferecer eventos formativos às escolas da região Centro-Oeste.

As Decisões e Planejamento das Formações

Atualmente, para identificar as demandas de formação, o Cecampe-CO Formação utiliza sistemas como o Clíque Escola (PDDE Info) e uma ferramenta de pesquisa denominada Painel de Saldos, criada pela própria equipe. Este ambiente, desenvolvido em Power BI, identifica as escolas do Centro-Oeste que aderiram ao PDDE, mostra os saldos por tipo de conta e ações do Programa nessas instituições, além de outras informações como localização, condições de infraestrutura, entre outros.

O estudo de Januzzi *et al.* (2024) identifica e confirma os aspectos essenciais que devem ser abordados no conteúdo das formações realizadas nas escolas:

Em pesquisas realizadas pelos Cecampes das regiões Sudeste e Centro-Oeste, as dificuldades apontadas pelos gestores em relação ao programa foram: a execução da prestação de contas (realizar a prestação de contas, administrar as várias contas bancárias do PDDE e das ações integradas), dificuldade de relacionamento com o Banco do Brasil, falta de alinhamento das escolas com a gestão escolar municipal; falta de conhecimento técnico e das normativas legais do PDDE; problemas com a prestação de contas de gestões anteriores; aumento da carga horária de trabalho para além das atribuições legais das funções nas quais os membros das Unidades Executoras ocupam na escola, entre outros (Januzzi *et al.*, 2024, p. 141).

A partir das pesquisas e pactuações com as secretarias de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Educação (Undime), foram planejadas e organizadas formações nos três estados da região - Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul - e no Distrito Federal.

Após identificar as maiores dificuldades das escolas da região em relação à gestão do PDDE, a equipe do Cecampe-CO Formação passou a definir a metodologia e o formato das capacitações, bem como a planejar e elaborar os materiais de apoio didático correspondentes. Optou-se pelo formato híbrido, que envolve parte do horário em palestra e outra parte em formato de oficina.

Em termos quantitativos, o quadro abaixo mostra os eventos formativos realizados na região Centro-Oeste, no período de setembro de 2023 a dezembro de 2024:

Tabela 1 – Capacitações realizadas pelo CECAMPE-CO Formação até dezembro/2024

Ano da Ação	UF	Município (local)	Data de Realização
2023	GO	Santo Antônio do Descoberto	23/11/2023
2023	GO	Formosa	29/11/2023
2024	GO	Campos Belos	20/02/2024
2024	GO	Campos Belos (Quilombolas)	21/02/2024
2024	GO	Posse	22/02/2024
2024	DF	Brasília	18/04/2024
2024	DF	Brasília	25/04/2025
2024	MT	Cuiabá	05/07/2024
2024	MT	Alta Floresta	08/07/2024
2024	MT	Matupá	10/07/2024
2024	MT	Juína	12/07/2024
2024	MT	Sinop	09/10/2024
2024	MT	Tangará da Serra	11/10/2024
2024	MT	Rondonópolis	15/10/2024
2024	MT	Primavera do Leste	17/10/2024
2024	MS	Três Lagoas	29/10/2024
2024	MS	Dourados	31/10/2024

Fonte: Elaborado a partir do Relatório Final do CECAMPE-CO Formação, 2024

Ressalta-se que os processos de formação foram se aperfeiçoando ao longo do período e, conforme isso ocorria, os materiais de apoio eram adaptados. As primeiras escolhas já estavam formatadas em palestras e oficinas, mas amparavam-se em slides para a etapa de palestra e em variados infográficos que abordavam os aspectos mais significativos do PDDE, como: etapas de execução, fases da prestação de contas ou adesão e atualização no PDDE. Infográficos são conteúdos formatado em imagem (desenhos, mapas ou fluxos), que permitem à(ao gestor(a) visualizar em uma folha tamanho A4 o conteúdo de uma determinada etapa ou informação sobre o PDDE.

No que se refere a esse tipo de recurso, é importante destacar que a produção desse material priorizou as necessidades essenciais do público-alvo. A seguir, alguns exemplos de infográficos que foram disponibilizados às escolas:

- **Execução do PDDE Básico:**



Fonte: Cecampe/CO Formação, 2024

- **Adesão/Atualização cadastral no PDDE:**

ADESÃO/ATUALIZAÇÃO CADASTRAL

Aderir / Atualizar cadastro é condição para receber recursos do PDDE!

QUANDO ATUALIZAR/ADERIR?

Até 31/10 do exercício corrente é preciso **atualizar** o cadastro da entidade, SE **1**. Houver troca de dirigente da UEx, EEx ou EM; **2**. Houver alteração de dados da entidade como domicílio bancário. Se for a primeira vez que sua entidade vai participar do PDDE, você precisa observar os documentos necessários para adesão.

COMO FAZER?

Observe a situação de sua entidade executora e organize os documentos descritos na Resolução 15/2021, principalmente para o caso de constituição de UEx e cadastramento na agência bancária.

ONDE FAZER?

É por meio do Sistema PDDEWeb que você adere / atualiza cadastro e também registra o planejamento do uso de recursos, os percentuais de despesas de custeio e capital. O PDDEWeb está disponível no site <http://www.fnnde.gov.br/pddeweb/>

OUTRAS INFORMAÇÕES

Se a EEx ou UEx não tiver interesse em receber recursos do PDDE e de suas Ações Integradas, precisam manifestar recusa ao FNDE, acompanhado de documentação conforme previsto na Resolução 15/2021, Art. 15, e, se for o caso, de cópia do comprovante de devolução do numerário que eventualmente já tenha sido repassado.

01

02

03

04

critérios de atendimento

ESCOLA PÚBLICA

- Ter participado do Caminho Escutar no ano anterior;
- Mandato do dirigente da UEx;
- Regularidade com prestação de contas;
- Conta bancária aberta (FNDE envia pedido ao Banco do Brasil. Verificar agência ativa no PDDEWeb de dados cadastrais na agência);

ESCOLA PRIVADA

- Ter participado do Caminho Escutar no ano anterior;
- Habilitação (Nota anualizada);
- Regularidade com prestação de contas;
- Conta bancária aberta (FNDE envia pedido ao Banco do Brasil. Verificar agência ativa no PDDEWeb de dados cadastrais na agência);

Fonte: Cecampe/CO Formação, 2024

- **PDDEWeb:**

PDDE WEB

SISTEMA DE CADASTRO E ATUALIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DAS UEx, EEx E EMs.

Os gestores podem acompanhar as principais questões das escolas, identificar seus problemas e definir meios para solucioná-los.

Para que o repasse dos recursos seja efetuado, o dirigente da Entidade Executora deve estar regularmente cadastrado no sistema e dentro do prazo de vigência de seu mandato

Atualização Cadastral

- A Entidade Executora precisa atualizar os dados cadastrais no PDDEWeb até o dia 31 de OUTUBRO de cada ano para o recebimento dos recursos do PDDE.

Percentual de Custeio e Capital

- O percentual selecionado será atendido no repasse do ano posterior ao da escola;
- Até dia 31 de DEZEMBRO de cada ano.

ACESSO:

<https://www.fnnde.gov.br/pdde/>

- Login via GOV.BR;
- Selecionar vínculo cadastral;
- Adesão ao programa, ou, se necessário, atualização dos dados cadastrais até dia 31 de outubro.

Unidades Executoras Próprias (UEx)

- Informar código do INEP da escola;
- Acesso às informações da unidade executora.

Entidades Executoras (EEx)

- Informar CNPJ da EEx;
- Acesso aos dados da entidade executora;
- As EEx devem acessar a plataforma para realizar a atualização cadastral, bem como para confirmar o Termo de Adesão ao PDDE - 31 de Outubro.

Fonte: Cecampe/CO Formação, 2024

- **Mobilização da comunidade escolar:**



Fonte: Cecampe/CO Formação, 2024

O Perfil do Público Participante e uso de Outros Recursos Didáticos

Além dos infográficos, foram criados diversos recursos didáticos, incluindo: a) Vídeos curtos, divulgados nas mídias sociais e utilizados durante as formações; b) Podcasts abordando temas cruciais, como o uso de gerenciadores financeiros nas contas bancárias das escolas; c) Oficinas fundamentadas principalmente em estudos de caso e situações-problema.

Um dos maiores desafios enfrentados foi a diversidade de funções, formações e níveis de conhecimento sobre os conteúdos do PDDE por parte dos participantes. Em alguns momentos, os eventos eram predominantemente frequentados por novos(as) gestores(as) que ainda não possuíam familiaridade com esse tipo de financiamento educacional. Em outros, a plateia era composta por profissionais altamente experientes no manejo dos recursos do PDDE. Essa variação exigia uma abordagem flexível e adaptável para garantir que todos os participantes obtivessem o máximo de benefício das sessões de capacitação e discussão.

Essa percepção levou os(as) pesquisadores(as) do Cecampe-CO Formação a diversificarem os materiais, oferecendo níveis

diferenciados de aprofundamento acerca do PDDE. Desse modo, foram elaborados estudos de caso e situações-problema tanto para iniciantes quanto para níveis mais avançados do Programa, trabalhadas em pequenos grupos. Na plenária, a socialização dos conhecimentos conseguia envolver todas as pessoas, criando um ambiente inclusivo e produtivo.

Um exemplo desse material é transcrito a seguir:

Estudo de Caso Grupo 1

Tema: Prestação de contas e uso de duas fontes de recursos

A entidade gestora do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) da Escola Anísio Teixeira possuía duas contas bancárias vinculadas ao Programa, uma conta PDDE Estrutura e outra vinculada ao PDDE Básico. Havia saldo em ambas as contas e, com a soma desses valores, seria possível atender os anseios da comunidade no sentido de realizar uma pequena melhoria no telhado dos banheiros da escola. Assim foi feito!

Reuniram os recursos, compraram novas telhas e pagaram o serviço de mão-de-obra para o mesmo fornecedor, que emitiu uma Nota Fiscal única para as aquisições. Organizaram a documentação de prestação de contas e, no ano seguinte, a Entidade Executora (EEx) alertou que suas contas não seriam aprovadas.

Questão:

À luz das normativas do PDDE, por que haveria problemas na prestação de contas?

Tempo para discussão: 15 min

(Escolham um(a) relator(a) do grupo para registro da síntese da discussão)

Fonte: Cecampe/CO Formação, 2024

As metodologias ativas, como o estudo de caso, destacam-se como uma estratégia eficaz na formação de gestores escolares. De acordo com Moran (2015), essas metodologias ativas permitem que os participantes se envolvam de maneira mais profunda e prática com o conteúdo, promovendo uma aprendizagem significativa. No contexto das formações do PDDE, essas metodologias permitiram que os(as) gestores(as) analisassem situações reais enfrentadas por outras escolas e, a partir dessas análises, desenvolvessem soluções aplicáveis às suas próprias realidades.

A implementação de metodologias ativas nas formações promovidas pelo Cecampe Centro-Oeste Formação tem gerado impactos positivos nas escolas atendidas. Os resultados obtidos

demonstram uma melhoria significativa na aprendizagem e no desenvolvimento de competências das equipes gestoras escolares. Segundo Oliveira (2015), o apoio técnico e o monitoramento são essenciais para garantir a eficácia dos programas educacionais, pois ajudam a traduzir políticas públicas em práticas que sejam compreendidas e aplicadas pelas escolas.

Além disso, essas metodologias ativas têm fortalecido a capacidade de resolver problemas e de aplicar conhecimentos teóricos na prática, beneficiando diretamente a gestão das escolas e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida.

Reflexões para Uma Gestão Democrática: Possibilidades e Limitações

Os desafios são inúmeros quando a formação de profissionais da educação busca incentivar nos ambientes escolares a participação e inclusão, transparência, formação cidadã, melhoria da equidade e da qualidade educacional. Com esses pontos elencados, a prática educativa da equipe do Cecampe-CO Formação envolveu escuta qualificada, análise documental e de dados coletados por meio de grupos focais para, então, produzir os recursos que evidenciarão essas premissas.

A ênfase em material que abrange a mobilização da comunidade escolar partiu do entendimento de que a gestão democrática nas escolas públicas precisa promover a participação de todos os membros da comunidade escolar - discentes, professores(as), pais, mães, funcionários(as) e gestores(as) - nas decisões que afetam o ambiente educacional. Essa participação assegura que diferentes vozes e perspectivas sejam consideradas, inclusive as historicamente silenciadas, fortalecendo a coesão social e o sentimento de pertencimento, ou seja, promove a melhoria da equidade ao contribuir para que as pessoas tenham iguais oportunidades de participação e desenvolvimento. Isso pode garantir que as políticas educacionais atendam às necessidades de todos(as), independentemente de sua origem social, étnica ou econômica.

A transparência nas ações e decisões tomadas pela administração escolar significa que os processos e os resultados são comunicados de forma clara e acessível, permitindo que as pessoas

envolvidas compreendam e avaliem as práticas adotadas. A prestação de contas é um componente essencial, garantindo que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente e ética (Vieira; 2013).

Ao participar ativamente das decisões escolares, os(as) alunos(as) vivenciam na prática os princípios democráticos, desenvolvendo habilidades de liderança, negociação e cooperação. Então, a implementação da gestão democrática nas escolas públicas contribui para a formação de cidadãos e cidadãs críticos(as) e conscientes de seus direitos e deveres.

Outra reflexão que vale destacar refere-se às soluções inovadoras que a participação coletiva pode fomentar, como resultado das trocas em assembleias. A gestão democrática fomenta um ambiente de colaboração e aprendizagem contínua, que pode levar a uma melhoria significativa na qualidade do ensino.

No entanto, alguns percalços tiveram que ser superados nessa trajetória. No âmbito da educação escolar pública, ainda existem desafios a serem enfrentados, como:

- a) a resistência de alguns(umas) gestores(as) em adotar práticas mais colaborativas;
- b) as dificuldades de comunicação entre as Entidades Executoras e as Unidades Executoras;
- c) a adequação das agendas das equipes gestoras para participação dos eventos formativos;
- d) a limitação de recursos para a continuidade de formações amplas e regulares.

Como argumenta Dourado (2012), a formação continuada é um processo que deve ser sustentado e expandido para garantir que gestores(as) escolares se mantenham atualizados(as) e preparados(as) para enfrentar as complexidades da administração educacional. Portanto, precisa ser priorizada pelas secretarias de educação e pela gestão macro educacional do MEC e FNDE.

Considerações Finais

O Cecampe Centro-Oeste Formação, com o entendimento que se ampara na validação de políticas públicas que incentivem e financiem a formação continuada de gestores(as) escolares, se pautou

na promoção do fortalecimento dos conselhos escolares, garantindo um processo de gestão que seja verdadeiramente democrático e inclusivo.

A gestão democrática é mais do que um processo administrativo; é uma prática de cidadania que se traduz na participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. De acordo com Luck (2009), a gestão democrática é vital para a construção de uma escola que valorize a cooperação e a participação efetiva na tomada de decisões. Além disso, o envolvimento coletivo promove a transparência e a corresponsabilidade, princípios essenciais para a administração eficaz dos recursos escolares.

No contexto dos direitos humanos, a gestão democrática escolar é uma extensão dos direitos de participação e inclusão, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e em outros instrumentos internacionais similares. A participação ativa e igualitária é um direito fundamental que deve ser garantido a todos os membros da comunidade escolar, contribuindo para uma educação inclusiva e democrática.

A gestão democrática no contexto do PDDE vai além da administração de recursos; ela envolve o desenvolvimento de uma cultura de participação e corresponsabilidade que beneficia toda a comunidade escolar. A democracia, entendida como um processo que promove a participação ativa e igualitária dos cidadãos na tomada de decisões, encontra na gestão democrática escolar um reflexo de seus princípios e valores, visto que a escola não está dissociada dos tempos históricos, políticos e sociais.

As contribuições do Cecampe Centro-Oeste Formação foram fundamentais para capacitar gestores(as) a atuarem de forma ética, transparente e eficiente, promovendo a inclusão de todos os membros da escola nos processos de decisão. Mas, também para a aprendizagem da equipe de pesquisadores(as). A experiência relatada ao longo deste capítulo ilustra como a capacitação contínua, aliada a metodologias ativas, pode transformar a gestão escolar em um processo mais colaborativo e transparente, alinhado aos princípios da democracia e da cidadania.

Referências

- Amaro, R. de A., & D'Angelo, M.J. (2024). **Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil**: revisão sistemática da literatura. *Educação*, 49(1), e124/1–40. <https://doi.org/10.5902/1984644473660>
- Dourado, L.F. (2012). **Gestão educacional**: políticas e práticas. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.
- Januzzi, P. & Ferreira, V. & Ferrarezi, E. **Avaliação Sistêmica e Multicêntrica do Programa Dinheiro Direto na Escola – proposta conceitual e estudos de viabilidade**. 2ª Ed. Cegraf/UFG. Vol. 1, 2024.
- Libâneo, J.C., & Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.
- Lück, H. (2009). **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes.
- Moran, J.M. (2015). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Loyola.
- Oliveira, D.A. (2015). **Políticas educacionais e gestão escolar**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Paro, V. H. (2010). **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática.
- Vieira, S. L. (2013). **Democracia e gestão escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina.

A INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO: O LUGAR DE FALA DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL

Darlean de Sá Ramos (UEFS)¹

Mille Lisboa Fernandez Neves (SEDUC)²

Najara Conceição de Oliveira Vieira (UEFS)³

Introdução

Este texto tem por intuito aprofundar a compreensão sobre a condição das mulheres negras na sociedade brasileira, no que diz respeito à intersecção de raça e gênero em múltiplas dimensões, seja ela histórica, social, econômica e cultural. Tendo como processo metodológico a abordagem qualitativa com base na revisão de literatura e partindo da análise teórica que busca não apenas responder aos questionamentos sobre a situação das mulheres negras enfrentadas nas dimensões históricas, sociais, econômicas e culturais, como também tecer reflexões críticas de como essas mulheres vem se movimentando para demarcar seu lugar no meio social, algo que foram por muito tempo “arrancados” dessas mulheres, em especial, das mulheres negras que sempre foram alvo de um longo processo de discriminação, não só pela tonalidade da cor da pele, mas também pelo processo de objetificação que elas sofreram e sofrem ao longo do tempo, se propondo a analisar como essas intersecções ressaltam as experiências dessas mulheres, tanto no espaço público quanto no privado, sem contar com os abusos que elas enfrentam no dia a dia para exercer e demarcar os espaços que ocupam.

Ser mulher no Brasil é uma jornada rodeada de desafios, no entanto, essa jornada ganha contornos mais complexos quando se

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEFS). E-mail: darleantec@gmail.com

² Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. E-mail: millisboa2@gmail.com

³ Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEFS). E-mail: arajan80@gmail.com

nasce mulher e, além disso, negra. Esses desafios estão explícitos em sua trajetória na vida cotidiana, algo que elas vêm demarcando em seus espaços por meio de muitas lutas, dentre elas, no mercado de trabalho. Em uma sociedade que ainda tem reflexos nítidos de um racismo estrutural e um sistema patriarcal profundamente enraizado, as mulheres negras lidam não apenas com a marginalização em suas múltiplas dimensões, mas com a premissa constante de corresponder aos padrões e comportamentos que lhes são impostos.

Elas compõem a sociedade, possuem condições e modos comportamentais que devem se ajustar de acordo com o que é imposto a partir do contato com os padrões estéticos impostos por uma visão eurocêntrica e elitista. Por conseguinte, isso significa renunciar a sua individualidade e autenticidade em troca de validação e seguridade, e aquelas que não se moldam a esses padrões que são impostos pela sociedade acabam sofrendo consequências que não contribuem para o empoderamento feminino.

Neste contexto, os modelos de comportamento das mulheres negras são definidos não apenas pelos papéis que exercem, mas pelas formas e modos que esses papéis são executados pelas mulheres negras dentro desse mercado capitalista, onde a elite branca dita as regras e os modelos de como essas mulheres devem desempenhar suas atividades, marcando assim, regras, modelos, e modos de conduzir essas atividades que não são próprios dos que detêm a força de trabalho, ou seja, as mulheres negras que ainda exercem trabalhos subalternos, mesmo quando capacitadas para desempenhar outras funções, são colocadas com inferiores quando comparadas com as mulheres brancas.

A reflexão acerca da posição social das mulheres negras na sociedade contemporânea é fundamental e deve ser complementada pelas discussões em torno das lutas sociais por direitos e por igualdade de condições para o acesso e permanência nos espaços sociais pautados pelas dimensões históricas, sociais, econômicas e, também, culturais nas quais essas mulheres negras estão submersas. E isso, tem ligação direta com o rompimento das imposições de gênero e de raça que historicamente foram construídas.

Portanto, a condição de raça e gênero da mulher negra brasileira, é uma temática que requer estudo, conhecer o processo

histórico e a partir daí traçarmos reflexões de como essas mulheres negras eram vistas e quais proporções elas foram conquistando ao longo de sua permanência e resistência no meio social em que estão inseridas.

Discussão Teórica

A opressão das mulheres negras é resultado direto de uma combinação de racismo estrutural e patriarcado. Segundo Sueli Carneiro (2003), as hierarquias sociais no Brasil relegam as mulheres negras à base da pirâmide social, perpetuando as desigualdades econômicas e culturais. Historicamente, as mulheres negras foram vistas apenas como força produtiva e reprodutiva, sem acesso ao direito básico de serem reconhecidas como sujeitos políticos.

Nascimento (2019) destaca que a exploração das mulheres negras no período colonial brasileiro refletia seu papel ativo na economia escravocrata, tanto no campo quanto nos afazeres domésticos. No entanto, essa posição não lhes concedeu dignidade; ao contrário, as mulheres negras foram marginalizadas e violentadas. Esse cenário, conforme Bento (2022), estende-se até os dias de hoje, quando o mercado de trabalho destina às mulheres negras as ocupações mais precárias, com baixos salários e falta de direitos trabalhistas.

De acordo com Nascimento (2019) o critério racial continua sendo um meio de seleção, levando as pessoas negras a posições mais baixa na hierarquia, consequência da discriminação. A decorrência desse processo discriminatório feita pelo branco provocou nos grupos negros a interiorização da aceitação de lugares inferiores que lhes são atribuídos. Sendo assim, os negros e, em especial, as mulheres negras ainda carregam um “peso” muito grande no que diz respeito a ocupações de posições subalternas pelo fato de atribuir a cor da pele a lugares inferiores, assim, dando voz e vez ao branco para ocupar posições consideradas “privilegiadas” da elite branca, algo que ainda perpetua na sociedade contemporânea.

Dessarte, é válido contextualizar os movimentos históricos que delinearão a luta das mulheres, e os padrões teóricos que ajudam a compreender as camadas de sua opressão e resistência. A partir das

guerras e dos movimentos de descolonização que marcaram o século XX, emergiu um movimento global que permitiu às minorias, incluindo mulheres negras, elevar suas vozes contra uma narrativa eurocêntrica de universalidade.

Logo, contrastar a essas normatizações e lutar pela proteção da sua identidade, ou seja, a das mulheres negras, podem ocasionar retaliações, trazendo à evidência um ciclo vicioso de opressão e resistência, algo que prevaleceu durante todo o processo histórico e que ainda vivenciamos resquícios nada positivo desse período. É nessa conjuntura que se faz necessário indagar e reavaliar as normas sociais impostas às mulheres ao longo da história.

O processo de desconstrução dessa visão eurocêntrica perpassa pela compreensão de como a classificação de raça é imposta, e como socialmente esse conceito altera os papéis sociais que esses sujeitos irão acessar. Para Aguiar (2007) a definição de raça não sustenta as discussões sobre as nossas diferenças, mas ainda está presente na vida social. Os sujeitos ainda se veem e se classificam como pertencentes a uma raça. De acordo com o autor, poderíamos afirmar que a raça é uma construção social. A raça ou cor está ligada a um significado simbólico. Ser branco ou negro no Brasil reflete diretamente nas diferenças de tratamento, principalmente quando está relacionado ao acesso no mercado de trabalho ou padrão estético.

A análise interseccional, que considera as nuances de raça, de gênero e de classe, revela-se fundamental para uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelas mulheres negras, pois sempre foram alvo de preconceito no tocante às questões de raça e de gênero, sem mencionar as relacionadas ao mercado de trabalho. De acordo com Ângela Davis (2016), as mulheres negras sempre tiveram uma participação ativa no mercado de trabalho, contrariamente ao estereótipo da mulher confinada ao espaço doméstico.

O conceito de interseccionalidade, como apontado por Crenshaw (1991), é essencial para entender como as opressões de gênero e raça se entrelaçam na vida das mulheres negras. O feminismo negro, portanto, surge como uma resposta à invisibilização dessas

mulheres dentro do movimento feminista hegemônico, que priorizava as pautas das mulheres brancas de classe média.

Para Lélia Gonzalez (1984), o feminismo negro brasileiro é marcado pela luta contra o racismo, o machismo e a exclusão econômica, combinando a resistência cultural e a valorização das identidades afro-brasileiras. Essa luta não se limita à superação do patriarcado, mas também busca desconstruir as ideologias racistas que perpetuam a subalternização.

A teoria da interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw, é fundamental para compreender as relações das várias formas de opressão que afetam as mulheres negras. Esta teoria não sugere simplesmente que as mulheres negras enfrentam opressões múltiplas concomitantemente; mais profundamente, ela argumenta que essas opressões são conectadas e co-constitutivas. Crenshaw (1991) afirma que a experiência das mulheres negras não pode ser compreendida inteiramente através das lentes tradicionais do racismo ou do sexismo de forma isolada, mas pela interação complexa desses fatores. Essa perspectiva é essencial para analisar como políticas e práticas específicas afetam de maneiras distintas as mulheres negras.

Bell Hooks e estudiosas do feminismo negro criticam a abordagem frequentemente universalista do feminismo tradicional, que tende a ignorar as especificidades raciais e de classe. Hooks (1981) argumenta que o feminismo, enquanto movimento e teoria, deve reconhecer as complexidades das identidades e experiências das mulheres. No Brasil, Lélia Gonzalez (1984) destacou como o feminismo negro deve abordar as intersecções de raça, gênero e classe para combater eficazmente a opressão e promover a emancipação. Ela propõe que o feminismo negro deve se envolver ativamente na luta contra todas as formas de opressão, não apenas as que afetam as mulheres negras, mas também outras minorias marginalizadas.

O legado do colonialismo na América Latina, e especificamente no Brasil, criou estruturas de poder e hierarquias sociais que persistem até hoje. Para Werneck (2010, p. 13):

A história e a imagem social das mulheres negras estão fortemente associadas à violência. Tal situação instaura-se a partir dos processos de fundação da diáspora africana – a captura e o tráfico transatlântico, prosseguindo ao longo de todo o regime escravocrata. Diferentes

relatos historiográficos disponibilizam numerosos exemplos do grau de destituição física, material e simbólica que este período da história representou para mulheres negras. Situação invisibilizada e naturalizada nas narrativas formadoras da nacionalidade brasileira. A queda do regime escravocrata representou pouca ou nenhuma alteração nesta perspectiva. Fortemente atingidas pelo racismo, as mulheres negras ainda apresentam alto grau de vitimização e desempoderamento, cento e vinte anos após a conquista da abolição. O que se traduz nos piores indicadores sociais e na profunda desvalorização que enfrentam. Apresentando, em algumas situações, graus extremos de destituição material, política e simbólica, o que vai requerer respostas multifacetadas e profundas.

De acordo com a citação acima, o processo histórico como também a imagem das mulheres negras remonta do período da escravidão, perpassando pelos os dias atuais em uma sociedade que se diz “livre” do modelo escravistas que perdurou por séculos, mas ainda assim, vivemos e convivemos resquícios que foram herdados desde do período da escravidão, algo que se ver muito demarcado nas mais diversas dimensões na sociedade, e isso tem relação direta com a inserção da mulher negra na sociedade brasileira.

Davis (2016) analisa como as práticas coloniais instituíram a desvalorização sistemática das pessoas negras, em particular das mulheres negras, cujos corpos e trabalhos foram explorados de maneiras extremamente brutais e desumanizadoras. Essas práticas estabeleceram um padrão de marginalização e exploração que se perpetua nas desigualdades raciais e de gênero contemporâneas.

A compreensão desses aspectos históricos é vital para desvendar as raízes profundas do racismo e sexismo que as mulheres negras enfrentam hoje. Sendo assim, essas práticas coloniais corroboram para a não ascensão nos mais diversos espaços de construção coletiva como no mercado de trabalho, na vida política e, além disso, exercem ainda na sociedade contemporânea posições subalternas em diversos espaços, dentre eles, no mercado de trabalho algo que ainda é muito visível no que diz respeito à ocupação pela mulher negra.

Collins (2000), em sua obra "Pensamento Feminista Negro", discute como o patriarcado intersecta com o racismo para criar uma dinâmica única de opressão que impacta particularmente as mulheres negras. Ela explora como, sob o patriarcado, as mulheres negras são

frequentemente forçadas a assumir papéis subordinados que limitam suas oportunidades econômicas e pessoais. Ela também enfatiza a resistência das mulheres negras a essas opressões, destacando como elas desafiam ativamente tanto o racismo quanto o sexismo em suas vidas cotidianas e lutas políticas.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um estudo qualitativo de análise na literatura de autores/as que discutem as questões que são objetos de estudo deste texto, como também nas reflexões feitas a partir de pensamentos que dialogam com as questões de raça e gênero das mulheres negras na sociedade brasileira. Para tanto, a pesquisa se empenhou em discutir com base na literatura que promove discussões, debates reflexivos pautados nas questões que perpassam a escrita desse artigo, ou seja, as questões de raça e de gênero das mulheres negras na sociedade brasileira.

Optamos por esse tipo metodológico por acreditar que se adequa aos estudos pesquisados, os quais são fontes de reflexão para a construção desse texto, corroborando com as possibilidades para desvendar as complexas interações entre gênero, raça e classe, o que favorece a compreensão das mais diversas formas de opressão, discriminação e resistência que atravessam as experiências dessas mulheres, que estão a todo momento sendo vítima de preconceitos dos mais diversos tipos por serem mulheres, e ainda negras, sejam por pessoas que não fazem parte do seu convívio social, ou até mesmo por aquelas que estão próximas delas socialmente, mas se sentem superiores, principalmente no que diz respeito a cor da pele.

A revisão de literatura foi realizada a partir de fontes acadêmicas como artigos, livros e relatórios de instituições de pesquisa, com foco em obras de autoras negras como Ângela Davis (2016), Sueli Carneiro (2003), Lélia Gonzalez (1984) e Kimberlé Crenshaw (1991). A seleção das fontes teve critérios, a partir da relevância teórica, contextualização histórica da relação entre raça e gênero das mulheres na sociedade brasileira, como também a aplicação desses processos reflexivos na sociedade brasileira contemporânea.

A pesquisa foi feita com o intuito de ampliar o repertório teórico de trabalhos significativos no campo do feminismo negro e estudos interseccionais que dialogam a coexistência das opressões entre as questões de raça e gênero e a mulher negra no processo de ressignificação de sua história enquanto sujeito-cidadã, de direitos, deveres, mas também de respeito a partir dos movimentos das mulheres negras, que encabeçaram essa luta, mesmo tendo de conviver com as questões de preconceitos, de desvalorização não só nas questões relacionadas ao mercado de trabalho, como também em outros segmentos que perpassam a sua sobrevivência e que elas são sujeitos que corroboram para a construção de uma sociedade mais justa, de igualdade e de oportunidade para todas as mulheres, inclusive as negras, que são os sujeitos que utilizamos para promover esse processo reflexivo.

Conclusões

Historicamente, as mulheres negras estão em condição desfavorável no que diz respeito às questões de gênero e de raça, mas também às relacionadas ao mercado de trabalho, pois elas vêm enfrentando diversos problemas, dentre eles, os de gênero e de raça. A partir daí começa um processo reflexivo, emancipatório onde as mulheres negras cunham movimentos, lutas que vão desencadear processos reflexivos que possibilitam uma ascensão ainda que “pequena”, mas visível em prol da igualdade de direito, de políticas públicas de reparação dessas mulheres que ao longo da história foram e em sua grande maioria continuam invisibilizadas diante das classes detentoras de poder, ou seja, aquelas que se dizem a todo momento que fazem parte da “elite”.

A realização da análise interseccional fornece uma base para compreender as questões enfrentadas por essas mulheres e a criação de políticas públicas que abordem as necessidades específicas das mulheres negras. É necessário que a sociedade reconheça essas necessidades e atue de maneira a dismantelar as barreiras institucionais e culturais que perpetuam a desigualdade e a opressão. Iniciativas focadas na educação, saúde, empoderamento econômico e

proteção contra a violência são fundamentais para promover a igualdade real e sustentável.

Esta análise reflexiva contribui para a reiteração da importância de adotar uma perspectiva interseccional e crítica ao examinar as condições de gênero e de raça das mulheres negras no Brasil, mas também pautar um movimento que surgiu para mostrar a “força” que vem a partir do travamento de diversas lutas, liderados por essas mulheres negras, com o objetivo de mostrar sua história, de galgar respeito e espaço na sociedade brasileira com a visibilidade que outros movimentos adquiriram ao longo de sua trajetória.

Ao discutir acerca da teoria do feminismo negro e ao reconhecer os impactos do colonialismo e do patriarcado, é possível obter um entendimento mais reflexivo, mais profundo sobre as complexidades envolvidas e as possíveis estratégias necessárias para promover mudanças efetivas no campo da raça, de gênero e a luta das mulheres negras, que tanto se empenham por seu lugar de direito no meio social em que estão inseridas.

A análise robusta e aprofundada das condições socioeconômicas e das políticas públicas que perpassam e, ao mesmo tempo moldam o modo de vida das mulheres negras pode contribuir para facilitar a (re) formulação de respostas mais eficazes e justas que possam mitigar as questões de preconceitos, discriminação, de gênero e de raça das mulheres negras para que possam ocupar na sociedade todo e qualquer espaço que elas desejarem, sem ser subjugadas por diversas questões, dentre elas, a cor da pele, pelo sexo, pela raça e dando voz e vez para todas aquelas que ao longo de um processo histórico “doloroso”, sofreram e até nos dias de hoje sofrem as questões da história que foram deixadas e perpetuadas pelos seus ancestrais, ou seja, outras mulheres negras que travaram essas lutas, mas que não tiveram seus direitos reconhecidos ao longo do processo histórico.

Referências

- AGUIAR, Márcio Mucedula. A construção das hierarquias sócias: classe, raça. Gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 1, n. 37, 2007.
- BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras, 2022.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano. 2003. Cap. 7. p. 49-58.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. Routledge, 2000.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color**. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.
- DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Boitempo Editorial, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.
- HOOKS, Bell. **Ain't I a Woman: Black Women and Feminism**. South End Press, 1981.
- NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra no mercado de trabalho**. Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 259-263, 2019.
- WERNECK, Jurema. Mulheres Negras e Violência no Rio de Janeiro. In: CASTRO, Lúcia Maria Xavier de; CALASANS, Myllena Calasans; REIS, Sarah. **Mulheres de Brasília e do Rio de Janeiro no Monitoramento da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Rio de Janeiro, 2010.

“FALA BAIXO, DIZIA ELA, NÃO PODE FAZER BARULHO”: TRAJETÓRIAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristina Maria dos Santos (UFSCAR)¹

Daniel Novaes (USF)²

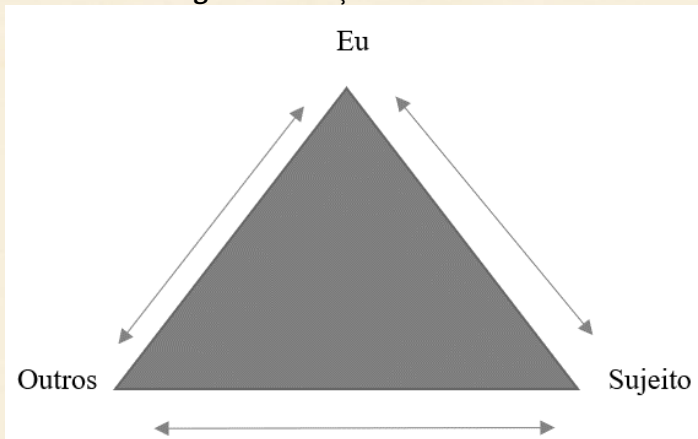
Introdução

Vigotski (2000) considera que o desenvolvimento humano é um processo perpassado pela palavra do outro, ou seja, a palavra do outro, na relação com o sujeito, funciona como um dispositivo que viabiliza o aprendizado do próprio gênero humano. O que aqui é enunciado está dentro de um período histórico, situado socialmente e regido por leis culturais. Nesse sentido, ao se desenvolver com o outro, em um espaço tomado por discursos, o homem, enquanto espécie, não se forma, se (trans)forma.

Este, que é considerado um salto na história da espécie humana confronta concepções/discursos de que o sujeito é unicamente fisiológico, o que implica, ao homem, ser treinado por discursos/hábitos. Essas apreensões acerca do modo como os discursos afetam o humano são fecundas para pensar as trajetórias de formação do professor. Olhar a singularidade e circularidade dos discursos, entretecidos de maneira complexa, viabiliza analisar histórica e culturalmente os que dizem os discursos, que são constituidores do humano. Compreende-se, portanto, que os sentidos dos discursos se constroem a partir de uma relação tridimensional do homem: consigo, com o mundo e com os outros.

¹ Pós-graduada no curso “Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida” (Ded-UFScar). E-mail: cabaesso@gmail.com

² Professor do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. E-mail: msdanielnovaes13@gmail.com

Figura 1 – Relação tridimensional

Fonte: Adaptado de Vigotski (2000, p. 29).

Esta relação do homem com o mundo e com os outros evidencia que, ao dialogar com o sujeito, pela ótica vigotskiana/bakhtiniana/foucaultiana, as palavras que o constituem estão sempre presentes; o que reverbera nos discursos de si, sobre si e consigo. A palavra, o enunciado e o discurso, são organismos “vivos” (Vigotski, 2009, p. 7). Esse meio de relação, é tão histórico, como os contos de Hamlet, e, tão poético quanto Camões. Não obstante, Bakhtin (2003), em elaborações que culminaram na obra ‘Estética da Criação verbal’, elucida que o ato enunciativo é a usualidade da língua. Portanto, a atividade humana consciente, ideológica e secundária. Ao olhar-se para o discurso como gêneros discursivos compreende-se que o gênero, por via de razão, consciência e materialidade, é da esfera do tangível.

Dominicé (2006) explica que a pesquisa sobre formação de adultos pode ser confrontada pela abordagem autobiográfica de pesquisa. Esse movimento que conflita o passado com o presente e projeta no futuro novos modos de compreensão da vida e da atividade de pesquisa e trabalho, que também constituem o sujeito e seus saberes, seus olhares para o mundo. A proposta de pesquisa, não é a de rejeição do futuro, também não é a de buscar por estabilidades e regularidades, espera-se que o pesquisador assuma seu inacabamento

a ponto de colocar-se entre “o sucesso dos heróis e a marginalidade dos excluídos” (Dominicé, 2006, p. 347).

Se para cada situação, o sujeito falante é perpassado por um gênero que condiz com seu lugar social e cultural, esta localização e historicidade afeta sua atividade. Assim, seus enunciados se tornam variáveis, ora expresso por palavras, ora tomado por expressões, e pela escrita. Aliás, o enunciado é tudo e nada, por ser ideológico, sua interpretação pode ter sentido e significado, e pode, ao mesmo tempo, ser ignorado e não. Bakhtin (2003), esclarece os gêneros do discurso por meio dos gêneros literários. Cada gênero literário tem suas características que remetem à sua temporalidade histórica.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado, vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subseqüente resposta em voz real alta (Bakhtin, 2003, p. 271).

O objetivo deste estudo é compreender como os discursos presentes nos espaços escolares atravessam a trajetória de formação de uma professora da Educação Infantil. As discussões estarão arraigadas no diálogo entre a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, com as proposições de autores como Foucault para as discussões das relações de poder e Bakhtin, Orlandi e Pêcheux acerca da análise do discurso. Ao colocar em diálogo tais abordagens teóricas concebe-se uma ciência outra, preocupada com humano e em aproximar os discursos científicos.

Considerações Teórico-Methodológicas

Este estudo está no contexto de uma pós-graduação (especialização) cujo referencial teórico, em movimento com a prática (práxis), direciona-se para a formação de professores para uma escola outra. A professora, cujo relato é analisado, é primeira autora do texto. No referido curso de especialização solicitou-se a escrita de uma narrativa (auto)biográfica a partir de uma questão disparadora: Como

a sua história de vida registra as dificuldades que tínhamos para as atividades simples, como brincar, por exemplo. As dificuldades, por falta de condições ou mesmo falta de recursos, interferiram no seu “saber”?

A partir desta pergunta disparadora, a professora, de nome fictício, Zélia, orientou-se, por excertos de Delory-Momberger (2011), por esse motivo, toda a escrita deste artigo está pautada em reflexões que Zélia elaborou durante o curso e, por esse motivo, suas considerações nem sempre são orientados aos princípios das abordagens teóricas assumidas. Ainda assim, tais considerações também são saberes oriundos desse movimento, que para nós, é de transformação. Assim, entende-se que a pesquisa narrativa se movimenta de modo a ‘costurar’ o passado, o presente e o futuro. Além disso, traz à tona a possibilidade de algumas reflexões e mudança de certos aspectos que a construção de uma experiência passada pode provocar. Nas palavras de Zélia, é como se todos fizéssemos uma viagem com o mesmo destino, mas cada um optasse por um meio de transporte: alguns viajarão de avião, outros de ônibus e, há aqueles, que optem pelo carro.

Essa ‘viagem’, é tocada por muitos discursos. Mas o que é o discurso e quem o enuncia? Essa questão é esclarecida por Orlandi (2003) através da análise do discurso. Não se trata apenas de focalizar a língua e sua gramática, mas de olhar para o contexto de produção das palavras, sua história e seus múltiplos sentidos. Essa relação entre falante e ouvinte, movimenta a língua para além de um jogo de códigos, meras decifrações. A língua, é viva. Por meio dela, se constrói e destrói (inter)subjetividades. Discurso ou discursos? Um ponta pé inicial, um motivo para escrita.

Para analisar e explicar se orientando em Foucault (1996), é primordial que se estabeleça vínculo entre a existência e historicidade das coisas. De ordem foucaultiana, o discurso é concreto e implica em explicações que possibilitam múltiplos olhares para o que vem se constituindo socialmente. Nesse sentido, o que se espera ao analisar os discursos, é saber que o sujeito que discursa o faz de modo nem sempre de modo desvelado. Por conta disso há uma temporalidade que se relacionam aos modos de desenvolvimento do ser humano.

Esse modo de olhar para os discursos, possibilita uma reflexão vigotskiana por possibilitar o entendimento de que, ao se deparar com a própria história, o sujeito que nunca é o mesmo, pois suas relações possibilitam um dinâmico processo de transformação, se reconhece enquanto sujeito de sua própria história. Além disso, ao mencionar que o enunciado é perpassado por uma temporalidade, e que, portanto, do mesmo modo que todo discurso é prático, todo enunciado é histórico – o enunciado emerge em um contexto histórico no interior da prática discursiva.

Para analisar e explicar se orientando em Foucault, é primordial que se estabeleça vínculo entre a existência e historicidade das coisas. De ordem foucaultiana, o discurso é concreto, implica em explicações que possibilitam múltiplos olhares para o que vem se constituindo socialmente. Nesse sentido, o que se espera ao analisar os discursos, é saber que o sujeito que discursa o faz de modo nem sempre de modo desvelado.

Por conta disso, há uma temporalidade que se relacionam aos modos de desenvolvimento do ser humano. Esse modo de olhar para os discursos, possibilita uma reflexão vigotskiana por possibilitar o entendimento de que, ao se deparar com a própria história, o sujeito que nunca é o mesmo, pois suas relações possibilitam um dinâmico processo de transformação, se reconhece enquanto sujeito de sua própria história. Além disso, ao mencionar que o enunciado é perpassado por uma temporalidade, e que, portanto, do mesmo modo que todo discurso é prático, todo enunciado é histórico – o enunciado emerge em um contexto histórico no interior da prática discursiva.

O pensamento foucaultiano, que aqui se discursa, possibilita um olhar para o modo como, no próprio discurso, Foucault (1996), se narra/discursa. Suas palavras, embora que enunciadas subjetivamente, o desvela, um Foucault um tanto quanto revolucionário e sua obra, não apenas acadêmica, mas como um grito em busca de si. Uma obra de arte na qual o autor se pinta ora louco, ora subversivo, ora linguista, ora filósofo, ora historiador... oras bolas! Quanto oras..., mas pensar de modo foucaultiano é ser autorizado pelo próprio Foucault (1996), a analisar o seu discurso e seus enunciados na busca pelo seu eu histórico.

Não é possível saber quem ele era, mas discursava como uma obra, sua vida e o modo como vivia, o seu eu revolucionário, gritava aos quatro ventos – “Não sou louco, isso tudo é invenção dos homens e, a minha revolução pela linguística, é minha fase mais próxima da busca pela minha verdade, e, a minha verdade não é a busca por me conhecer, a minha revolução (extra)corporal requer cuidado, preciso me cuidar, pois assim, vou acender... a alma”! É assim que o discurso de Foucault, é ouvido... ao modo de seu pensar.

Veiga-Neto no livro Foucault & a Educação descortina de modo poético as origens epistemológicas das provocações foucaultianas. Pensar com o autor é movimentar-se no sentido de questionar os modos no qual se colocam as questões na contemporaneidade. O movimento centrífugo e centrípeto em seus micros de relações sociais rastreia os modos da relação do ‘Ser’ com o ‘Poder’, com o ‘Saber’ e ‘Consigno’. Observar esses movimentos não é um trabalho passivo, pois, o pensamento foucaultiano autoriza a olhar o sujeito para além do ser ‘Conceito’. É nesta perspectiva, de deslocar-se e (trans)formar-se que se encontra, quem sabe, o imperativo categórico foucaultiano: ‘o cuidado consigo envolve, também, o cuidado com o outro e o cuidado do outro para si’.

Fala baixo, dizia ela, não pode fazer barulho...

Após a pergunta disparadora: “Como a sua história de vida registra as dificuldades que tínhamos para as atividades simples, como brincar, por exemplo. As dificuldades, por falta de condições ou mesmo falta de recursos, interferiram no seu “saber”? Zélia escreveu sua narrativa.

Meus pais são pernambucanos, meu pai poucos dias depois de casado veio morar em SP, a trabalho. Minha mãe ficou alguns meses morando com minha avó até que meu pai tivesse condições de ir buscá-la. Mesmo depois de algum tempo, as condições na cidade grande não eram muito favoráveis. Meus pais passaram a morar em um único cômodo, em um quintal com mais algumas casas, com mais ou menos cômodos, a depender de quem o pudesse pagar. Não tinha água encanada, era necessário pegar água de um poço, o banheiro era comunitário. A vida da família ainda não estava bem estruturada e eu... cheguei. Fomos morar em uma outra casa alugada, já com condições melhores, mas os donos da

casa já eram idosos, moravam na parte de cima e deixaram claro que só iriam alugar a casa por conhecerem meus pais, saberem que eram pessoas de bem, tinha um único filho e não gostavam de “bagunça”. Cresci trancada dentro de casa, o quintal era pequeno e minha mãe tentava abafar o barulho das minhas brincadeiras infantis. “Fala baixo” - dizia ela, “Não pode fazer barulho”. Naquele tempo, SP fazia jus ao apelido que lhe fora dado, “A Terra da Garoa”. Chovia muito e fazia muito frio também, então era mais fácil me manter dentro de casa. Eu não tinha com quem brincar, chorava muito.

Em sua narrativa Zélia menciona “Cresci trancada dentro de casa, o quintal era pequeno e minha mãe tentava abafar o barulho das minhas brincadeiras infantis. “Fala baixo” - dizia ela, “Não pode fazer barulho”. Ao olharmos para o “fala baixo” compreendemos que este enunciado compõe o discurso de uma professora que, em sua infância, é subjetivada a tentativas de silenciamentos. Tais tentativas em detrimento de normas e dos ‘normais’ são olhadas, durante a escrita, de modo tranquilo, porque, em seguida, entre o terceiro e o quarto parágrafo Zélia afirma “Eu não tinha com quem brincar, chorava muito. Às vezes minha mãe me levava em uma quadra do bairro onde outras crianças brincavam. Era minha felicidade. Voltar para casa era minha tristeza”.

Este processo que vai se construindo de maneira tensa, porque subjetiva a criança e normatiza a infância é explicado por Foucault (1996). Para o autor, o processo de subjetivação é uma expressão que tomou conta da psicologia, como ela passa a definir esse objeto. Passou no pós-guerra, nos anos 50 e 60, mudanças aceleradas cultural, político-econômica. O que era chamado de identidade já não é o substrato fixo, algo que permanece igual a si mesmo, mas, é algo em permanente mudança. No campo das ciências sociais, ciências humanas e psicologia passou a se preocupar e focalizar mais as mudanças do que as permanências. Por isso, muitos trocaram a ideia de identidade por subjetivação. Há duas discussões da ideia de subjetividade de Foucault.

Em sua narrativa, Zélia demarca as complicações da casa pequena, de estar “presa”, dos momentos de brincadeira em terrenos baldios, que é a realidade de milhos de brasileiros. Morar em uma comunidade, com três cômodos distribuídos para oito pessoas, coloca o indivíduo em uma experiência subjetiva de outra ordem. Por

exemplo. Quando transitamos pela comunidade e vemos as pessoas na rua e temos o pensamento de que não querem trabalhar, por isso estão na rua ou pensando de outra forma, não há espaço para ficar dentro de casa, não tem acesso a uma condição de vida que a classe média tem.

E evidentemente isto tudo subjetiva os sujeitos de outra forma. Há uma geografia da subjetivação que está colocada e segundo um geógrafo inglês, Edward Soja, Foucault foi o primeiro intelectual junto com Henri Lefebvre que sempre estiveram muito preocupados com a história, começaram a se preocupar com a geografia como espaço. O processo de subjetivação é uma série de dispositivos que incluem a família, escola, inserção social e a influência das novas tecnologias hoje. O conceito de subjetivação ou produção de subjetividade nos permite fazer, não mais restringindo análise psicológica à relação entre mãe, pai e criança.

às vezes minha mãe me levava em uma quadra do bairro onde outras crianças brincavam. era minha felicidade. voltar para casa era minha tristeza. no mesmo bairro havia um espaço chamado clube de mães, onde mulheres, em geral casadas, faziam artesanatos e aos fins de semana vendiam tudo aquilo que era produzido. esses encontros aconteciam de noite, o espaço ficava vazio durante o dia, então, resolveram abrir o espaço para receber as crianças. minha mãe decidiu me levar lá. era um ambiente sem estrutura, afinal, não tinha a finalidade de receber crianças. ficávamos em meio a máquinas de costura, grandes mesas e armários que continham todo o material produzido por aquelas mulheres. não tinha uma rotina estabelecida, lá as crianças dormiam e acordavam a hora que queriam, não eram oferecidas refeições, portanto, as mães providenciavam lanches para levarmos. brincávamos em um terreno baldio ao lado, onde tinha descarte irregular de lixo doméstico e restos de construção, o terreno por ser de terra e o ambiente sempre úmido pela cerração ou garoa faziam ganharmos alguns centímetros de altura pelo barro no solado dos calçados.

No livro mais conhecido de Foucault (1987) (Vigiar e Punir), o autor descreve como um certo modelo de arquitetura, de tramas e relações de poder destinados à submissão de prisioneiros, afeta estudantes e crianças no processo de coerção disciplinar. No primeiro capítulo vemos a questão da alma domesticada e Zélia, em sua narrativa, traz alguns exemplos desta casa/escola que a disciplinam quando menciona: “Chovia muito e fazia muito frio também, então era

mais fácil me manter dentro de casa”, quer dizer, que infância é essa que precisa ficar “mantida” dentro de casa? Foucault (1987) passou por uma certa virada porque percebeu que nos processos de dominação, coerção, eles são de um lado ineficientes e as sociedades contemporâneas passaram a mostrar isso a ele. E se deu conta de que não era a sociedade que precisava da disciplina para lidar com essas situações. Mas, era uma sociedade que partia do pressuposto que as pessoas fariam suas escolhas e governar é lidar com esse fato.

É importante lembrarmos que Foucault (1987) tece uma discussão em torno dos processos de subjetividade, não apenas como derivado de práticas de coerção, elas continuam existindo em alguma medida, vai também fazer uma discussão pela primeira vez em 78, mas, começa a aprofundar esse debate em 1980, a subjetividade como espaço de práticas de si e de liberdade. O livro Nascimento da Biopolítica faz um estudo do liberalismo e dos neoliberalismos alemão e americano. Nesse livro há a discussão sobre a ideia de liberdade e a partir daí ele vai discutir liberdade, sujeito e subjetivação. É o que encontramos em toda a produção dele nos anos 70 até o ano de sua morte em 1984.

Apesar de tudo foi bom, fiz muita amizade e preferia estar ali a estar trancada dentro de casa. Fui matriculada na pré-escola, vinha de um ambiente sem rotina nenhuma para outra cheia de regras, mas logo me adaptei. Tinha mais recursos também. O parque era maravilhoso, grande, tinha bastante areia. Me lembro até hoje das visitas que os dentistas faziam às unidades escolares, da boca cheia de um corante vermelho que denunciava quem tinha cárie. Ganhávamos escova e pasta de dentes. Chegou o primário... Uma escola que tinha crianças menores e adolescentes sempre apressados ou junto aos muros com seus pares românticos. Confesso que estranhei. Nos mudamos de cidade e dei continuidade em uma escola onde só havia o antigo primário. Escola pequena, só tinha 4 salas, uma para cada ano, respectivamente. Eram poucos alunos por sala o que conferia uma atenção maior dos professores com a gente. A escola não tinha muitos recursos, os professores sempre levavam seus materiais, uma realidade que vemos ainda hoje. O mais marcante dessa época, é o cheiro de álcool nas atividades quando a professora usava o mimeógrafo dentro da sala, durante a aula, enquanto desenhávamos ou brincávamos. Nessa mesma escola, que até então era primária, abriram mais duas salas, 5ª e 6ª séries do ensino fundamental.

Ao ter contato com pressupostos foucaultianos a professora se narra enquanto ser que, afetada por estes pressupostos tenta se “libertar”. Mas a realidade social/escolar na qual o povo brasileiro está inserido, tanto é, que nas próprias escolas, lugar/espço que poderia ser frutífero para o aprendizado, a falta de recursos vêm a delimitar os saberes a serem apropriados pelos educandos. E Zélia escancara esta escola precária que restringe os saberes ao mencionar: “Escola pequena, só tinha 4 salas, uma para cada ano, respectivamente. Eram poucos alunos por sala o que conferia uma atenção maior dos professores com a gente. A escola não tinha muitos recursos, os professores sempre levavam seus materiais, uma realidade que vemos ainda hoje”. Além da denúncia de uma escola, também subjetivada à desejos políticos/econômicos, encontramos uma dupla dimensão do sujeito/professor, pois, ao mesmo tempo em que empenha sua atividade de lecionar, usa o seu salário para suprir o que deveria ser garantia dos Estados e Municípios.

De todo o ensino fundamental, foram os melhores anos. Tive os professores mais comprometidos com o ensino. O restante do ensino fundamental foi realizado em uma escola em um outro bairro, levava 40 minutos caminhando para ir e outros 40 minutos para voltar. Parecia que estava vivendo uma outra realidade, era tudo muito diferente, o ambiente, o ensino, os colegas de sala e seus comportamentos reprováveis com os professores e funcionários da escola. Seguindo para o ensino médio, já em outra escola, não senti muita diferença da escola anterior. Tive alguns bons professores, realmente dedicados e crentes da mudança para melhora da sociedade através do ensino, entre eles o professor de Matemática e o professor de português, que lembro até hoje com muito carinho. Alguns outros que estavam ali claramente porque precisavam do dinheiro no fim do mês, desmotivados, tristes e arrependidos com a profissão escolhida.

Como o referencial foucaultiano argumenta, o sujeito tem duas dimensões. Uma dimensão que é produto e outra produção que é o processo. Tem momento que identificamos o indivíduo (em uma conversa formal) nome, estado civil, onde trabalha, com o que trabalha... e se tem uma narrativa que organiza esse produto que é o indivíduo que se apresenta como um produto acabado, mas, na verdade dependendo do local onde se encontraria esse indivíduo, seja em um bar, campo de futebol, universidade, veríamos outros

elementos dele que não estão nesta ideia do indivíduo citado acima identitário.

Por essa razão, a narrativa de Zélia possibilita a compreensão de que a subjetividade é o produto. Em geral, toda a narrativa tenta caracterizar identidade mais cheia, mas, também. O processo pelo qual a pessoa passa durante o tempo. Subjetivamente, o que pensava, o que queria, perspectiva que tinha. Não estamos tentando apreender uma identidade acabada, mas explicar a subjetividade como produto. Tentamos apreender durante o período que processo de subjetivação está ocorrendo em determinado momento e em determinado lugar. Tem uma história e geografia da subjetivação.

Eu prestei vestibular ainda com 17 anos, passei, mas como ainda não trabalhava, meus pais não podiam arcar com as despesas de uma faculdade naquele momento. Seguindo conselhos de alguns professores queridos, fazia todo curso gratuito que podia. Saindo da escola, como a grande maioria, tratei de procurar emprego. Trabalhei na área alimentícia, de autopeças e de informática. Em todas as empresas recebia o incentivo dos líderes de me especializar na área para conseguir uma melhor colocação e por consequência uma melhoria salarial. Por inúmeras razões não consegui dar início ao ensino superior naquela época, não que não quisesse, as situações me levaram a tomar essa decisão.

Ao ler sua narrativa a professora da disciplina do curso de pós-graduação indaga novamente: “Como a sua história de vida registra as dificuldades que tínhamos para as atividades simples, como brincar, por exemplo. As dificuldades, por falta de condições ou mesmo falta de recursos, interferiram no seu “saber”?”

E Zélia responde:

Não. É como se todos fizéssemos uma viagem com o mesmo destino, mas cada um opta por um meio de transporte, alguns viajam de avião, outros de ônibus e há aqueles que optaram por irem de carro. Todos chegarão ao mesmo ponto. Alguns com mais conforto, economia de tempo. Outros aprendem a desfrutar da viagem, das companhias, uma vez que o percurso é mais demorado. Há também aqueles que se arrependem da tal viagem e a abandonam no meio do caminho, outros, que os compromissos com a vida o impedem de prosseguir. Foi bem difícil a jornada, e ainda é, mas não tem como desfrutar de tudo aquilo que a “viagem” pode te proporcionar sem fazê-la. Então, eu a faço, com todos os percalços, demora, cansaço, dores... Eu fazia o Enem todo ano, com a

finalidade de testar os conhecimentos e uma amiga me disse que poderia usar o resultado do Enem para tentar uma bolsa na faculdade. O fiz. Consegui uma bolsa de 100% na área da saúde, fisioterapia mais especificamente. E em 2013 dei início à faculdade. Sabia que era isso que queria ao assistir um documentário na TV e me encantar com a profissão, onde uma paciente oncológica agradecia a sua fisioterapeuta pelo cuidado e que isso fazia toda a diferença para a sua evolução no tratamento. Pronto, era isso! Era assim que eu conseguiria servir ao outro e conseguir tirar disso meu sustento. Era unir o útil ao agradável.

De tudo a gente tira uma lição. Desistir para mim nunca foi opção, na verdade, (eu acho) é uma perda tempo, uma vez que já se empregou tanto tempo, esforço para depois abandonar, abrir mão (sem julgamentos, eu não vivo a vida do outro, não sou capaz de pensar, sentir as coisas da mesma forma). Acho que o ensino e tudo que nos leva a ele, os recursos, a visão pedagógica, está longe de ser o ideal, mas não dá para esperar o “ideal” chegar para fazer o que tem que ser feito. Charlot (2001, p. 78), elucida que a relação com o saber é “o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, conteúdo de pensamento, atividade, relação interpessoal, lugar pessoa, situação, ocasião, obrigação etc.”. Eles estão ligados ao aprender, ao saber e se relacionam com a linguagem, como dito em outro momento, com o tempo, com a ação no mundo, com os outros e consigo. E isso afeta sua atividade de ser professor e ser homem.

A relação com o aprender é toda e qualquer relação com tudo que nos rodeia, que de alguma forma temos como objetivo aprender ou saber algo. Portanto, não é possível dizer que alguém é fracassado ou um sucesso na escola sabendo que a relação com o saber é individual e múltipla. Uma avaliação, uma nota negativa consegue mensurar e medir toda a aprendizagem e a relação com o saber que o aluno teve ao longo de todo o ano?

No meio do curso, prestei concurso para educadora infantil em um município do interior paulista. Passei e precisei aguardar a convocação. Nesse meio tempo, a empresa em que trabalhava faliu, me vi desempregada. Minha surpresa foi ser convocada logo após o ocorrido. Eu não podia prestar concurso na área em que pretendia atuar. Afinal, eu estava iniciando o meu curso, não tinha nenhum conhecimento da área, depois de formada decidiria o que fazer. Eu buscava mais estabilidade naquele momento e prestava qualquer concurso que pudesse. Trabalho desde 2016 na mesma escola, com os bebês. Posso dizer que ainda que

não tenha formação, desempenho um trabalho semelhante ao de um professor. Tive a oportunidade também de acompanhar um aluno com Paralisia Cerebral, era meu lado fisioterapeuta atuando dentro da educação, claro que as coisas ficam limitadas. Eu estou na escola desempenhando outra função que não é especificamente da minha área de formação, mesmo assim me senti imensamente feliz em poder contribuir com o pouco que podia fazer ali para ajudar no desenvolvimento daquela criança. A área da educação tem me cativado bastante, tem ganhado espaço em meu coração. Tenho pensado na possibilidade de uma futura formação na área e juntar meus saberes (tanto de uma área quanto outra).

Charlot (2001) teoriza a respeito de que se todos nós possuímos relação com o saber, com o que nos relacionamos para aprender? Ele nos diz que, existem as chamadas figuras do aprender, que é tudo aquilo que nos relacionamos para aprender algo, como os objetos de saberes que tem um saber incorporado como uma obra de arte, um museu, um livro; objetos com uso aprendido que são aqueles com os quais devemos aprender a utilizar como os automóveis, os eletrônicos, o pente, o talher...; há as atividades a serem dominadas como aprender a andar, nadar ou ler e escrever e também os relacionais, que é a forma como nos relacionamos com as pessoas, como as agradecemos, amamos, odiamos.

Em contato com essas figuras do aprender temos uma nova relação com o saber. Na minha primeira infância passei por instituições onde havia privação de alguns recursos, onde o caráter era meramente assistencialista sem assumir as funções do cuidar e educar, mas a falta de condições ou mesmo a falta de recursos, não interferiu no meu “saber”. É claro que, tornou o processo mais difícil, mas não fui privada de passar por ele. Se tivesse acontecido diferente, os resultados seriam, obviamente, outros.

Algumas Considerações

Neste texto compreendemos como os discursos presentes nos espaços escolares atravessam a trajetória de formação de uma professora da Educação Infantil. Porém, consideramos que o ensino e a aprendizagem realizado nas escolas brasileiras nos faz recordar de como o ensino está estruturado para privilegiar a ideia de competição,

mas de ‘sucesso’ para poucos. Em uma das memórias de Zélia a respeito das aulas/disciplinas, é sobre os discursos em torno das imagens preconceituosas sobre os alunos. Por exemplo, a turma do fundão é bagunceira, e o aluno “nerd”, o que se senta em frente à mesa da professora. Em todo esse processo, o sucesso e o fracasso na escola marcaram a trajetória dessas pessoas. Charlot (2001), nos apresenta o pensamento sobre a educação, no qual não existe uma condição específica para o fracasso escolar em essência.

Para o autor, espera-se que todos cheguem ao mesmo ponto. Alguns com mais conforto, economia de tempo... Outros aprendem a desfrutar da viagem, das companhias, uma vez que o percurso é mais demorado. Há também aqueles que se arrependem da tal viagem e a abandonam no meio do caminho, outros, que os compromissos com a vida o impedem de prosseguir. Foi bem difícil a jornada, e ainda é, mas não tem como desfrutar de tudo aquilo que a “viagem” pode te proporcionar sem fazê-la. Então, que a façamos, com todos os percalços, demora, cansaço, dores...

Afirmar que alguém é fracassado na escola é algo abstrato, amplo e superficial. É preciso olhar o fracasso de uma nova forma: que tente compreender em profundidade o que levou aquele aluno a entrar em uma situação de fracasso escolar. Para entender esse aluno é preciso observar alguns pontos: a posição social do ser, a singularidade de sua história, a maneira como cada um dá sentido à sua vida e as práticas que realiza. Quando se olha para estes elementos, espera-se que sejam revelados novos e profundos elementos sobre a condição do aluno. É assim que surge a relação com o saber.

Há muito que ser feito, estamos, ainda, a alguns passos do que seria o ideal, mas não dá para esperar o “ideal” chegar para fazer o que tem que ser feito. Não existe um processo de ensino aprendizagem, uma única forma de se relacionar com o que se está aprendendo. Todos nós, além de sermos categorizados em sucesso ou fracasso escolar, deveríamos ser observados nas nossas relações com o saber.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo. 2003.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed. Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 27, n. 01, p. 333-346, abril de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 de junho de 2022.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROSA, ROSINHA: MENINAS E POESIAS

Maria Telma Celestino da Silva (UFAL)¹

Tâmara da Conceição Sobral (UFAL)²

Willianice Soares Maia (UFAL)³

Introdução

O projeto de extensão "Sobre meninas, poesias e primaveras: oficinas de leitura e de escrita criativa em uma unidade feminina de socioeducação", desenvolvido no ambiente socioeducativo de menores do sexo feminino, foi uma proposta que teve por objetivo colaborar para a inclusão social de jovens que integram o sistema de socioeducação da Unidade de Internação Feminina (UIF), situado em Maceió/AL, mediante oficinas que promoveram a aquisição de formas variadas de letramento, com foco principal no letramento literário. Realizaram-se oficinas de leitura e escrita com as jovens internas para desenvolver a sensibilidade e o gosto pela leitura literária.

O projeto propôs contemplar todas as jovens internas que passaram pela Superintendência de Medidas Socioeducativas (SUMESE), na Unidade de Internação Feminina (UIF), com isso, o trabalho desenvolvido proporcionou momentos de reconhecimento do sujeito como um ser social, possibilitando a ele reconhecer o valor de si mesmo como cidadão, para reconhecer seus direitos e cumprir seus deveres.

Inaugurada em 2016, a UIF atende adolescentes e jovens envolvidas e/ou autoras em ato infracional, visando o cumprimento de medidas socioeducativas, em conformidade com o Estatuto da Criança

¹ Discente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. E-mail: mtcs1@aluno.ifal.edu.br

² Discente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. E-mail: tamarasobral@gmail.com

³ Profa. Dra. do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. E-mail: willianice.soares@ifal.edu.br

e do Adolescente e o SINASE; com isso, a instituição busca resgatar direitos e perspectivas de um novo projeto de vida para as jovens. Corroborando com isso, seguimos o projeto para contribuir com o que propõe a UIF.

Sobre o processo de educação nesse ambiente, faz necessário trazer o que diz a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo Art. 227 diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”.

Assim, são assegurados à criança e ao adolescente os direitos fundamentais para viver em sociedade, pois, se formos pensar no significado das ideias emanadas dos trechos “pleno desenvolvimento” e “preparo para o exercício da cidadania”, consideraremos a proteção e o resguardo desses sujeitos de todas as formas de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão. Nos Artigos 1º e 5º da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96), menciona-se a necessidade de criação de propostas para promover o acesso à educação, assegurando, com isso, os direitos de igualdade social, mesmo para aqueles que cumprem delitos.

O projeto desenvolvido foi uma ação de extensão e se caracteriza como educação não formal em ambiente não institucionalizado de educação formal. Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Desta forma, considerando a importância da educação não formal, o trabalho desenvolvido tem sua importância no desenvolvimento e contribuição para sistematização de conhecimentos e informações que possibilitem o sujeito adquirir conhecimentos para ser e viver em sociedade.

Relativamente à nossa proposta de trabalho com a leitura e a escrita de textos literários, sua motivação remete ao que autores como (Cosson, 2015) vêm discutindo sobre a relevância da leitura dos textos literários e da escrita para a formação do sujeito leitor. Ainda, o projeto estruturou-se em bases vinculadas ao letramento literário, segundo Magda Soares, sobre as questões de letramento, a autora nos mostra o quanto é importante as habilidades de ler e escrever para viver em sociedade e se sentir pertencente de um lugar, partindo de

uma concepção de letramento que corresponde ao viés da Magda soares.

Para o desenvolvimento deste artigo, fizemos o seguinte percurso: a) apresentamos uma breve história sobre menores infratores e socioeducação; aqui traçaremos considerações importantes para compreensão da educação em instituição não formal, como a UIF, para compreendermos um pouco da história da educação para jovens infratores; b) discutiremos o projeto de extensão desenvolvido na Unidade, momento em que apresentaremos informações sobre essa ação extensionista, sua metodologia, objetivos e o que se propôs com esse trabalho; c) discutiremos como se deram os encontros que integraram a metodologia do projeto, abordando, nesse tópico, algumas situações que julgamos relevantes para enfatizar neste artigo; e, por fim, apresentarem a conclusão, em que sintetizamos a importância do projeto para nós que o realizamos, assim como para as jovens que se envolveram nas discussões.

Menores Infratores e Socioeducação: Breve Histórico

Na história da socioeducação para menores infratores, a discussão em torno do que seria a *menor idade penal* inicia em 12 de outubro de 1927, por Washington Luiz, momento em que se cria um documento específico para tratar do tema, o chamado Código de Menores (CM). Este diz que os jovens até os 17 anos são inimputáveis e só a partir dos 18 poderá ser penalizado por seus crimes e poderá ser condenado à prisão. Isso quer dizer que, antes dos 18 anos completos, o CM entendia que os jovens infratores precisam de uma maior atenção devido às circunstâncias que viviam naquela época, e assim, seria preciso desenvolver um trabalho socioeducativo para esses viver em sociedade, portanto,

Documento pioneiro das ações a favor dos jovens infratores, o CM foi criado com a colaboração do senado na época. Essa mudança de direcionamento marca a proteção às crianças que, naquele tempo, poderiam ser levadas ao tribunal aos 9 anos, da mesma forma que qualquer criminoso adulto, além de receberem os mesmos tratamentos dispensados a estes (Agência Senado).

Com a implantação do CM, a prisão de crianças e adolescentes, que em 1922 podia ocorrer entre jovens com até 14 anos, ficou proibida; em seu lugar, teriam que ser aplicadas medidas socioeducativas. Conforme o site da Agência Senado, os infratores menores de 14 anos, se não tivessem família, eram mandados para a escola, que naquela época era chamada de preservação para esses menores, mas cumpria com as mesmas regras dos reformatórios; e as crianças que tinham pais eram mandadas para casa, mas os pais teriam que prometer às autoridades a reeducação de seus filhos. Os jovens entre 14 e 17 anos eram encaminhados a uma escola de reforma, os chamados reformatórios, onde deveriam receber educação e aprender um trabalho.

Ainda sobre a história da socioeducação no Brasil, é importante fazer um panorama de alguns acontecimentos, para entendermos como chegamos ao atual momento da socioeducação em nosso país.

Com a abolição da escravidão em 1888, a população negra escravizada e suas famílias se viram abandonadas. Por essa razão, segundo Gomes (2013, p. 218), “O Brasil estava condenado a continuar no atraso enquanto não resolvesse de forma satisfatória a herança escravocrata”. É, em parte, desse cenário, que vemos erigir no Brasil uma parcela significativa da população que passa a viver em condição de miséria, o que se intensifica com o processo de industrialização, que, apesar de atrair pessoas do campo para a cidade, ainda era iniciante no país e não conseguia acolher toda a mão de obra disponível. Mesmo assim, as cidades eram o ponto principal para onde acorriam as pessoas em busca de melhores condições de existência. O desemprego e a criminalidade são decorrentes desse quadro que se vai instalando nos grandes centros, cenário que só aumentava com o passar dos anos (Agência Senado), como podemos perceber no excerto:

Às crianças e aos adolescentes restavam dois caminhos. Ou trabalhavam, submetidos a serviços pesados ou perigosos, jornadas exaustivas e pagamentos irrisórios. Trabalhadores imberbes eram vistos operando máquinas nas indústrias, vendendo bilhetes de loteria nas ruas e participando das colheitas nas fazendas. Ou então perambulavam pelas ruas das cidades grandes, como Rio e São Paulo, agrupados em “maltas”, como se dizia, cometendo roubos, aplicando golpes, pedindo esmolos ou simplesmente vadiando. Naquela altura, as

escolas públicas eram raras e estavam reservadas para os filhos das classes abastadas. (Agência Senado)

Devido à falta de escolas e proteção às crianças neste tempo, essas ficavam à mercê da sociedade, como muitas viviam soltas na rua aprendiam o que não deviam, eram influenciadas por más companhias, com isso, segundo ainda a referência já referida, aprendiam maus costumes, como a vadiagem, a libidinagem, a gatunagem e outras formas de delinquência, ou seja, devolviam à sociedade o que recebiam desta.

Antes do presidente assinar a primeira Lei brasileira que protege jovens, alguns senadores como: Lopes Trovão, Alcindo Guanabara foram a favor da educação e proteção às crianças para o melhor futuro destas e do Brasil. Posteriormente, Getúlio Vargas revolucionou nos direitos das pessoas adultas, também das crianças, colocando as políticas sociais como prioridade, proibindo essas a longas horas de trabalho e jornadas noturnas. Outras leis que viriam a ser referência de proteção e cuidado para com as crianças e adolescentes, como a Constituição do Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Neste pequeno fragmento, não vamos nos ater a todos os fatos da história da socioeducação. Aqui disponibilizamos uma sucinta compreensão de fatos para chegarmos ao que se propõe o projeto. Pois bem, muito aconteceu referente ao acolhimento de jovens infratores, como por exemplo, em São Paulo surge a primeira FEBEM que acolhia jovens desabrigados e em conflito com a lei, logo o projeto se espalha por todo o Brasil e com o prosseguimento dos anos, vai mudando e dando espaço para novos projetos em prol do acolhimento e reabilitação de crianças e jovens.

Considerando a história do estado de Alagoas referente a educação de crianças e adolescentes infratores, a SEPAZ (Secretaria Especial de Promoção a Paz) foi criada em 2009 a partir do entendimento do Governo de Alagoas de que a superação da violência vai além de um problema unicamente de segurança pública, mas passa por um conjunto de valores definidos ao longo do tempo que constituíram a sociedade a partir de uma cultura de violência (Alagoas)

A SEPAZ desenvolvia ações de acolhimento a pessoas com dependência química, e se tornou um importante órgão na articulação de desenvolvimento da cultura de paz no estado, executando políticas sobre drogas, desde a prevenção, tratamento e reinserção social de dependentes químicos.

Em 2015 a SEPAZ é reformulada pelo governo e passa a se chamar SEPREV (Secretaria de Estado de Prevenção à Violência) que é ampliada na proteção da sociedade nos quesitos que englobam a prevenção e a criminalidade. Atuando nas seguintes frentes: - Políticas de Prevenção à Violência e Promoção da Cidadania, Políticas sobre Drogas, Políticas de Medidas Socioeducativas, Políticas dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, e no Policiamento de proximidade e mobilização social, por meio do Programa Ronda no Bairro. Atuando como parte vinculada à SEPREV, a SUMESE, enquanto órgão gestor e executor da política pública socioeducativas, compreende 11 unidades de internação, sendo 5 delas destinadas às adolescentes infratoras, os quais são encaminhados conforme o disposto da medida socioeducativa de intervenção. São elas:

- Unidade de Internação Masculina Extensão – UIME está destinada a receber prioritariamente adolescentes do sexo masculino, com idade compreendida entre 16 e 18 anos de idade, obedecendo ainda, critérios de compleição física, e de comportamento;
- Unidade de Internação Masculina Extensão – UIME II destina-se aos adolescentes na faixa etária anterior, do sexo masculino, com idade compreendida entre 12 e 16 anos de idade;
- Unidade de Internação Masculina – UIM recebe adolescentes do sexo masculino, com idade compreendida entre 15 e 18 anos incompletos;
- Unidade de Internação de Jovens Adultos – UIJA para receber jovens adultos do sexo masculino com idade compreendida entre 18 e 21 anos incompletos, que tenham cometido ato infracional antes de alcançar a maioridade penal;
- Unidade de Internação Feminina – UIF recebe adolescentes do sexo feminino, já sentenciadas, ou aguardando sentença judicial, com idade entre 12 e 21 anos incompletos. (Alagoas, 2016).

Como foco da nossa pesquisa é a Unidade de Intervenção Feminina, qual é objeto de estudo deste trabalho qual realizamos nossa ação extensionista do IFAL. A UIF foi inaugurada em 2016 com o objetivo de promover a socioeducação a jovens infratoras.

Sobre a socioeducação, não deixaremos de mencionar a resolução 119 do CONANDA (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE) que outorga a lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012, qual institui o SINASE, referimos aos seguintes artigos:

Art. 1º Aprovar o Sistema de Atendimento Sócio Educativo - SINASE.

Art. 2º O SINASE constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais.

Art. 3º O SINASE é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas.

Art. 4º O SINASE inclui os sistemas nacional, estaduais, distrital e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas específicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei.

No assunto em questão vale ressaltar a importância de pesquisadores desta área como Miranda (2018), Oliveira (2018) e Bonatto e Fonseca (2020), dentre outros que discorrem sobre a dialética das políticas e medidas socioeducativas. E sobre este assunto Bonatto e Fonseca (2020, p 5) diz que:

A socioeducação ocorre em vários contextos, dentre estes, na execução das medidas socioeducativas enquanto respostas do Estado ao ato infracional praticado por adolescentes. Essas respostas do Estado, previstas nos documentos oficiais (ECA, SINASE e outros), devem pautar-se em ações que promovam a ressignificação do projeto de vida e deem oportunidades aos jovens.

Considerando o caráter deste trabalho, nos tópicos seguintes discorreremos sobre o projeto de extensão proposto pelo IFAL, nisso discutiremos um pouco sobre letramento literário crítico tendo como umas das referências Souza (2014), que em seu livro “Leitura e escrita em práticas socioeducativas” relata alguns fatos de sua experiência de letramento com jovens socioeducandos.

O Projeto em Questão

O projeto desenvolvido com as meninas na UIF foi de significativo valor de aprendizado para nós estudantes do IFAL, pois, como está de acordo com a proposta do projeto de extensão da instituição, tem por aproximar estudantes de graduação à sociedade e a caminhos de educação que ultrapassam os muros da graduação.

Conforme Gadotti (2017), a extensão universitária é uma ação política e social, que valoriza o reconhecimento do saber popular e a troca de saberes entre Universidade e sociedade. A ação de extensão entre o ensino superior e a sociedade proporciona a produção de conhecimento, a aprendizagens que precisam ser alcançadas pelos estudantes das instituições para que possa analisar os diferentes campos onde possa atuar e assim contribuir significativamente com sua prática transformadora da qual Paulo Freire defende: prática de ensino e aprendizagem voltada para e com a sociedade, sem a descontextualização do que ensinar e como ensinar para haver significado na aprendizagem.

Quando soubemos do projeto de leitura e escrita ficamos entusiasmadas por aprender um pouco mais, e poder alinhar 'teoria com a prática seria importante para nossa formação. Com relação a UIF ficamos um pouco receosas por não saber o que iríamos encontrar. Mas compreendemos que o medo faz parte do sujeito em qualquer início de ciclos da vida.

Portanto, o projeto intitulado: "SOBRE MENINAS, POESIAS E PRIMAVERAS": OFICINAS DE LEITURA E DE ESCRITA CRIATIVA EM UMA UNIDADE FEMININA DE SOCIOEDUCAÇÃO, considerando que já o título nos chamou a atenção, pois envolveria assuntos de menina, que remete a sonho, fantasia e realidade. A sonhar com o que poderia ser real e na UIF queríamos mostrar que apesar dos desafios e do momento atual qual vivem, elas estão vivas e podem correr atrás dos sonhos, não será fácil, para a gente, estudantes de graduação, não foi e nem será, mas com a persistência sabemos que chegaremos lá, onde queremos. Assim, esperamos que elas também poderão.

O projeto teve por objetivos: Colaborar para a inclusão social de jovens do sexo feminino que integram o sistema de socioeducação da Unidade de Internação Feminina (UIF), situado em Maceió, mediante oficinas de leitura e de escrita que promovam a aquisição de formas variadas de letramento, com foco principal no letramento literário; realizar oficinas de leitura e de escrita com as jovens internas; desenvolver a sensibilidade a partir da leitura de textos literários; trabalhar a escrita como um processo que envolve diversas etapas; incentivar o gosto pela leitura literária.

Seguindo os caminhos propostos pelos objetivos mencionados para as meninas na UIF, para além do que já foi exposto, citamos Santos, Cardoso e Cavalcante, pois suas palavras descrevem bem o que propomos, de acordo com os autores, um projeto,

deve trabalhar com conceitos fundamentais, como família, amor, dignidade, liberdade, vida, morte, cidadania, dentre outros. Isto se dará por meio de uma educação conscientizadora, que desenvolva a capacidade crítica e criadora do educando, capaz de alertá-lo para as possibilidades de escolhas e a importância dessas escolhas para a sua vida e conseqüentemente a do seu grupo social. (Santos, Cardoso e Cavalcante, 2013, p. 9).

Isto porque esperávamos com este projeto colaborar com o processo de socioeducação das jovens internas na UIF, garantindo-lhes atividades que envolvem o contato com a arte, com a sensibilidade estética e com a imaginação, como possibilidade de vislumbrar o mundo a partir de ângulos diversos e, nesse itinerário, aprender a se (re)conhecer como pessoa, como ser humano.

Compreendemos que ler um tipo de texto, seja uma história, um poema, um artigo pode contribuir com nossa percepção de mundo, ampliar os horizontes da imaginação, claro, essa nova percepção será imediatamente percebida, mas não estrita, com a mediação de ideias, ou seja, na interação entre sujeitos e texto, além disso, possibilita a ampliação de vocabulário. Entretanto, sem uma mediação entre sujeitos, quando “num texto escrito a decodificação dos símbolos gráficos, a compreensão das palavras e expressões e, conseqüentemente, seu sentido mais imediato” (Capello, 2008, p.08)

dependerá de nossa visão de mundo, da nossa cultura, dos valores que carregamos. De acordo com Capello (2008, p. 12):

Quando lemos, estamos nos posicionando diante do mundo; mas, ao mesmo tempo, esta nossa posição depende do que construímos sobre esse mundo, a partir das possibilidades com que ele nos brindou, embriagou ou – quem sabe – deixou de nos presentear... Em outras palavras, lemos de acordo com concepções que construímos a partir de nossas condições objetivas de vida.

Há histórias que fascinam os leitores, histórias que ao final nos possibilita aquela emoção sem explicação, só admiração das palavras contidas no texto. Essas histórias, lidas com atenção, possibilitam ao leitor a inquietação, que dá que o fará questionar momentos da leitura, tais inquietações, consideramos uma interação entre texto e leitor, permitirá a este sujeito desenvolver novas habilidades de compreensão de significados que a leitura possa transmitir. Corroborando com isso, Firmino (2006, s/p) diz que:

É por meio da leitura que temos acesso a maior parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ampliamos nossa visão de mundo, desenvolvemos a compreensão, a comunicação e o senso crítico. Colocando-nos em contato com um mundo simbólico e abstrato, a palavra escrita torna possível a vivência de realidades diversas e a descoberta de pessoas e ideias. A leitura é, portanto, portas para vivermos plenamente nossa cidadania, transformando a nós mesmos e a realidade que nos cerca. (Firmino, 2006, s/p)

Em se tratando da linguagem que adquirimos com o contato com as leituras, essas nos possibilitam a ampliação das linguagens expressas na sociedade a qual vivemos e com isso, ocorre a modificação da linguagem corporal necessária para estar e viver em sociedade. E para aprender linguagens exige-se a interação, é nas interações que aprendemos de forma crítica a realidade a qual estamos inseridos (Cosson, 2014). E a escrita como proposta desse trabalho se constitui como uma forma de libertação, ainda segundo o autor:

Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos

libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano (Cosson, 2014, s/p.).

Os Encontros

Desenvolver os textos e a escrita criativa com as meninas, foi desafiador e interessante. Para dar início aos encontros, primeiro, fomos nos apresentar e propor o projeto a elas para saber se estariam interessadas e gostariam de participar. Não houve objeção com elas, ao contrário ficaram alegres por preencher o vazio das tardes com a interação proposta, mas também, mostraram desânimo, talvez por estarem na UIF.

No início eram quatro meninas, depois foram entrando outras e também saindo. As participantes deste projeto na UIF, tinham entre 16 e 18 anos; jovens com sonhos e em situações difíceis com os pais, marido; duas delas tinham filhos, duas eram órfãs, que se mostraram interessadas em participar dos encontros às sextas-feiras com a gente. Ao longo deste tópico o leitor se deparará com os codinomes das meninas e um pouco mais sobre cada uma delas em determinada atividade.

Quando as vimos, logo pensamos: são meninas, jovens que apesar do que tenham feito tem o mundo pela frente. E o projeto poderia ser um refúgio de pensamentos, para que pudessem estar em contato com outros pensamentos e poder se expressarem na arte da escrita.

Acreditamos que a leitura pode ser um devaneio para as meninas, pois “o livro se torna a busca pelo mínimo de prazer que esse impresso pode representar, principalmente na situação qual se encontravam” (Souza, 2014, p.70). Além do mais, o trabalho que seguiu com as meninas, cujo sentido era ressignificar as leituras dos textos e do mundo, expôs o significado da importância do ato de ler e escrever explicitados nas palavras de Cosson no tópico acima.

Com a apresentação feita e o aval das meninas, logo iniciamos o diálogo no grupo com os colaboradores, as bolsistas e o coordenador para alinhar os momentos que durariam cinco meses de ações que correspondia ao período de julho a dezembro.

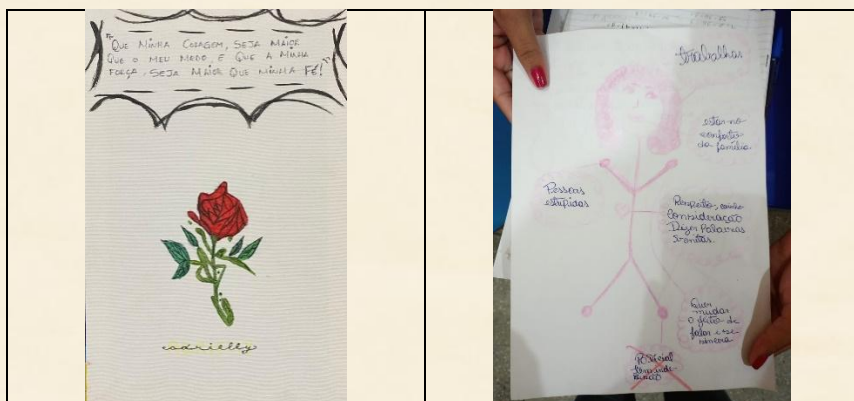
Em um dos encontros fizemos a dinâmica de se reconhecer no espelho, como veremos na imagem 1.

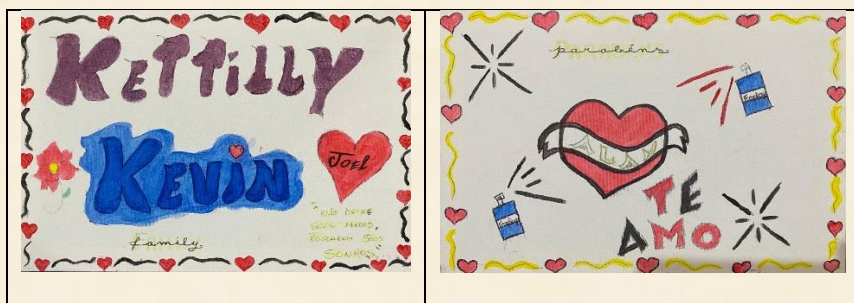


Fonte: as autoras

Durante a atividade, foi utilizada uma caixa com um espelho e pedimos que as meninas dissessem uma qualidade e um defeito da pessoa que via, as qualidades foram interessantes, havia sinceridade em suas palavras e bastante expressividade com relação aos defeitos.

Outro momento relevante, que pudemos saber um pouco mais sobre elas, foi quando lhes foi solicitado que pintassem um quadro, sobre o tema que elas quisessem, como iremos demonstrar nas figuras abaixo:





Fonte: as autoras

Margarida, uma das meninas órfãs que ficou com a gente até o final dos encontros, desenhou um jardim de margaridas, lindo sob um céu azul e um sol amarelo vivo.



Fonte: as autoras

A criatividade de Margarida, os detalhes e a beleza do desenho nos chamaram a atenção pois, por meio da pintura foi possível conhecer um pouco mais sobre sua personalidade, que apesar de se mostrar tímida, falava muito sobre as vontades e sonhos de um futuro mais colorido e bonito.

Outro momento, colocamos um vídeo para que assistissem (vida de Maria) e ao final debatemos sobre ele, mas no próximo encontro seria socializado suas produções textuais sobre o assunto. O Vídeo “Vida de Maria” conta a história de um ciclo de uma família que se repetia. Uma criança olhando pela janela de sua casa o horizonte, aprendendo a escrever seu nome em um pequeno caderno já usado por suas ancestrais, a mãe ficava incomodada de ver sua filha sonhando e a mandava fazer as coisas, assim a menina Maria ia

crescendo, mas sua vida se repetia a da mãe no interior que moravam, à espera de um marido e de tarefas domésticas para fazer.

Violeta, uma jovem casada e com filho, lembrou da mãe que a batia muito quando criança. Violeta nos contou que o que a mãe de Maria fez a impedindo de sonhar foi triste e jamais faria isso com seu filho. Que seu sonho é dar uma vida melhor a esse e diferente da que teve. Violeta também nos contou que de certa forma culpa a mãe por estar onde está, por não ter dado amor a filha e o cuidado que precisava.

Rosa, uma jovem sonhadora, esperançosa com o futuro e durona, certo dia falou um pouco mais de si, dos seus sonhos de ter uma vida mais tranquila com a pessoa que a espera fora da UIF, diferentemente do que já viveu seus sonhos são uma esperança de viver melhor. E os encontros possibilitaram que ela se expressasse no papel e escrevesse para o amado.

Nos últimos momentos dos encontros propomos uma nova dinâmica de atividades, a leitura de pequenos textos retirados de uma coletânea de histórias (minha vida, minha história) encontrado na internet e logo em seguida a escrita de suas próprias histórias, da infância até o presente.



Fonte: as autoras

No primeiro momento, as participantes foram relutantes em escrever, pois não sabiam o que colocar no papel. Pedimos-lhes que com a reflexão de alguns textos, para ter inspiração, escrevessem fatos marcantes, pessoas que as inspiraram e se tornaram referências. No decurso da atividade pudemos explorar mais a escrita e a história delas.

Ao final tivemos significativos resultados durante o projeto com as meninas, com a produção de textos que muito falava sobre

elas, suas visões de mundo e perspectivas de vida, o que colaborou para que pudéssemos refletir, dialogar e incentivá-las a pensar em dias melhores. Uma delas que tinha chegado recentemente, com o pseudônimo de Jasmim, ao final, nos disse que gostou muito dos momentos e que se tivesse nos acompanhado desde o momento iria se desenvolver mais ainda na escrita e pode refletir um pouco com as atividades propostas.

Considerações

Os momentos apresentados foram de forma singular significativos para cada um de nós participantes do projeto. Conforme os encontros aconteciam, vivenciávamos com as meninas a dura realidade que elas passavam, além de ter aprendido um pouco mais sobre socioeducação e sobre o sistema.

O projeto explorou aspectos pertinentes à reflexão do letramento literário exigido, conforme dito por Cosson. O letramento se faz presente no desenvolvimento da habilidade de ler os textos literários buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça, sexo, entre outras identificações sociais, compreendendo, como propõe Solak em sua definição de letramento literário crítico, que “o conceito inclui habilidades destinadas a aumentar a consciência crítica dos leitores em relação aos aspectos culturais, literários, ideológicos e linguísticos do texto literário” (Cosson, 2015, p. 183).

Para além disso, foram momentos de reflexão do que é a vida, sintetizado nas lembranças do passado do presente e do que queremos para o futuro.

Referências

AGÊNCIA SENADO.

www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920. Acesso em: 07 de jan. de 2023.

ALAGOAS. **Plano Estadual Decenal de Atendimento Socioeducativo** (2016-2024).

ALAGOAS. **Secretaria de Estado de Prevenção à Violência**. Disponível em: <https://www.seprev.al.gov.br/a-seprev>. Acessado em 07 de janeiro de 2023.

- BONATTO, Vanessa Petermann; FONSECA, Débora Cristina Fonseca. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 07 jan. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SINASE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 07 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República; Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.
- CAPELLO, Cláudia. **Literatura na formação do leitor**. v. 1 / Cláudia Capello et al. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, V. 31, n. 3, p. 173, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso: 11 de jan. 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. – 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- CONANDA. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2023.
- FIRMINO, Célia. A leitura em questão: Foucault pela leiturização social. **Interatividade**. Andradina (SP), v.1, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.firb.br/interatividade/edicao2/_private2/firmino.htm. Acessado em 08 de Janeiro de 2013
- GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso: em 08 de jan. 2023.
- MIRANDA, Monize Rodrigues. **A Intersetorialidade entre SUAS e SINASE: elementos teórico-conceituais e manifestações no cotidiano institucional**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7056156. Acesso em: 07 janeiro. 2023.

OLIVEIRA, Renata Hoeflich Damaso de. **A Política de Socioeducação no Estado do Paraná e a Transição do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo (2007 – 2015)**. 2018, 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em:
http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3842/5/Renata_Oliveira2018.pdf.

Acesso em: 09 jan. 2023.

SANTOS, Ana Rosa; CARDOSO, Lilian Bárbara Cavalcanti; CAVALCANTI, Roxana Oliveira. **Educação carcerária e direitos humanos: uma porta aberta para liberdade**. VII colóquio internacional São Cristóvão/SE/Brasil “Educação e Contemporaneidade” 19 a 21 de setembro de 2013

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ENSINO MÉDIO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COM A EDUCAÇÃO EM TEMPO PARCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO INTERIOR DO CEARÁ

Roberto Claudio Bento da Silva (SEDUC/CE) ¹

Francisca Barbosa Vasconcelos (SEDUC/CE) ²

Maria Elane Batista de Moraes (SEDUC/CE) ³

Roseberg Pereira de Sousa (SEDUC/CE) ⁴

Introdução

Na rede estadual de ensino do Ceará, há uma trajetória recente na oferta de Ensino Médio regular em tempo integral. A Secretaria de Educação (SEDUC) tem lançado mão de vários esforços com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e do ensino. E um desses se refere à oferta do Ensino Médio Regular em Tempo Integral. Nesse sentido, a Lei nº16.287/2017 Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará que, juntamente com outras políticas em nível estadual, a exemplo do Programa Ceará Educa Mais (Ceará, 2021) e do Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (Ceará, 2021), constitui-se como uma proposta educacional que objetiva desenvolver o cognitivo e o emocional dos alunos. Assim, a proposta seria a estruturação de uma escola de Ensino Médio que contemple a todos os jovens e seus diferentes projetos de vida.

1. Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/RN), robertoclaudiobento@gmail.com.

2. Especialista em Linguística Textual e Ensino pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/RN). kinhabarbosag47@gmail.com.

3Especialista Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA/CE), elanemoraistsbiologa@gmail.com.

4Mestrando em Ensino de Física pela Universidade Regional do Cariri (URCA/CE), rosenberg.sousa@urca.br.

Para tanto, cada escola constrói seu próprio projeto de tempo integral, a partir de um amplo debate com a comunidade escolar. Nesse projeto, as competências socioemocionais são vistas como componentes de singular relevância, pois se referem “à capacidade individual que se manifesta nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações” (IAS, 2020, p. 6). Essas competências podem ajudar os jovens a reconhecer, compreender e regular seu bem-estar psicológico. O fato de os alunos passarem o dia na escola permite que os professores possam identificar mudanças comportamentais e sinais de sofrimento psicológico vivenciados por eles.

Outra política que contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e socioemocionais se refere ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) que foi instituído pela Lei nº 17.572/2021, apesar de ter sido implantado no Ceará desde o ano de 2008. O PPDT dedica ao professor quatro horas de sua carga horária semanal para o trabalho com as competências socioemocionais, as quais, de acordo com pesquisas realizadas em vários países pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm um impacto significativo no desenvolvimento escolar dos alunos. Ao desenvolver habilidades como empatia, autoconhecimento, resolução de problemas e habilidades sociais, os estudantes são capazes de lidar melhor com as emoções, enfrentar os desafios acadêmicos de forma mais eficaz. Isso cria um ambiente de aprendizado mais positivo, melhora o engajamento dos alunos e contribui para melhorar o desempenho não só acadêmico, mas em todas as áreas da vida extraescolar.

Diante dos esforços realizados por organizações mundiais, como a OCDE, bem como pelo governo do Estado do Ceará, através da implantação do projeto professor diretor de turma — PPDT, do Ensino Médio em Tempo Integral e políticas que o integram e das constatações vivenciadas e observadas no contexto escolar, buscamos refletir sobre esse tema, tomando como ponto de partida a seguinte questão de pesquisa: Qual a contribuição do tempo integral para o desenvolvimento das competências socioemocionais pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral de uma escola

pública estadual do interior do Ceará?

Para responder a esse questionamento, estabelecemos como objetivo: Analisar a contribuição do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI para o desenvolvimento das competências socioemocionais pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do interior do Ceará; e como objetivos específicos: Conhecer o nível de desenvolvimento do Foco, Entusiasmo, Confiança, Autoconfiança e Curiosidade para Aprender dos alunos do 1º ano A do Ensino Médio em Tempo Integral; Conhecer o nível de desenvolvimento do Foco, Entusiasmo, Confiança, Autoconfiança e Curiosidade para Aprender dos alunos do 3º ano C do Ensino Médio em Tempo Parcial; Comparar o nível de desenvolvimento das competências socioemocionais pelos alunos das duas turmas analisadas; Identificar a relação entre o Ensino em Tempo Integral e o desenvolvimento das competências socioemocionais pelos alunos do 1º ano A. Para isso, fundamentamos em pesquisas realizadas pela OCDE (2022) e pelo Instituto Airton Senna (IAS, 2020), em trabalhos desenvolvidos por Dayrell e Carrano (2014), Zanardi (2016), dentre outros.

Desse forma, o presente trabalho está organizado nessa seção introdutória, seguida por uma discussão acerca do Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, pela discussão acerca das competências socioemocionais, pela metodologia adotada na realização deste trabalho, pela análise e discussão dos resultados e, finalmente, pelas considerações finais em que apontamos as limitações do estudo e sugerimos aprofundamento das discussões sobre o tema.

O Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará

A proposta de ampliação do tempo escolar ganhou relevância nacional com a promulgação da Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos. Em sua Meta 6, esse plano estabelecia como objetivo a oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas de modo a atender pelo menos 25% do total de matrículas na rede pública.

No Estado do Ceará, a política de Ensino Médio em Tempo Integral foi instituída a partir da promulgação da Lei nº 16.287/2017, como uma das estratégias de promoção da qualidade da educação

pública por meio da progressiva adequação das escolas já em funcionamento para a oferta dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, a referida Lei estabelece um conjunto de dez finalidades do Ensino Médio em Tempo Integral, dentre as quais estão quatro (I, II, IV e VII) que abrangem as CSEs e que podemos relacionar com o tema deste trabalho:

- I – ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;
- II – aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;
- III – cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;
- IV – melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;
- V – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;
- VI – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;
- VII – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças;
- VIII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IX – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- X – ensinar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Ceará, 2017).

Podemos afirmar que, em seu conjunto, as metas estabelecidas no âmbito da política estadual de fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral têm como objetivo promover a educação integral dos jovens, utilizando para isso a melhoria da qualidade da educação ofertada ao público cearense.

O Ensino Médio Regular em Tempo Integral começou a ser implementado no Estado do Ceará a partir do ano de 2016, através de um projeto-piloto que contou, inicialmente, com um total de 26 escolas. Em 2020, essa modalidade de ensino médio já era ofertada em 71 municípios do Estado; e em 2021, 155 escolas em todoo Ceará já ofertava o ensino médio integral. Por último, no ano de 2024, um total de 367 escolas públicas estaduais ofertam o Ensino Médio Regular em Tempo Integral.

Portanto, essa política de aumento do tempo de permanência dos jovens na escola tem se configurado como uma das estratégias mais evidentes na intenção de promover uma educação mais atendida com a realidade dos jovens e que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento das mais diversas habilidades necessárias para a convivência harmoniosa no mundo em que vivemos atualmente.

O aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, que se materializa na oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, demanda a necessidade de ajustes em outros setores da escola tais como a adequação do espaço escolar para acolher e acomodar os alunos em seus processos de desenvolvimento, e uma reforma curricular que atenda às necessidades de uma juventude diversa e plural que adentra o Ensino Médio. Essa juventude busca a escola motivada pela necessidade de ter uma educação que atenda aos seus anseios e seja capaz de oferecer uma formação que mantenha estreita relação com a vida fora da escola, desenvolvendo as competências e habilidades necessárias à cidadania moderna.

Para Arroyo (2014), a necessidade de se reinventar o Ensino Médio é gritante. E isso está acontecendo, mas a cargo dos professores que estão dentro da sala de aula. E para que eles logrem êxito nessa empreitada, é fundamental que contem com o apoio de políticas públicas que fortaleçam suas atuações dentro das escolas, tendo em vista que o que se observa na educação básica, hoje, é que os professores são outros, e os alunos também são outros. Estes, ao chegarem ao Ensino Médio trazem consigo seus traços culturais, de origem, de raça, de espaço de convivência (muitos vêm da periferia) e precisam ter o seu espaço garantido nas escolas, que devem acolhê-los nas suas mais plurais diferenças.

Nessa perspectiva, segundo Arroyo (2014, p. 66-67):

Os jovens e adultos que chegam ao Ensino Médio carregam uma experiência de lutas pela escola, pelo conhecimento, experiências de tensas relações entre trabalho-sobrevivência-estudo. Podem passar anos no percurso escolar e nada saber sobre os significados dessas lutas por escola, nem saber sobre a história do sistema escolar, das políticas educacionais, dos currículos, nem sobre a tensa história das lutas docentes.

Um avanço na superação desses problemas vivenciados na educação é apontado pelo próprio Arroyo (2014), citando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), na sua versão, ainda de 2011, que já demonstravam um esforço no sentido de superar a visão de professores como meros transmissores do currículo escolar, e os alunos como meros receptores, para torná-los sujeitos da ação educativa, da produção dos processos de trabalho e cultura compartilhados pela sociedade dentro e fora da escola.

Dayrell e Carrano (2014), ao discutirem quem é esse aluno que chega ao Ensino Médio, afirmam que:

As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou inter-geracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo — presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e das redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados de nossas cidades.

O perfil do jovem que adentra o Ensino Médio reclama da escola e do professor a preparação necessária para trabalhar com uma multiplicidade de fatores que permeiam a vida em sociedade nos seus mais diversos espaços, e que têm na escola o seu ponto de encontro, onde buscam se interseccionarem. Como apontado por esses autores, toda a pluralidade social adentra a escola juntamente com as juventudes que a ela chegam e, além disso, trazem consigo suas

carências, seus desejos, seus sonhos e até mesmo as frustrações pelo negligenciamento, por parte do poder público, dos seus direitos e imposições que dificultam sua formação.

Ao fazerem essas constatações, Dayrell e Carrano (2014, p 127-128) apontam como desafios da contemporaneidade:

[...] a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e para a comunicação. Propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares. Assim como estimular aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao “mundo de informações” e referências contraditórias que povoam cotidianos. Essas tarefas mediadoras, talvez, assumam mais significado do que apenas o ensino da lista de conteúdos que tendem a organizar currículos.

É possível perceber que os autores apontam como saída a construção de uma escola inclusiva, acolhedora, capaz de perceber e fazer perceber que as diferenças existem e precisam ser vistas como a essência que caracteriza cada pessoa, e não como marcas que motivem preconceitos e/ou discriminações. Para isso, fazem-se necessárias políticas educacionais e projetos pedagógicos que estejam voltados para o desenvolvimento do processo de formação integral dos jovens do Ensino Médio.

Essa realidade demanda, como já afirmado neste trabalho, a construção de um currículo capaz de acolher as diferentes características sociais que os jovens trazem consigo para o ambiente escolar. E nesse sentido, a Lei 16.287/2017, Art. 2º, traz um importante direcionamento para a construção dos currículos escolares ao defender que as unidades escolares construam propostas pedagógicas que contemplem:

I - currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais;

II - acompanhamento individualizado de cada estudante na perspectiva de garantir sua permanência e aprendizagem, promovendo, assim, maior equidade;

III - implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo;

IV - maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares. (CEARÁ, 2017)

Percebe-se que a oferta de ensino médio em tempo integral não se reduz ao aumento do tempo de permanência dos jovens na escola, mas em alterações sistêmicas que envolvem desde mudanças na infraestrutura das escolas até a compreensão dos significados que a educação representa para a sociedade no processo de formação das juventudes, e tem como objetivos:

I - Potencializar o sucesso acadêmico dos estudantes;

II - Ampliar o repertório cultural e artístico;

III - Proporcionar vivências de práticas mais significativas;

IV - Proporcionar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e, com isso, contribuir para a formação integral das juventudes cearenses. (CEARÁ, 2024, p. 21).

Nessa perspectiva, a proposta curricular na EEMTI contempla a oferta de um conjunto de componentes curriculares voltados para a Formação Geral Básica – FGB conforme defendido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC; em articulação com Itinerários Formativos alinhados às escolhas dos estudantes e adequados às necessidades e possibilidades da comunidade escolar com vistas à formação integral dos estudantes. Espera-se que essa política seja materializada em uma proposta pedagógica estruturada em três princípios fundantes para a prática educativa:

a) A escola como comunidade de aprendizagem; b) A aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante; c) O protagonismo estudantil como princípio imperativo para a proposta de Ensino Médio. (CEARÁ, 2024).

Para isso, um eixo fundamental das políticas educacionais cearenses que precisa estar muito clara e articulada com ações práticas se refere à formação de professores, considerando-se essa

nova concepção de educação nos seus mais variados aspectos trazidos pela Política Nacional do Novo Ensino Médio – PNAEM, juntamente com a política de Ensino Médio em Tempo Integral, tendo em vista que os atuais currículos dos cursos de licenciatura em nível superior de formação de professores não estão conseguindo preparar os futuros profissionais para atenderem a esse conjunto de mudanças trazidas pelo EMTI.

Essa ação está prevista no Plano Estadual de Educação do Estado do Ceará, na Meta 7, estratégias 7.1, que visa o estabelecimento de um programa de formação continuada de professores em articulação com os municípios e com a União; e Meta 16, estratégia 16.5, que visa à oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado para os professores da rede pública estadual de Educação Básica, em todas as áreas do conhecimento (Ceará, 2016).

Essa breve reflexão sobre o Ensino Médio em Tempo Integral nos trouxe a constatação de que, no seu conjunto, a política articula o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com o desenvolvimento das Competências Socioemocionais, de modo que estas auxiliam o desenvolvimento daquelas, e aquelas, destas, em um círculo de complementaridade necessário à formação integral dos estudantes. Essa estratégia se materializa no currículo escolar através das Unidades Curriculares: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais – NTPDPS; Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT; Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais – FC; e Projeto de Vida – PV.

Na seção seguinte, abordaremos as Competências Socioemocionais.

As Competências Socioemocionais – CSEs

As competências socioemocionais - CSEs são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois incluem habilidades como empatia, autoconhecimento e resolução de problemas. Essas competências são essenciais para a construção de relacionamentos saudáveis, para a adaptação a mudanças e contribuem para o bem-estar emocional, para a saúde mental e para a promoção de uma

sociedade mais inclusiva e entusiasmada.

No Ensino Médio em Tempo Integral, as CSEs podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, ajudando-os a lidar com os desafios do mundo moderno, com o estresse, com o trabalhar em equipe, com os conflitos pessoais e sociais e com o respeito às diferenças. Assim, diante da necessidade de criar um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos é necessário que a escola desenvolva um trabalho focado no desenvolvimento das competências socioemocionais para que os estudantes se sintam bem nesse ambiente e, conseqüentemente, mais dispostos para aprender.

Além disso, as CSEs contribuem para a prevenção de distúrbios psicológicos e para a promoção do bem-estar. Daí a importância de as escolas ensinarem aos estudantes hábitos de estudo eficazes, como gerenciamento de tempo e planejamento de trabalho, estratégias eficazes de execução de tarefas além de técnicas para relaxamento.

Diante da realidade observada na escola de práticas de *bullying*, da falta de foco dos alunos nas tarefas escolares, das relações agressivas e do baixo desempenho acadêmico, é importante que a comunidade escolar, especialmente a partir do protagonismo estudantil, busque identificar e fortalecer ações que contribuam de forma mais eficaz para o desenvolvimento das CSEs e, conseqüentemente, melhorar o clima escolar e elevar o desempenho dos estudantes. E o trabalho com essas competências nos parece um caminho viável para isso, cabendo à escola adotar estratégias para o fortalecimento desse trabalho, uma vez que os alunos do tempo integral passam o dia inteiro na escola.

As competências socioemocionais são, portanto, habilidades que envolvem a compreensão e a gestão das emoções. Essas competências desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano e são essenciais para o sucesso pessoal, educacional e profissional.

O Instituto Airton Senna – IAS (2021) organizou as competências socioemocionais em um conjunto de cinco macrocompetências (Autogestão, Engajamento com os outros, Amabilidade, Resiliência Emocional, Abertura ao Novo), as quais, por sua vez, se desdobram em um total de dezessete competências, conforme a Figura 1.

Figura 1: Competências socioemocionais



Fonte: Instituto Airton Senna (2021)

Esse modelo de organização das CSEs é baseado no modelo dos Cinco Grandes Fatores (*The Big Five*) e demonstra evidências de mensuração e relação com situações da vida cotidiana dos estudantes, além de referir habilidades para resolver problemas inerentes à vida social de cada pessoa. Essas situações estão relacionadas com “aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, dentre outros fatores relacionados ao contexto escolar.” (IAS, 2021, p. 12).

A Autogestão é estruturada pelas competências de Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade. Essa macrocompetência envolve um olhar do sujeito para si mesmo na perspectiva de que essas competências, apesar de não terem um direcionamento de fora para dentro, elas podem ser motivadas por relações externas que despertem no sujeito a necessidade de ser determinado e persistente na luta para alcançar os objetivos almejados na sua vida; ser organizado e manter o foco naquilo que de fato vai contribuir para o seu crescimento enquanto pessoa, enquanto profissional; além da responsabilidade que envolve uma postura pessoal e social para consigo mesmo e para com seu próximo.

No contexto escolar, essa macrocompetência se mostra determinante no crescimento pessoal dos estudantes, na melhoria da

aprendizagem e, conseqüentemente, na formação de um profissional antenado com as demandas da sociedade moderna.

Para Zuanazzi e Stollar (2021), pesquisas realizadas pelo EduLab²¹, do Instituto Airton Senna mostram que estudantes com melhor desenvolvimento das competências da Autogestão apresentam melhor desempenho acadêmico em Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, essa macrocompetência relaciona-se com atitudes de combate à violência no espaço escolar, o que contribui para a construção de um ambiente harmonioso e propício ao desenvolvimento da aprendizagem.

Para o Instituto Airton Senna, as competências da Autogestão (Determinação, Foco, Persistência e Responsabilidade) mantêm estreita relação com o desempenho escolar. E essa mesma constatação é feita por Rosander e Backstrom (2014 [19]) que desenvolveram uma pesquisa longitudinal envolvendo 197 alunos suecos em que “os autores constataram que os resultados de autogestão mantiveram estreita relação com as notas acadêmicas até três anos depois e que essa relação, não diminuiu após o controle das variáveis de habilidade cognitiva”, (OCDE, 2022, p 25).

A segunda macrocompetência se refere ao Engajamento com os Outros que é estruturada pelas competências de Iniciativa Social, Assertividade e Entusiasmo e está relacionada com o sentimento de pertença no ambiente escolar. Desenvolver esse sentimento no aluno é importante por contribuir para que ele se perceba em um ambiente em que é acolhido, sinta-se bem e, portanto, esteja preparado para realizar as atividades necessárias à sua formação.

A terceira macrocompetência é a Amabilidade, estruturada pelas competências Empatia, Respeito e Confiança e se refere a pessoas que estão abertas à colaboração, que podem ser solidárias com os outros e expressar altruísmo, o que se traduz, na prática, em relacionamentos de melhor qualidade, comportamentos mais pró-sociais e menos problemas comportamentais, (OCDE, 2022).

Em pesquisas realizadas pelo IAS (2021), constatou-se que essas competências estão relacionadas com o desempenho escolar, uma vez que contribuem para a construção de um ambiente respeitoso e saudável, onde os adolescentes se sentem bem e, portanto, mais predispostos ao desenvolvimento das competências e

habilidades previstas para serem desenvolvidas no Ensino Médio.

Além disso, as competências da Amabilidade relacionam-se com o sentimento de pertencimento escolar, com atitudes anti-*bullying*, aumentando, assim, o sentimento de bem-estar dos estudantes e melhorando a sua saúde mental.

A Resiliência emocional é outra Macrocompetência estruturada pelo IAS (2021) e envolve a Tolerância ao Stress, a Autoconfiança e a Tolerância À Frustração. Essas competências relacionam-se com o sentimento de pertencimento escolar, com atitudes de combate à violência na escola e ao *bullying*, além de contribuírem positivamente para o bem-estar pessoal e para a melhoria da saúde mental dos estudantes.

Para a OCDE (2022, p. 9)

Resiliência emocional e otimismo são bons exemplos: facilitam o enfrentamento de dificuldades como a imobilidade social ou a insegurança no trabalho, e podem fortalecer nossas perspectivas pessoais e profissionais. A vontade de cooperar, confiar e tratar os outros com tolerância é crucial para que as pessoas possam viver e trabalhar com outras em sociedades diversas.

Nessa perspectiva, o cuidar de si envolve atitudes direcionada também ao outro. Perceber qualidades nas pessoas que convivem no mesmo ambiente escolar ou laboral pode ser preditor de bom desenvolvimento socioemocional e, conseqüentemente, de boa saúde mental.

Em tempos em que o aumento da violência assusta e que há uma trajetória ascendente de naturalização de atitudes agressivas, sejam físicas ou verbais, desenvolver um trabalho intencional no ambiente escolar, visando o desenvolvimento da Resiliência Emocional parece ser imprescindível para a formação integral dos jovens que hoje estão nos bancos escolares. Além disso, é uma estratégia que pode contribuir para que a sociedade transite para uma cultura de paz. E a escola tem papel fundamental nesse processo.

A quinta macrocompetência organizada pelo IAS (2021) é a Abertura ao Novo. Ela é estruturada pelas competências: Curiosidade para Aprender, Interesse Artístico e Imaginação Criativa.

Maiores desenvolvimentos da Abertura ao Novo, juntamente

com maior desenvolvimento da Autogestão, estão associados a um melhor desempenho acadêmico nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (OCDE, 2022) e com um melhor desempenho escolar geral.

A oferta de Ensino Médio em Tempo Integral na rede oficial do Ceará representa um aumento do tempo de permanência do aluno na escola e, ao mesmo tempo, uma estratégia de desenvolvimento da educação integral que envolve o cognitivo e o socioemocional. Ao passo que pesquisas realizadas pela OCDE (2022) apontam que fatores externos, como melhor nível socioeconômico e maior tempo de convivência com os pais, contribuem para o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, a permanência dos alunos na escola durante todo o dia possibilita que seja desenvolvido um trabalho intencional voltado ao desenvolvimento socioemocional desses estudantes. Uma proposta pedagógica que enfatize essa abordagem no currículo, espera-se, contribuirá para remediar a lacuna de tempo de convivência dos filhos com os pais, tendo em vista que os alunos da escola pública, na sua grande maioria, são oriundos de famílias pobres em que os pais trabalham o dia inteiro e só têm algum contato com os filhos aos finais de semana.

Diante dessa realidade, desenvolvemos uma pesquisa em uma escola pública estadual interior do Ceará, que oferta Ensino Médio em Tempo Integral e Parcial, para verificar se o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola está contribuindo para elevar o desenvolvimento das competências socioemocionais pelos adolescentes. Para isso, adotamos os procedimentos metodológicos descritos da seção seguinte.

Metodologia

A pesquisa se classifica como descritiva de abordagem qualiquantitativa, de natureza básica e foi desenvolvida com as turmas do 1º ano A que funciona em tempo integral e do 3º ano C que funciona em tempo parcial no turno noturno. A escolha dessas turmas se deu em virtude de ser possível fazer uma comparação entre estudantes do tempo integral e estudantes do tempo parcial, a fim de verificar se o tempo integral está contribuindo mais eficazmente para o

desenvolvimento das competências socioemocionais pelos alunos.

A população da pesquisa foi constituída por dezesseis alunos, sendo oito estudantes de cada turma. A seleção levou em consideração fatores que contribuíram para a neutralização de variáveis como sexo, idade, local de moradia, uso de transporte escolar e percentual de frequência aproximado. O Quadro 1 traz a amostra populacional dos sujeitos da pesquisa

Quadro 1. Constituição dos sujeitos da pesquisa

Lócus de pesquisa	População geral	Sujeitos selecionados	Local de moradia	sexo
Escola Pública Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral localizada no município de Potengi-CE.	16 estudantes do Ensino Médio	8 estudantes da 1ª série A do Ensino Médio Integral	Urbano 4	Homens 2
				Mulheres 2
			Rural 4	Homens 2
				Mulheres 2
		8 estudantes da 3ª série C do Ensino Médio Parcial	Urbano 4	Homens 2
			Mulheres 2	
	Rural 4		Homens 2	
			Mulheres 2	
Total				16

Fonte: Dados da pesquisa

Os critérios de seleção da população da pesquisa levaram em consideração pesquisas realizadas pelo Instituto Airton Senna (2021), pela OCDE (2020) e por Silva, Vasconcelos e Pereira (2024) de que esses fatores podem influenciar o desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos adolescentes. Assim, ficou como variável dependente o tempo de permanência na escola – integral e parcial, de forma que foi possível analisar a influência deste no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Como instrumentos de coleta de dados para a pesquisa, foram adaptados os questionários utilizados pelo Instituto Ayrton Senna para avaliação das rubricas com os alunos do Ensino Médio. Esses

questionários abordaram uma das competências de cada macro, ou seja, Foco (Autogestão), Entusiasmo (Engajamento com os Outros), Confiança (Amabilidade), Autoconfiança (Resiliência Emocional) e Curiosidade para Aprender (Abertura ao Novo).

A escolha dessas competências, dentre o conjunto das dezessete, se deve em virtude de pesquisas realizadas pela OCDE (2022), IAS (2021), Silva, Vasconcelos e Pereira (2024) apontarem evidências da relação entre o nível de desenvolvimento dessas competências e a melhoria do desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Médio.

Cada pergunta do questionário trouxe quatro opções de resposta: a, b, c, d. Conforme as resposta dos alunos, eles foram classificados nos degraus 1, 2, 3 ou 4, sendo degrau 1 para a resposta “a”, degrau 2 para a resposta “b”, degrau 3 para resposta “c” e degrau 4 para resposta “d”.

Essa classificação foi realizada por meio de tabulação de dados e construção de gráficos, envolvendo os alunos de cada turma e, em seguida, foi realizada a comparação dos níveis de desenvolvimento das CSEs, em que foi analisado se o tempo integral está contribuindo mais eficazmente, ou não, para o desenvolvimento dessas competências pelos alunos.

A seção seguinte traz os resultados da pesquisa seguidos pela discussão que eles suscitam.

Análise e Discussão dos Resultados

O aumento do tempo de permanência do estudante na escola é importante para que esta conheça melhor os sujeitos que chegam ao Ensino Médio e, a partir daí, elabore uma proposta pedagógica que contemple essa diversidade que adentra a escola na busca de orientações para seus anseios e sonhos.

Com a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, a escola passou a contar com uma estrutura curricular que pode fortalecer o trabalho com o socioemocional dos alunos. Enquanto no tempo parcial a escola contava somente com o Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT, como proposta mais claramente direcionada para o trabalho com as Competências Socioemocionais através de

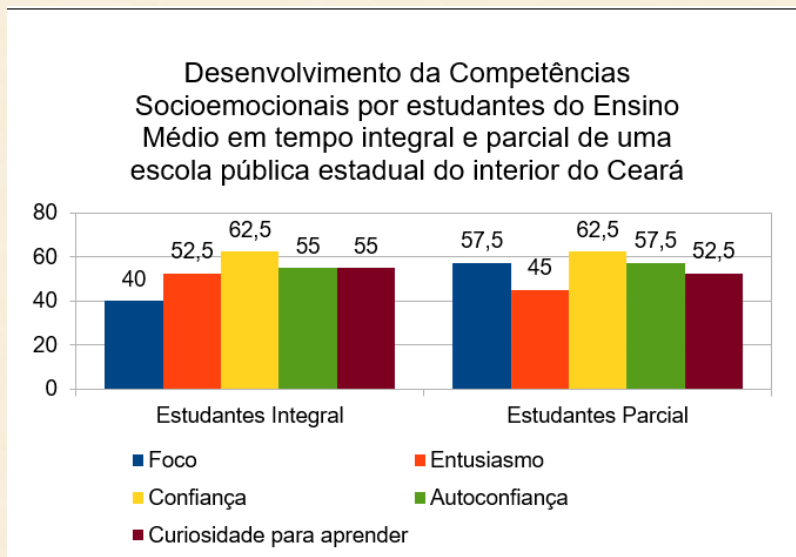
uma hora-aula semanal de Formação para a Cidadania, no tempo integral, o currículo foi enriquecido com mais quatro horas-aula de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais – NTPDPS, unidade curricular intencionalmente voltada para o trabalho com as CSEs e o Projeto de Vida – PV.

O Ensino Médio em Tempo Integral foi implantado na escola, locus da pesquisa, no ano de 2021, na primeira série, cujos alunos tiveram sequência no tempo integral no ano seguinte, na segunda série. Como a implantação se deu de forma gradual, a cada ano os estudantes ingressam nessa modalidade de ensino, com percurso previsto para os três anos do Ensino Médio.

Como instrumento de coleta, conforme já referido anteriormente, foram adaptados os questionários elaborados pelo

IAS para avaliação das Rubricas. As respostas aos questionários foram sistematizadas e os resultados são apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1: Desenvolvimento Socioemocional dos estudantes do Ensino Médio



Cada grupo de alunos é composto por oito estudantes, conforme apresentado na Tabela 1. Para efeito de quantificação dos dados da pesquisa, às opções de resposta foram atribuídas pontuações da seguinte forma: a resposta “a” vale 2,5 pontos; a “b”, 5,0 pontos, a “c”, 7,5 pontos; e a “d”, 10 pontos, de forma que cada grupo poderia transitar em uma escala de 20 a 80 pontos, distribuída nos intervalos: competência pouco desenvolvida – 20 pontos; competência em desenvolvimento – 21 a 60 pontos; competência desenvolvida – 61 a 80 pontos.

Os dados sistematizados mostram que os alunos do ensino integral apresentam melhor desenvolvimento das competências Entusiasmo e Curiosidade para Aprender. Essas competências são importantes porque dizem respeito à relação dos alunos com o conhecimento. E um aspecto que parece contribuir para isso é o currículo do tempo integral que traz uma diversidade maior de componentes e unidades curriculares, inclusive com a possibilidade de o aluno escolher aquelas unidades que estão mais alinhadas com os seus projetos de vida. Os estudantes do ensino parcial, por sua vez, apresentam melhor desenvolvimento das competências de Foco e Autoconfiança, enquanto que em relação a Confiança, o tempo de permanência na escola parece não ser relevante.

Com o Novo Ensino Médio, a educação e a escola passam por um processo de transição orientado pela Base Nacional Comum Curricular que defende a formação integral dos estudantes contemplando o trabalho sistemático com as competências socioemocionais. Não obstante, a formação dos professores em nível superior, bem como a carência de formação continuada em serviço, parecem dificultar a preparação do professor para romper a tradição conteudista que, inclusive, é usada como estratégia pelas escolas para preparar os estudantes para testes padronizados que servem de base para mensurar a qualidade da educação.

Percebe-se, assim, uma contradição nas questões que são colocadas nos documentos oficiais, com o que se pratica dentro das escolas e com os instrumentos de verificação da qualidade da educação pública que é ofertada aos jovens. Isso contribui para enviesar ou dificultar o trabalho do professor, que não conta com condições adequadas para sua formação em serviço.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará, por meio do Decreto nº35.499/2023, no seu Art. 4º, define as características que devem ser priorizadas na proposta pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral. Das cinco características recomendadas, as três primeiras contemplam o trabalho com as competências socioemocionais, estando esse tema de forma mais explícita logo na primeira característica a ser considerada que é “Currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados, em diálogo com o projeto de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento das competências socioemocionais.” (CEARÁ, 2023).

O tema das competências socioemocionais está presente também nas Competências Gerais da BNCC, de forma mais explícita nas competências 8, 9 e 10e no Art. 35-A, §7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996).

Se, por um lado, há a recomendação em documentos oficiais de que a escola deve promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, e há pesquisas como as realizadas pelo IAS (2021), OCDE (2022), Silva, Vasconcelos e Pereira (2024) que comprovam a relação entre o desenvolvimento das competências socioemocionais e o desempenho acadêmico dos estudantes, por outro, parece faltar clareza na proposta pedagógica das escolas, ou desconhecimento desta por parte de seus professores, além de faltar formação adequada para que estes se sintam preparados para trabalharem esse tema de forma intencional e planejada no currículo escolar.

Este estudo analisou a contribuição do Ensino Médio em Tempo Integral para o desenvolvimento das competências socioemocionais, traçando um paralelo com o ensino em tempo parcial e abordando somente uma competência de cada macro, com um universo de apenas 16 estudantes do Ensino Médio. As limitações de tempo e de espaço contribuem para a limitação do presente estudo que não tem a pretensão de esgotar um tema, o qual se mostra profundo e relevante para a educação nos dias atuais.

Considerações Finais

O Novo Ensino Médio vem sendo implantado na rede pública estadual do Ceará, juntamente com a política de Ensino Médio em

Tempo Integral. Essas duas políticas estão ancoradas na BNCC (2018), na Lei nº 13.415/2017, que institui a política nacional de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996).

Todas essas políticas enfatizam a importância das competências socioemocionais como estratégia de melhoria da qualidade da educação e defendem que as propostas pedagógicas elaboradas pela escola contemplem o trabalho intencional voltado para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Assim, conforme defendido por Zanardi (2016, p. 87), a escola em tempo integral deve ser “[...] mais que a permanência prolongada dos alunos na escola, deve ser um momento de partilha de encontro entre sujeitos no mundo e com o mundo que, através da palavra, pronunciam sua realidade”.

Em tempo de tragédias no interior das escolas e de difusão da cultura do ódio, esse tema ganha destaque nas práticas docentes por visar contribuir, intencionalmente, para que os alunos desenvolvam as qualidades humanas necessárias à vida em sociedade nos tempos atuais. Ainda que as competências socioemocionais não sejam desenvolvidas somente na escola, e não se constituírem enquanto componente curricular, a escola atual pode e deve trabalhar esse tema a partir da elaboração de uma proposta pedagógica que contemple o socioemocional e seja de conhecimento de todos os profissionais que atuam nesse espaço.

A escola pública, enquanto espaço de socialização de saberes e culturas, deve tomar para si a tarefa de contribuir intencionalmente para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, de forma a suprir as lacunas deixadas tanto pelo pouco contato com os pais no cotidiano, quanto pelo baixo nível socioeconômico das famílias. Esses dois fatores, conforme pesquisas realizadas pela OCDE (2022), contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes.

Nesse contexto, a escola *locus* desta pesquisa, vem implementando o Ensino Médio em Tempo Integral desde 2022, juntamente com a implantação do Novo Ensino Médio com base na BNCC. Essas mudanças parecem ter provocado, por um lado, a

necessidade de uma mudança brusca e sistêmica nas práticas docentes e, por outro, uma dificuldade dos profissionais da escola e da própria gestão em se apropriarem dessas novas orientações, contemplando-as nas suas propostas pedagógicas e nas práticas em sala de aula.

Ao analisar os indicadores quantitativos dos resultados da pesquisa, é possível afirmar que o tempo integral não está contribuindo para que os estudantes tenham um desenvolvimento socioemocional em proporções semelhantes ao aumento do tempo de permanência na escola, apesar de este não ser a única condição para aquele. No entanto, do ponto de vista da análise qualitativa que os resultados proporcionam, é possível afirmar que o Ensino em Tempo Integral está sendo um diferencial no desenvolvimento de competências socioemocionais mais relevantes para o desempenho acadêmico, para o projeto de vida, para a saúde mental e, conseqüentemente, para vida pessoal e social dos estudantes.

É possível afirmar que as competências de Entusiasmo e Curiosidade para Aprender estão mais diretamente relacionadas com o engajamento dos alunos com as atividades escolares. Isso pode ser um preditor de melhoria do desempenho acadêmico e emocional dos adolescentes.

Nesse sentido, o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola é um aspecto positivo para o trabalho intencional com as competências socioemocionais. Estas, conforme constatado pela OCDE (2022), pelo IAS (2021) e por Silva, Vasconcelos e Pereira (2024), são molas propulsoras da elevação do desempenho acadêmico e da melhoria da qualidade da educação, tendo em vista que o aluno motivado e com um sonho a realizar, relaciona-se melhor com as pessoas, tem melhor autogestão, quer estar mais tempo na escola, quer aprender mais e possui um projeto de vida que vai contribuir para sua realização pessoal e profissional.

Portanto, para que o aumento do tempo de permanência do aluno na escola não signifique apenas mais do mesmo, mas seja traduzido em melhoria da qualidade da educação pública, defendemos que a escola possua uma proposta pedagógica que contemple o trabalho com o socioemocional dos estudantes. Que essa proposta e demais documentos oficiais, tais como BNCC, DCRC, LDB, DCN, dentre outros, sejam de pleno conhecimento dos professores, e

que eles sejam materializados nas práticas docentes de sala de aula. Além disso, faz-se necessário, também, o envolvimento de todos os profissionais da escola com as unidades curriculares como Formação para a Cidadania, PPDT, NTPDPS e PV a fim de que essas políticas sejam encaradas como integrantes da proposta da escola e contribuam para o fortalecimento do trabalho pedagógico.

Pode-se apontar, ainda, a necessidade de formação em serviço para o trabalho com essas unidades curriculares que estão mais voltadas para o trabalho intencional com o socioemocional dos estudantes, uma vez que o ensino superior não está preparando os professores para tal. E a necessidade de acompanhamento pedagógico sistemático do trabalho que é levada para a sala de aula permite construir, juntamente com o professor, os ajustes necessários à melhoria das práticas docentes.

Finalmente, sugerimos que pesquisas posteriores possam aprofundar esse tema, seja ampliando a população de sujeitos da pesquisa, seja analisando um conjunto mais amplo de fatores que podem interferir no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, tais como a relação entre sexo, condição socioeconômica, nível de escolaridade dos pais, local de moradia, estrutura familiar, dentre outros.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo e juventudes: reconfigurações contemporâneas**. 1.ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017,
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais do Ensino Médio – DCNEN**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.945/2024**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acessado em 14. out. 2024.

CEARÁ, **Lei nº 16.025, 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação — PEE (2016-2024). Diário Oficial do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 1 jun. 2006. Série 3, Ano VIII, nº 101, Caderno 1/3, p. 1.

CEARÁ, **Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017**. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 21 jul. 2017. Série 3, Ano IX, nº 137, Caderno 1/2, p. 1.

CEARÁ, **Lei nº 17.572, 22 de julho de 2021**. Dispõe sobre o Programa “Ceará Educa Mais”. Diário Oficial do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 22 jul. 2021. Série 3, Ano XIII, nº 169, Caderno 1/2, p. 1.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (Ensino Médio)**. Fortaleza/CE, 2021.

CEARÁ, **Lei nº 17.995, 29 de março de 2022**. Institui o Plano de Universalização do Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Pública do Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 21 jul. 2017. Série 3, Ano IX, nº 137, Caderno 1/2, p. 1.

CEARÁ, **Decreto nº 35.499 de 15 de junho de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Universalização do Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Pública de Ensino do Ceará, previsto na Lei nº 17.995 de 29 de março de 2022. Diário Oficial do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 15 jun. 2023. Série 3, Ano XV, nº 111, Caderno 1/5, p. 1.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes e orientações pedagógicas para a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará**. Fortaleza-CE, 2024.

COSTA ZANARDI, Teodoro Adriano. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, vol. 14, núm. 1, jan.-mar. 2016, pp. 82-107. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76645155006.pdf> Acessado em: 20. Set. 2024.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. (Orgs.) – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

OCDE. OECD survey on social and emotional skills: technical report [Internet]. Paris: OCDE; 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>. Acessado em 15. JUN. 2024.

ROSANDER, Pia; MARTIN, Bäckström (2014), “Personality traits measured at baseline can predict academic performance un upper secondary school three years later”, **Personality and Social Psychology**, Vol. 55, pp. 611-618, <http://dx.doi.org/DOI: 10.1111/sjop.12165>. Acesso em 19. Set. 2024.

SETTE, Catarina Possenti; ALVES, Gisele. (Orgs). **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. São Paulo: Instituto Airton Senna, 2021.

SILVA, Roberto Claudio Bento da; VASCONCELOS, Francisca Barbosa; PEREIRA, Sabrina Bento. A relação entre a autogestão e desempenho escolar dos alunos do 1º ano do Ensino Médio integral de uma escola pública do interior do Ceará. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SARAIVA, Luciano Mendes [Orgs.] **Linguagens, Educação e suas Interfaces**. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024

ZUANAZZI, Ana Carolina; STOLA, Larissa. Desenvolvimento do instrumento senna. In: SETTE, Catarina Possenti; SETTE, Alves Gisele. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. São Paulo: Instituto Airton Senna, 2021.

ANEXO**Questionário sobre as Competências Socioemocionais****1. Como está o meu foco?**

- a. Acho difícil prestar atenção e focar nas coisas que faço. Distraio-me com muitas outras coisas.
- b. Consigo me concentrar por algum tempo nas coisas que faço, mas depois me distraio. Achei difícil manter o foco.
- c. Consigo evitar distrações e manter o foco nas coisas que faço. Não me distraio facilmente.
- d. Consigo prestar muita atenção e ignorar as distrações. Eu me mantenho focado nas coisas importantes, mesmo se forem difíceis. Nada me distrai depois de ter começado.

2. Como está meu Entusiasmo

- a. Acho difícil ficar animado(a) ou entusiasmado(a) com minhas atividades. Geralmente sou sossegado e espero as coisas acontecerem.
- b. Posso demonstrar um pouco de entusiasmo e me animar a fazer as coisas, mas depois de algum tempo, perco minha atitude positiva inicial. Eu esgoto minha energia rapidamente.
- c. Faço as coisas com energia e entusiasmo. Na maioria do tempo, demonstro atitude positiva e me dedico às minhas atividades diárias.
- d. Mesmo em uma situação/dia difícil, consigo ficar animado(a) e me entusiasmar com as atividades. Compartilho minha atitude positiva e motivo os outros com minha energia.

3. Como está minha Confiança

- a. Geralmente me sinto mal comigo mesmo(a). Muitas vezes, as coisas parecem não dar certo para mim. Não consigo impedir esses pensamentos negativos.
- b. Não me sinto bem comigo mesmo(a). Tento evitar pensar negativamente sobre mim mesmo(a) e procuro maneiras de fazer as coisas darem certo.
- c. Na maioria das vezes me sinto bem comigo mesmo(a). Geralmente encontro maneiras de fazer as coisas darem certo e ser mais otimista.

d. () Me sinto bem comigo mesmo(a). Olho para o lado positivo da vida. Coisas ruins podem acontecer, mas me sinto confiante de que posso fazer que deem certo. Aprendo lições com as experiências negativas. Eu sou otimista!

4. Como está minha Autoconfiança

a. () A maioria das pessoas só está interessada no que é bom para elas. As pessoas tentam se aproveitar de mim. É melhor não confiar em ninguém.

b. () Demoro muito tempo para confiar nos outros porque acho que eles vão se aproveitar de mim ou porque escondem suas reais intenções. Confio em poucas pessoas.

c. () As pessoas precisam “ganhar” minha confiança. Quando nos tornamos amigos, acredito que eles têm boas intenções e consigo confiar neles.

d. () Em geral, acredito que as pessoas são bem-intencionadas. Tenho o bom senso de escolher as pessoas em quem confio e com quem eu posso contar.

5. Como está minha Curiosidade para Aprender?

a. () Aceito as coisas como elas são e funcionam. Acabo não explorando novas ideias e temas. Não faço muitas perguntas. Não sou tão curioso(a).

b. () Estou interessado(a) apenas nas coisas que eu gosto ou que possa usar, mas não tudo. Poucas coisas me deixam curioso(a).

c. () Consigo explorar novas ideias e temas. Consigo me interessar em entender coisas que eu não conheço bem. Na maioria das vezes, sou curioso(a).

d. () Estou aberto(a) a todo tipo de novas ideias e temas. Gosto de ter uma compreensão profunda sobre as coisas. Sou muito curioso(a) o tempo todo.

CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES: O DOCUMENTO DO ESTADO DO PARÁ DE 2021

Pedro Victor da Silva LEITE (UFPA)¹

Andrio Alves GATINHO (UFPA)²

Introdução

Este trabalho faz parte de um recorte de uma pesquisa de mestrado, e tem como objetivo analisar o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) do ano de 2021, o qual propõem a estrutura do novo ensino médio no estado. Para tal, utilizamos como método a Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por van Dijk (2023), e de maneira prévia a análise fez-se necessário a discussão teórica de conceitos importantes nesta pesquisa: Currículo e Políticas Curriculares.

A escolha pelo Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) como objeto de análise justifica-se pela sua relevância no contexto das políticas educacionais locais e pelo papel central que desempenha na implementação do Novo Ensino Médio. Esse documento reflete tanto as diretrizes nacionais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto as especificidades socioculturais e econômicas do estado do Pará, configurando-se como um espaço de articulação entre demandas nacionais e regionais.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) foi selecionada como método para explorar as relações de poder, ideologias e intenções presentes nos textos que compõem o DCEPA. Por meio desse método, busca-se identificar como os discursos expressos no documento estruturam as práticas pedagógicas e refletem as dinâmicas de inclusão ou exclusão, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais. Dessa forma, a pesquisa procura não apenas compreender os conteúdos explícitos do documento, mas também as estruturas

¹ Pedagogo Licenciado pela Universidade Federal do Pará e Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA); pedrovictorleite18@gmail.com

² Professor Associado I da Universidade Federal do Pará, atua no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB/UFPA); andriogatinho@ufpa.com.br

subjacentes que sustentam e orientam suas proposições.

Além disso, ao abordar conceitos como Currículo e Políticas Curriculares, este trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre como os processos de seleção, organização e legitimação dos saberes no currículo escolar impactam a formação dos estudantes e a construção de uma educação equitativa. Esses conceitos servem como base para interpretar os desafios e avanços presentes na implementação do Novo Ensino Médio no Pará, especialmente no contexto de uma sociedade marcada por desigualdades históricas e culturais.

Portanto, esta pesquisa objetivo geral já citado e citar específicos.

Procedimentos Metodológicos

Em nosso caminho metodológico, optamos por uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, pois entendemos que a abordagem qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com uma realidade que não pode ser quantificada” (Minayo, 1994, p. 21). Flick (2009) também destaca que

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (Flick, 2009, p. 23)

Essas características descritas pelo autor destacam a natureza flexível, interpretativa e contextual da pesquisa qualitativa. Ao abraçar a complexidade e a subjetividade, a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar os fenômenos em seu contexto natural. Essa abordagem é particularmente útil para explorar questões complexas, contextuais e socialmente construídas.

Além disso, Cellard (2008, p. 295) afirma que “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”. Ademais, Kripka, Scheller e Bonotto (2015) destacam que a pesquisa documental “é aquela em que os

dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (p. 58).

Dessa forma, por uma das principais fontes dessa pesquisa ser o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) do ano de 2021, referente a etapa do ensino médio. Por se tratar de um documento pautado no campo das políticas educacionais

Além disso, optamos pela utilização da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme a teoria de van Dijk (2023), a qual “[...] é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representadas, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (van Dijk, 2023, p. 113).

A ACD, de acordo com a perspectiva de van Dijk (2023), é aplicada em uma variedade de contextos, incluindo mídia, política, educação e outros campos onde a linguagem desempenha um papel importante na formação de opiniões e na influência sobre a sociedade. Essa abordagem oferece uma maneira profunda de examinar como a linguagem é usada para perpetuar ou desafiar as estruturas de poder e as ideologias existentes. Além disso acerca do campo de estudos que a ACD está inserida, van Dijk (2023) destaca que

[...] tanto os estudos do discurso quanto os estudos críticos do discurso fazem uso de uma grande quantidade de métodos de observação, de análise e de outras estratégias para coletar, examinar ou avaliar dados, para testar hipóteses, para desenvolver teorias e para adquirir conhecimentos (van Dijk, 2023, p. 13).

Dessa forma, é importante destacar que a ACD de van Dijk é uma abordagem multidisciplinar e flexível, e as etapas podem ser adaptadas, desde que, mantenha-se uma abordagem crítica e reflexiva ao analisar o discurso, considerando como ele pode influenciar as relações de estrutura e de poder na sociedade.

Discussão Teórica

O currículo é um elemento fundamental e amplamente discutido no campo da educação. É o plano mestre que guia o que os

estudantes aprendem, como aprendem e por que aprendem. No entanto, o currículo não se limita apenas a um conjunto de disciplinas e conteúdos, pois é um conceito multifacetado que desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na sociedade como um todo.

Dessa forma, faz-se necessário uma exploração acerca do conceito de currículo em sua profundidade buscando analisar suas diferentes dimensões, considerar como ele reflete e molda a educação em diversos contextos. Além disso, vale ressaltar como o currículo pode ser uma ferramenta para promover a justiça social e a equidade étnico-racial. À medida que avançamos nesta exploração, esperamos desenvolver uma compreensão mais profunda de como o currículo desempenha um papel vital na promoção da igualdade, da inclusão e da consciência para a temática étnico-racial. Sendo assim, espera-se que esteja evidente o conceito de currículo que utilizaremos ao longo deste trabalho, a teoria por ele representada.

Em primeira análise, destaca-se que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 1999, p. 14). Dessa maneira, isso reflete a decisão sobre o que deve ser ensinado é uma questão crucial na formulação de currículos educacionais, e essa escolha pode variar dependendo da cultura, do contexto educacional e das mudanças na sociedade ao longo do tempo. Portanto, a definição desse conhecimento é uma preocupação central para uma teoria do currículo.

Além disso, é importante evidenciar que existem diversas teorias curriculares que destacam o conteúdo que deve estar presente dentro de um currículo, diante disso, faz-se necessário explicar a perspectiva crítica, a qual

é uma designação abrangente que engloba um grupo de autores com fundamentos teóricos diversos, unidos pela maneira como relacionam o conhecimento aos interesses humanos, à estratificação social e à distribuição de poder na sociedade, bem como à ideologia. [...] As discussões críticas desempenham um papel fundamental na transformação do conhecimento, fazendo com que ele deixe de ser visto como algo neutro. Para esses diversos autores, a abordagem não se limita a debater o que deve ser incluído no currículo e quais critérios devem ser aplicados nessa seleção. Ela também envolve a crítica do

conhecimento já produzido e dos métodos utilizados para produzi-lo, ao mesmo tempo em que questiona por que certos conhecimentos são escolhidos enquanto outros são deixados de lado (Lopes; Macedo, 2011, p. 76-77).

Dessa forma, a abordagem crítica implica em questionar não apenas o que deve ser incluído no currículo, mas também em criticar o próprio conhecimento já produzido e os métodos utilizados para produzi-lo. Isso significa analisar a história da produção de conhecimento e reconhecer que a exclusão de vozes e perspectivas diversas. A abordagem crítica questiona por que certos conhecimentos foram historicamente valorizados, enquanto outros foram marginalizados.

Em resumo, os autores que adotam essa perspectiva, como Pacheco e Sacristán, buscam transformar o currículo e a produção de conhecimento, tornando-os mais inclusivos e conscientes das relações de poder e das ideologias que moldam a educação, o que, envolve não apenas a seleção de conteúdos, mas uma análise profunda das estruturas que sustentam o conhecimento e sua relação com a sociedade.

Ao explorar o conceito de currículo, é fundamental reconhecer que a decisão sobre o que deve ser ensinado não é apenas uma questão técnica, mas também uma questão política, cultural e social. A seleção de conteúdos curriculares reflete as prioridades e valores de uma sociedade. Conforme afirma Sacristán ao dizer que

quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc (Sacristán, 2017, p. 15).

Dessa maneira destaca-se que a seleção de conteúdos curriculares e a forma como são abordados não são decisões neutras; elas são moldadas por valores, prioridades e ideologias presentes na sociedade. Assim, a afirmação do autor enfatiza a ideia de que a definição do currículo está intrinsecamente ligada às funções da escola e ao contexto social em que a educação ocorre, o que implica na complexidade e a importância das decisões voltadas ao campo curricular.

Ademais, não se pode discutir currículo sem falar das políticas curriculares, que desempenham um papel central no sistema educacional, pois orientam o que os estudantes aprendem, como aprendem e por que aprendem. Essas políticas representam um conjunto de diretrizes e regulamentações que influenciam a estrutura e o conteúdo dos currículos escolares. Acerca da definição de política curricular, Sacristán (2017) afirma que

a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores (Sacristán, 2017, p. 109).

Dessa maneira, na visão do autor, a política curricular é entendida como o conjunto de decisões e condicionamentos oriundos das instâncias de decisão política e administrativa no campo da educação. Essa influência se manifesta diretamente na determinação dos conteúdos a serem ensinados e nas práticas adotadas no desenvolvimento do currículo. Ao estabelecer as "regras do jogo do sistema curricular", a política curricular não apenas delinea o que deve ser ensinado, mas também define normas que orientam a operação do sistema educacional, abrangendo aspectos como avaliação e organização escolar.

O conceito de um "campo de atuação" proposto pelo autor, destaca que a política curricular planeja um ambiente com um grau de flexibilidade para os diversos agentes envolvidos no processo de moldagem do currículo. Isso implica que, embora existam diretrizes e orientações claras, há espaço para a interpretação e adaptação por parte de educadores, escolas e outros atores do sistema educacional. Essa flexibilidade reconhece a diversidade de contextos e a necessidade de ajustes para atender às demandas locais.

A política curricular é, assim, identificada como um condicionante do currículo, exercendo uma influência direta na sua configuração e implementação. Além disso, Sacristán destaca que essa influência é também indireta, atuando sobre outros agentes

moldadores do currículo. Isso ressalta a complexidade das interações no sistema educacional, onde diferentes atores, como educadores, gestores escolares e a comunidade, contribuem de maneiras diversas para a formação e execução deste documento. Dessa forma, a política curricular é um elemento-chave que permeia e orienta as práticas educacionais, estabelecendo bases normativas enquanto permite certa margem de adaptação e interpretação no processo curricular.

Além disso, é importante ressaltar algumas diferenças do currículo para as políticas curriculares. Pacheco (2002) diferencia esses elementos da seguinte forma

currículo é um texto de solução do problema da representação, que interliga os processos de produção e de reprodução, abrangendo a seleção de conteúdos, a organização de conhecimentos e destrezas e a orientação de métodos de transmissão. [...] a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, com o papel desempenhado por cada actor educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projecto formativo. Em termos formais, a política curricular corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas (Pacheco, 2002, p. 14-15).

Dessa forma, podemos compreender que a política curricular é a estrutura que governa o desenvolvimento do currículo escolar. Ela estabelece o que é ensinado, como é ensinado e quem desempenha quais papéis no processo educacional. Essa política é moldada por uma série de leis e regulamentos que orientam as decisões relativas à educação e à formação dos estudantes. Além disso, o autor destaca também que essa política está vinculada aos interesses do Estado, pois comenta que

Como a política não se reduz apenas a um simples texto e o Estado é apenas mais um dos teorizadores, os textos curriculares, oriundos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de ação (Pacheco, 2002, p. 16).

Acerca de políticas curriculares, Sacristán (2017) também afirma que

Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizando política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, na medida em que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo (Sacristán, 2017, p. 108).

Logo, por meio dessa conceituação, fica evidente que a política curricular não só nos diz o que os estudantes devem aprender, mas também como eles devem aprender. Ela nos permite entender como a educação é realmente implementada no dia a dia das escolas. E essa abordagem do autor em relação às políticas curriculares proporciona uma visão fundamental para compreender não apenas a imposição de padrões mínimos e orientações curriculares pelo Estado, mas também o papel crucial dessas políticas na configuração da hegemonia cultural. A análise dessa definição levanta questionamentos significativos, promovendo uma reflexão mais aprofundada sobre diversos aspectos.

Além disso, é relevante explorar como as decisões tomadas no âmbito das políticas curriculares impactam diretamente as práticas pedagógicas nas salas de aula. A dinâmica entre as políticas e a prática pedagógica revela nuances importantes no sistema educacional. Os professores interpretam e implementam essas políticas em seus contextos específicos, influenciando diretamente a experiência de aprendizado dos estudantes.

A influência dessas políticas na dinâmica das relações de poder e na configuração de como pode implicar na cultura dentro de uma sociedade é uma consideração crucial. Pois isso reflete e, ao mesmo tempo, reforça as estruturas de poder. Com isso, grupos sociais específicos podem ser beneficiados ou marginalizados por essas políticas, contribuindo para a reprodução ou transformação das desigualdades sociais.

Discussão

Em primeiro lugar, necessita-se contextualizar o Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio, elaborado em 2021, representa um marco significativo para a educação paraense, ao estabelecer diretrizes alinhadas ao Novo Ensino Médio, adaptadas às especificidades da região amazônica. Desenvolvido pela SEDUC/PA no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), o documento resulta de um esforço coletivo que envolveu professores, gestores, especialistas e a sociedade civil, por meio de consultas públicas, leituras críticas e debates em diferentes níveis do sistema educacional.

Trata-se de uma proposta curricular que busca integrar a BNCC às peculiaridades culturais, sociais e ambientais do Pará, promovendo o que foi intitulado de Formação Humana Integral das juventudes. O currículo articula a Formação Geral Básica (FGB), que consolida as aprendizagens nas áreas do conhecimento, com a Formação para o Mundo do Trabalho (FMT), que se dá por meio de itinerários formativos, projetos de vida e dimensões técnico-profissionais. Dessa forma, busca em tese, preparar os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos, ao mesmo tempo que valoriza suas identidades culturais e as especificidades do território amazônico.

A arquitetura curricular proposta organiza-se em duas nucleações: a Formação Geral Básica e a Formação para o Mundo do Trabalho. A primeira visa consolidar os conhecimentos essenciais nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já a segunda, além de aprofundar essas aprendizagens, articula conteúdos técnicos e promove o desenvolvimento de competências profissionais. O documento também destaca o protagonismo juvenil, centralizando o projeto de vida como unidade curricular obrigatória, que conecta as dimensões acadêmicas e práticas do ensino.

O currículo aprovado é descrito como um instrumento que dialoga com as histórias e peculiaridades locais, contribuindo para a formação de estudantes capazes de compreender e atuar nas dinâmicas socioculturais e ambientais da região. Dessa forma, o Pará estabelece um marco regulatório para o NEM que, aluga combinar os

objetivos de uma educação moderna e diversificada com a necessidade de reconhecimento das especificidades regionais.

Enquanto o documento de 2021 assume um posicionamento político ao definir sua base teórica na seguinte afirmação

para a definição da base teórica do “Novo” Ensino Médio no Pará, partiu-se de um recorte histórico-dialético, a partir de pressupostos epistemo-ontológicos das abordagens Histórico-Dialética Gramsciana e da Pedagogia Humanista-Libertadora Freireana, por meio de categorias conceituais que visam fundamentar a concepção de Formação Humana Integral, que se diferencia da “Formação Integral”, prevista no projeto oficial da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017. (PARÁ, 2021, p. 62)

O trecho mencionado destaca uma crítica ao projeto oficial da Reforma do Ensino Médio, propondo uma alternativa baseada em um embasamento teórico distinto para o "Novo" Ensino Médio no Pará. Esse modelo se fundamenta em um recorte histórico-dialético, que toma como referência as abordagens Gramsciana e Freireana. A perspectiva Gramsciana, com sua análise sobre a estrutura social e a construção de uma consciência crítica, junto à Pedagogia Humanista-Libertadora de Freire, que enfatiza a autonomia e a conscientização dos sujeitos, buscam ir além da formação meramente técnica.

Além disso a concepção de Formação Humana Integral visa formar sujeitos críticos e participativos, em oposição à “Formação Integral” promovida pela Reforma, que se caracteriza por uma ênfase na adaptação ao mercado de trabalho.

Além disso, o DCEPA (2021) também afirma que

Buscando romper com a perspectiva historicamente instaurada no Ensino Médio, a partir da dimensão socioeconômica neoliberal, que reduz a formação do jovem exclusivamente aos conteúdos voltados a lógica do capital, aos exames de acesso à Educação Superior e a racionalidade instrumental para o mercado de trabalho centrada em competências para empregabilidade, deve-se pensar para além desse panorama, buscando superar as lacunas desta etapa da educação básica com vistas à construção de uma concepção de Ensino Médio mediante a uma formação humana integral do indivíduo, tendo os jovens como sujeitos históricos e protagonistas, a partir de um currículo integrado entre o intelectual e o técnico-profissional (PARÁ, 2021, p. 61).

Dessa forma, o trecho apresenta uma perspectiva crítica e propositiva para o Ensino Médio, convidando à reflexão sobre uma educação mais ampla e inclusiva. A formação humana integral, com protagonismo juvenil e um currículo integrado, é uma forte alternativa para superar as limitações do modelo tradicional, voltado apenas para a formação da empregabilidade proposto pelas reformas neoliberais antigas e que estava sendo fortalecido pela reforma de 2017.

Entretanto, embora o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) de 2021 busque adotar uma abordagem crítica e emancipatória, fundamentada nas perspectivas Gramsciana e Freireana, ele permanece atrelado à lógica neoliberal da Reforma do Ensino Médio. Essa contradição se evidencia na adesão às diretrizes da BNCC, que orienta o currículo por competências voltadas ao mercado de trabalho. Assim, a proposta de “Formação Humana Integral” acaba limitada pela ênfase em resultados mensuráveis e itinerários formativos que priorizam a empregabilidade.

Além de que, a centralidade no protagonismo juvenil e no projeto de vida, embora valorize a autonomia, pode reforçar uma responsabilização individual, desconsiderando desigualdades estruturais que afetam o acesso a oportunidades educacionais. Essa tensão entre o discurso humanista e a prática curricular alinhada ao mercado revela que, apesar das intenções progressistas, o DCEPA ainda reproduz aspectos da racionalidade neoliberal, comprometendo seu potencial de promover uma educação verdadeiramente crítica e transformadora.

Conclusões

A análise do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) de 2021 revela um esforço significativo para adaptar as diretrizes do Novo Ensino Médio às especificidades socioculturais, econômicas e ambientais da região amazônica. O documento busca integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com uma proposta pedagógica que valorize a Formação Humana Integral, contrapondo-se à lógica mercadológica da Reforma do Ensino Médio implementada pela Lei nº 13.415/2017.

Entretanto, apesar das intenções progressistas, permanecem desafios quanto à efetiva implementação dessas diretrizes nas escolas paraenses. A distância entre o discurso oficial e a prática pedagógica cotidiana pode ser influenciada por fatores estruturais, como a formação docente, os recursos disponíveis e a resistência a mudanças no contexto educacional. Assim, é fundamental continuar acompanhando e avaliando como essas políticas curriculares impactam a realidade escolar, especialmente no que diz respeito à promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

Portanto, este estudo contribui para a compreensão das políticas curriculares no Pará, destacando a importância de um currículo que não apenas reconheça as demandas do mercado, mas que também valorize a diversidade cultural e fomente a formação crítica dos estudantes. A reflexão sobre o DCEPA reforça a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a inclusão e a valorização das identidades regionais, elementos essenciais para a construção de uma educação transformadora e democrática.

Referências

- CELLARD, A. Document Analysis. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 2, 2015.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E; **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares**. Portugal: Porto Editora, 2002.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II**. Belém: SEDUC-PA, 2021.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

POLÍTICA EDUCACIONAL: DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Adelzita Valeria Pacheco de Souza (UFAC)¹

Introdução

Ao longo dos anos percebemos que o discurso educacional é por si só um discurso político, visto que as diferentes ações educacionais são fundamentadas em dispositivos legais, de forma evidente. Tendo sua gênese com a Constituição Federal de 1824, que foi o primeiro dispositivo a tratar da “educação para todos os cidadãos”. Não obstante ficar de fora alguns atores sociais. Partindo de uma base condicionante da Constituição Federal no contexto dos direitos sociais, anunciando a educação como “direito de todos, dever do estado e da família, devendo ser desenvolvida com a cooperação da sociedade. Visando pleno desenvolvimento do educando, sua cidadania e preparação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Desse modo, dentre as diferentes formas de garantir os direitos sociais, no contexto social, se elege a educação como um dos principais direitos, sendo a mesma devidamente fundamentada por um conjunto de leis, legitimadas pela lei maior e pela legislação própria – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decretos, Resoluções e Pareceres. Nos inúmeros discursos descritivos, dão ciência aos seus executores das diretrizes que deverão desempenhar, com o olhar nas orientações legal que todo educador deve atuar. Independentemente da visão ou do discurso próprio ou pensamento dos que assumem os diferentes papéis dentro dos espaços educacionais.

Neste trabalho, propomos a reflexão da importância do conjunto de orientação legal para o desenvolvimento da educação inclusiva e de qualidade. Almejando que o leitor venha compreender a

¹ Pós-doutora em Psicologia (UFRJ). Doutora em Linguística Aplicada (Interação e Discurso – UFRJ). Mestre em psicologia. Pedagoga, psicopedagoga e arteterapeuta. Docente do Magistério Superior na Universidade Federal do Acre (UFAC).

importância da legislação educacional como premissa para fundamentar o discurso dos diferentes atores que atuam no cenário educacional

Como justificativa entendemos que o cotidiano nas instituições de ensino é impregnado de conceitos, onde diferentes atores exigem falar do que anseia ou da visão que tem de si mesmo para o desenvolvimento das ações no cotidiano educacional. No entanto, pouco se percebe quanto ao interesse de todos falarem a linguagem apontada pela legislação educacional. Por vezes, até mesmo, contradizendo o aspecto legal, legando à gestão como exigentes no que concerne a mudanças específicas. Quando a origem do novo discurso não procede dos gestores de forma direta e sim dos direcionamentos apontados pelas leis que norteiam os diferentes níveis e modalidades da educação nacional.

Discussão Teórica

Intentamos utilizar neste texto as diretrizes legais, destacando os discursos estampados no texto legal, refletido discursos nos ambientes educacionais, forjados e desenvolvidos com primazia, convergindo para as realizações educacionais, conforme aponta Foucault, quando defende que:

A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras (Foucault, 2014, p. 34).

A reatualização do discurso educacional se dá dentro do contexto das modificações científica, tecnológica com inúmeras mudanças nas práticas socioculturais. Nesse contexto, novos modos de vida são assumidos, novas formas de uso da linguagem, dentre outras modificações. Tais mudanças provocam inúmeros desafios no contexto educacional uma vez que, a educação tem por finalidade primeira o “pleno desenvolvimento do educando e sua preparação para o exercício da cidadania”. (Brasil, 1996). O discurso educacional não é próprio dos atores que a faz acontecer. É um discurso forjado a partir do direcionamento legal. Uma vez que “O discurso nada mais é

do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos próprios olhos, [...] (Foucault, 2014, p. 460).

A medida em que a legislação é modificada pelos legisladores no âmbito nacional, o Sistema Nacional de Ensino, através das suas diferentes secretarias, demanda para os subsistemas as reformulações necessárias de acordo com as novas orientações e, dependendo das realidades que se encontram os sistemas educacionais, bem como a educação nos diferentes locais, considerando a diversidade do Brasil enquanto Estado maior, com suas regiões multifacetadas, com realidades bem peculiares, de forma que, nem sempre as diretrizes impostas são devidamente transferida para a prática. Por vezes fica no campo do discurso, como afirma Freire “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (Freire, 2004, p. 65).

A nova linguagem emerge dos textos das leis, usada nos discursos educacionais se assemelha ao que Bakhtin aventa sobre a linguagem:

Na verdade, a língua não transmite; ela dura e perdura sob forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (Bakhtin, 2014, p.111).

Nessa conjuntura, embora se faça bem mais pressão à existência dos indivíduos de forma subjetiva e no contexto social, destacamos o texto para favorecer um olhar para o texto legal. No entanto, não devemos perder o olhar crítico, uma vez que bem poucos de nós educadores participamos no processo de formulação da lei, e por vezes, dentre os legisladores nem estão os que são agentes de atuação e mudança na educação. Para Freire, a criticidade é inerente ao ensino, visto registrar que “ensinar exige criticidade A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, curiosidade epistemológica” (Freire, 2004, p.31). A crítica coerente, a partir do olhar socioeconômico e cultural da realidade em que atua é válido, desde que haja estudo, averiguação e constatação da ineficiência do que está proposto, torna-se assim possível despertar

olhares dos que estão acima para a realidade e possíveis atrasos nas adequações legais.

Procedimento Metodológico

Ao refletir sobre o texto legal que se refere à educação, observamos os discursos que se originam com base na fonte. Analisar tais discursos e observar consonância entre eles se faz interessante, uma vez que, em geral percebemos haver educadores que atuam com a educação formal e rechaçam o discurso legal.

O procedimento metodológico para analisar os discursos educacionais tem como pano de fundo a análise do discurso, em consonância com o que defende (Orlandi, 2015) quando afirma que diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos, mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá. Os diferentes sentidos dos discursos parecem estar sempre presente de forma latente, levando cada ator educacional a interpretar conforme seu olhar.

O Papel do Discurso das Políticas Educacionais

Atuar em educação requer atualização, não só dos componentes do currículo das disciplinas e /ou áreas específicas. Requer, sobretudo, a compreensão da legislação que norteia a atuação docente, gestão ou qualquer que seja o papel desempenhado na importante área EDUCAÇÃO. Uma vez que, cada papel que é desempenhado na instituição educacional é por si ações educacionais. E essas ações são regidas por legislação.

Cabe destacar que a legislação é um discurso e o discurso emerge da palavra. De acordo com Bakhtin:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 2014, p. 99).

Desse modo, a partir das regras estabelecidas com a lente da lei, educadores em todas as instancias, níveis e modalidades, ajustam seus discursos de acordo com o novo preceito legal, se configurando em novo discurso educacional ressaltando que “Todo preceito abstrato, para se legitimar, deve ser justificado por um propósito teórico e prático preciso (Bakhtin, 2014, p. 99). Nesse sentido, o que é demandado como legal é um novo discurso com fundamentação teórica e prática no interior das instituições e atores educacionais.

As políticas educacionais impõem o direcionamento, atualizações ou modificações no desenvolvimento e/ou atuação na educação, de forma que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (Foucault, 2014, p. 25). É interessante pensar que os que fazem a educação acontecer, bem como os que a usufrui dentro das instituições, nem sempre compreendem o que direciona suas práticas e ações. Por vezes até burlam, principalmente no aspecto comportamental, contribuindo para um clima organizacional hostil e não um lugar de liberdade, conforme aponta Freire:

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível esponteísmo e os licenciosos descobrem autorismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade (Freire, 2004, p. 108).

Nesse direcionamento é necessário deixar claro a origem legal das ações no âmbito dos cenários que desenvolvem educação deixando destacando que as políticas educacionais têm suas gênesis no bojo das políticas sociais. A Constituição federal, lei magna da nação Brasileira aventa a educação como um dos direitos sociais. Sendo aqui estabelecido a autoria ou pelo menos quem promulga a lei, independente do seu teor. Desse modo “o autor, não entendido, é claro como indivíduo falante que pronunciou ou escreveu o texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. (Foucault, 2014, p. 25). Desta feita apontamos, abaixo, a linha do tempo das constituições federais e seus respectivos.

A Constituição Federal

A Constituição Federal do Brasil é a Carta Magna, no conjunto de leis que regem o país. É a gênese dos direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, bem como o documento máximo que norteia qualquer das ações no solo pátrio. Se constituindo em instrumento que permeia a adequação das demais leis que orientam a atuação na nação, bem como os direitos sociais dos brasileiros e brasileiras.

No tocante a educação, a mesma Constituição rege sobre seu funcionamento e o preambula para a reflexão de toda e qualquer ação educacional, devendo assim ser conhecida, orientada e utilizada nas práticas educacionais nos níveis e modalidades da educação. Como marco principal destacamos as constituições desde o período imperial ao contexto atual em que vive a nação brasileira, conforme registro abaixo:

Tabela 1 – Constituições Federais

<p>Constituição de 1824</p> <p>Promulgada por D. Pedro I (Império do Brasil) 25 de março de 1824</p>	<p>Artigo XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.</p> <p>Art. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (Brasil, 1824)</p>
<p>Constituição Federal de 1891</p> <p>Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, na Cidade do Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891, 3º da República.</p> <p>PRUDENTE JOSÉ DE MORAES BARROS,</p>	<p>Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:</p> <p>2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;</p> <p>3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;</p> <p>4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (Brasil, 1891)</p>
<p>Constituição de 1934 (Era Vargas)</p> <p>Sala das Sessões da Assembléa Nacional Constituinte, na cidade do Rio de Janeiro, em</p>	<p>Art. 149. A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela familia e pelos poderes publicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, [...].</p> <p>Art. 150. Compete á União:</p> <p>a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graos e ramos, communs e</p>

<p>dezeseis de Julho de mil novecentos e trinta e quatro. Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, Presidente. - Thomaz de Oliveira Lobo, 1º Secretario, com restrições quanto ao preambulo. - Manoel do Nascimento Fernandes Tavora, 2º Secretario. [...]</p>	<p>especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o territorio do paiz;</p> <p>b) determinar as condições de reconhecimento official dos estabelecimentos de ensino secundario e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre elles a necessaria fiscalização; [...]</p> <p>c) organizar e manter, nos Territorios, systemas educativos apropriados aos mesmos;</p> <p>d) manter no Districto Federal ensino secundario e complementar deste, superior e universitario;</p> <p>e) exercer acção suppletiva, onde se faça necessaria por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções.</p> <p>Paragrapho unico - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5, n. XIV, e 39, n 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá ás seguintes normas: (Brasil, 1934)</p>
<p>Constituição de 1937 - Estado Novo</p> <p>Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. GETÚLIO VARGAS</p>	<p>Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.[...]</p> <p>Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. [...].</p> <p>Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito.[...].</p> <p>Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.</p> <p>Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem</p>

	de freqüência compulsória por parte dos alunos. [...]. (Brasil, 1937)
<p>Constituição de 1946 - Redemocratização</p> <p>Art 36 - Este Ato será promulgado pela Mesa da Assembléia Constituinte, na forma do art. 218 da Constituição. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. FERNANDO DE MELLO VIANNA, PRESIDENTE</p>	<p>CAPÍTULO II <i>Da Educação e da Cultura</i></p> <p>Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.</p> <p>Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.</p> <p>Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:</p> <p>I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;</p> <p>II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; [...]. (Brasil, 1946)</p>
<p>Constituição de 1967 Regime Militar</p> <p>MESA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS: - JOÃO BAPTISTA RAMOS Presidente</p> <p>A MESA DO SENADO FEDERAL: AURO MOURA ANDRADE Presidente</p>	<p>Art 8º - Compete à União: XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde;</p> <p>Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.</p> <p>§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.</p> <p>§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.</p> <p>§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:</p> <p>I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;</p> <p>II - o ensino dos sete aos quatorze anos è obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;</p> <p>III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou</p>

	<p>insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;</p> <p>IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.</p> <p>V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial [...]. (BRASIL, 1967)</p>
<p>Constituição de 1988 Constituição Cidadã</p> <p>Brasília, 5 de outubro de 1988. Ulysses Guimarães</p>	<p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;</p> <p>VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;</p> <p>VII - garantia de padrão de qualidade;</p> <p>VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;</p> <p>IX - prioridade para a universalização do ensino médio gratuito. [...] (Brasil, 1988)</p>

As constituições brasileiras são os documentos que definiram e definem as leis fundamentais e o sistema político do país nas mais distintas áreas. Desde a Independência do Brasil em 1822, o país teve sete constituições conforme já apontamos. Destacando que:

- **Constituição de 1824 (Império do Brasil)** - Promulgada em: 25 de março de 1824 Sistema de governo: Monarquia constitucional. Tendo como principais Características: A. Primeira constituição do Brasil, outorgada por Dom Pedro I. B. Introduziu o Poder Moderador, exclusivo do imperador, que controlava os outros poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). C. Previa voto censitário, restrito aos homens com determinada renda. D. Centralização do poder no monarca. E. Reconhecia o catolicismo como religião oficial.
- **Constituição de 1891 (Primeira República)** - Sancionada em: 24 de fevereiro de 1891. Sistema de governo: República federativa presidencialista. Características: A. Inspirada na Constituição dos Estados Unidos. B. Separação entre Igreja e Estado. C. Instituiu o federalismo, com maior autonomia para os estados. D. Estabeleceu o sufrágio universal masculino (excluindo analfabetos, mulheres, religiosos e militares de baixa patente).
- **Constituição de 1934 (Era Vargas)** - Sancionada em 16 de julho de 1934 com sistema de governo: República presidencialista. Características principais: A. Resultante da Revolução de 1930 e da Assembleia Constituinte. B. Previa maior intervenção do Estado na economia e nos direitos sociais. C. Instituiu o voto secreto e estendeu o direito de voto às mulheres. D. Criação da Justiça do Trabalho e da legislação trabalhista.
- **Constituição de 1937 (Estado Novo)** -Promulgada em: 10 de novembro de 1937. Sistema de governo: Ditadura presidencialista tendendo como características: A. Outorgada por Getúlio Vargas, marcando o início do Estado Novo. B. Centralização extrema do poder no presidente. C. Suspensão de liberdades civis e fechamento do Congresso. D. Censura e repressão política.
- **Constituição de 1946 (Redemocratização)** - Assinada e publicada em: 18 de setembro de 1946. Com sistema de governo: República presidencialista, com as principais

características: A. Redemocratização após o Estado Novo. B. Restabelecimento de direitos políticos e liberdades individuais. C. Garantias de direitos trabalhistas herdados da era Vargas. Maior equilíbrio entre os poderes da República.

- **Constituição de 1967 (Regime Militar)** - Promulgada em: 24 de janeiro de 1967 sob o sistema de governo da ditadura militar. Destacando como principais características: A. Formalização do regime militar iniciado em 1964. B. Reduziu as liberdades democráticas. C. Fortaleceu o poder do Executivo, incluindo atos institucionais como o AI-5². D. Controle da imprensa e repressão de opositores políticos.
- **Constituição de 1988** - Concebida como constituição cidadã. Foi promulgada em: 5 de outubro de 1988 fundamentada em um sistema de governo de república federativa presidencialista. Apresenta como principais características: A. Marcou de forma veemente o fim da ditadura militar e a redemocratização do Brasil. B. Fomenta a ampliação de direitos individuais, sociais e políticos. D. Instituiu o voto direto para presidente, governadores e prefeitos. E. Garantiu direitos fundamentais como saúde, educação, trabalho e moradia. F. É a constituição vigente até os dias atuais, suscitando outros textos legais como Leis, Decretos, Pareceres e resoluções.

Nesta abordagem, fica evidente que cada constituição reflete o contexto político, social e econômico de sua época, moldando as bases legais e institucionais do Brasil. Enfatizamos que, não havendo neutralidade, vale observar os diferentes discursos que permeiam o fazer pedagógico – educacional, oriundo da Presidência da República Federativa do Brasil, do Ministério da Educação e as diferentes Secretarias que acompanham os níveis e modalidades da educação. Tanto quanto do ponto de vista da gestão, dos professores, estudantes e dos demais educadores que desenvolvem as ações no âmbito dos diferentes espaços da educação, pelos diferentes sistemas – Sistema Nacional de Educação, composto pelos demais sistemas: Sistema Federal de Ensino, Sistema Estadual e do Distrito Federal de

² Por I-5², no contexto histórico do Brasil

Ensino e Sistema Municipal de Ensino. Assim, corroboramos Freire ao afirmar que “[...] não podemos nos assumir como sujeitos da procura da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.” (Freire, 2004, p.17).

Reafirmamos ao preceito apontado por Freire, (2004) destacando alguns trechos do preceito constitucional sobre a educação. Observando que, mesmo permanecendo a constituição a caminho de sua quarta década, passando por inúmeras modificações. Ainda há muito por melhorar, quando nos deparamos com situações diversificada, aonde os processos educacionais, tanto na forma em que se apresenta, bem como a forma que se desenvolve e como é recebida pelos educandos em seus diferentes contextos sociais. Vivemos em uma sociedade que desconhece o preceito legal. Neste sentido, vale olharmos para o texto constitucional em uns dos poucos artigos que trata da educação (Art. 205 a 214).

As orientações que parece serem insuficientes, abrem um amplo espaço para os discursos educacionais, norteando a prática educativa concernente a sua estrutura organização e gestão, ditando o que é inerente as necessidades no que concerne ao ensino e aprendizagem a exemplo dos dispostos no Artigo 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988)³.

³ A constituição é atualizada, modificada de acordo com o contexto histórico e disposições no âmbito legislativo através de Emenda Constitucional, Decretos, Pareceres e Resoluções.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN

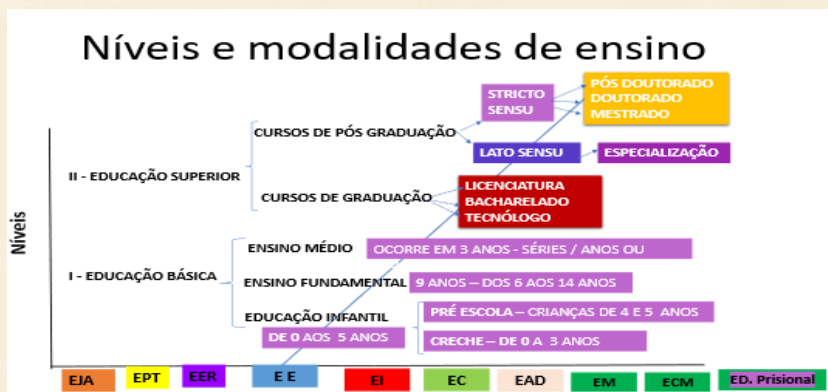
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é um importante marco legal do sistema educacional brasileiro. A atual LDB é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior e outras modalidades de ensino.

Tabela 2 - As principais Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei	Contexto e Características	Contribuições para a Educação
Lei nº 4.024 / 1961	Primeira LDB do Brasil. - Criada em um contexto de expansão educacional após a Constituição de 1946.	Estruturou a educação em níveis: primário, médio e superior. - Incentivou a iniciativa privada na educação.
Lei nº 5.692 / 1971	Reforma da educação básica durante o regime militar. - Contexto de tecnicismo e formação para o mercado.	Tornou obrigatórios os 8 anos de escolaridade. - Introduziu o ensino profissionalizante no ensino médio.
Lei nº 9.394/1996	Atual LDB, criada após a Constituição de 1988. - Contexto democrático e participativo.	Estruturou a educação básica em educação infantil, ensino fundamental e médio. - Valorização da gestão democrática.

Como já aventamos, as mudanças ocorridas no contexto social, histórica e cultural do Brasil, influencia mudanças na educação, tanto ocorre mudanças na carta magna, como nos demais dispositivos. É a legislação se adequando aos movimentos que ocorrem na sociedade. Ainda assim, podemos constatar que a educação está sempre atrás do seu tempo, atraso este justificado pela falta de recursos, insumos ou pessoal. Mesmo diante de muitas mudanças, principalmente na Educação Básica, ainda consideramos haver atrasos de pelo menos 10 anos.

Estrutura da Educação Básica e Superior



Fonte: Souza, 2023 - Arquivo Próprio

O quadro acima nos permite ter um olhar para os níveis da Educação Nacional no Brasil e das modalidades, levando em conta que as modalidades fazem travessia nos níveis e etapas da educação.

A **Educação Básica**: Compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil - Atende crianças de 0 a 5 anos (creche e pré-escola), sendo etapa obrigatória a pré-escola dos 4 a 5 anos. O Ensino Fundamental - Obrigatório, com duração de 9 anos, atendendo crianças a partir dos 6 anos. Ensino Médio - Com duração mínima de 3 anos, com ênfase na formação geral e preparação para o trabalho e cidadania.

A **Educação Superior** abrange os cursos de graduação: Licenciaturas, Bacharelados e Tecnólogos Cursos de Pós- graduação - bem como, abrangendo cursos de Especialização com carga horaria superior a 340 horas; Mestrado com duração de vinte e quatro meses; doutorado com duração de quarenta e oito meses.

O Princípios da Educação

A LDBEN apresenta como princípio os já estabelecidos na Constituição Federal. Como já apontamos, a lei maior demanda ações para serem desenvolvidas nos âmbitos abaixo e estes elaboram um

novo discurso como apêndice contínua do discurso que regem a educação no Brasil, como: 1. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; 2. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento. 3. Respeito à liberdade e apreço à tolerância; 4. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; 5. Garantia de padrão de qualidade; 6. Valorização dos profissionais da educação. (cf Brasil, 1996).

Outros princípios estão vinculados à:

- **Organização e Gestão Escolar** - A LDB incentiva a gestão democrática nas escolas, com participação da comunidade escolar. As redes de ensino (municipal, estadual e federal) têm autonomia para organizar seus sistemas, mas devem seguir as diretrizes nacionais.
- **Educação Inclusiva e Diversificada** - Garante o atendimento a alunos com necessidades especiais com alguma deficiência física ou intelectual temporária ou permanente altas habilidades. Promove a valorização da diversidade nos diferentes aspectos, seja cultural, étnica e regional. Estimula a educação indígena e quilombola.
- **Valorização dos Professores** - Exige formação mínima em nível superior para os professores da educação básica. Es tabelece a importância da formação continuada dos docentes. e demais trabalhadores da Educação a exemplo do programa Pro funcionário que capacitou, Oferta de graduação, ofertado de forma gratuita para os professores que atuava na Rede Pública, nos diferentes níveis, de acordo com a legislação anterior, permitindo a atuação de forma abrangente para as pessoas que possuíam título de formação no Magistério e pós graduação, sendo especialização das diferentes modalidades da educação, bem como mestrado profissional em Matemática, Língua Portuguesa, Física, dentre outros.
- **Financiamento da Educação** - A LDBEN/1996 vem ampliar as regras para o financiamento da educação, vinculando um percentual mínimo de recursos do orçamento público à manutenção e desenvolvimento do ensino. De igual modo, transformou de forma efetiva, dentre o conjunto de ações

para a realização da educação pública, alguns programas da educação, tornando-os efetivos na oferta da educação, dentre os quais destacamos: PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, Transporte do Escolar, dentre outros

- **Modalidades de Ensino** - Além da educação regular, a LDB contempla modalidades específicas como: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação Profissional e Tecnológica; Educação a Distância (EaD); Educação Especial.

Nesse direcionamento, houve alterações complementando o que estava dispostos nas diretrizes para a educação nacional, permitindo avanços das políticas educacionais nos diferentes níveis e modalidades. Desde sua publicação em 1996, a LDB passou por diversas alterações, como :Lei nº 11.274/2006: Ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos; Lei nº 12.796/2013: Tornou a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos.; Lei nº 13.415/2017: Reformulou o ensino médio, introduzindo itinerários formativos e flexibilização curricular. Reformulou o ensino médio, introduzindo itinerários formativos e flexibilização curricular. A Lei nº 13.415/2017 trouxe mudanças significativas ao Ensino Médio no Brasil, reformulando sua estrutura e objetivos. Essa reforma é uma das alterações mais marcantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Com o passar dos tempos, novas leis foram sancionadas e temos leis mais recentes que reestrutura o Ensino Médio. Com as novas diretrizes foi necessário um período de adequação nas orientações da lei no âmbito das instituições de ensino a fim de promover educação de qualidade, sob o prisma direcionado pela legislação, acompanhados pelos órgãos dos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal), provocando diferentes avanços em diversas áreas da educação, identificamos nas diretrizes mudanças positivas e negativas.

Como pontos positivos das mudanças recentes refletem um lado ainda a ser desbravado que é foco no protagonismo estudantil, almejando maior alinhamento com as demandas do mundo do trabalho. O que precisa ser bem explorado, haja visto que a legislação sempre aponta para a preparação para o trabalho, conforme o texto constitucional [...visando a preparação para o trabalho e o exercício da

cidadania (Brasil, 1988). Contudo, como pontos críticos: Desigualdade na oferta de itinerários entre escolas públicas e privadas. Necessidade de maior investimento em infraestrutura e formação docente. Necessidade de maior investimento em infraestrutura e formação docente. integral dos indivíduos.

O Olhar do Docente Sobre as Políticas Educacionais

A atuação vem sendo alvo de olhares desde o império, quando D. Pedro II ia às províncias averiguar a realidade da educação e se deparou com realidades distintas, registrando seu ponto de vista em seu caderno de anotações. Nesse contexto de inspeção, observou a carência de profissionais e o baixo atendimento educacional em uns locais, enquanto em outros percebia haver alguns avanços.

Sobre a atuação docente, comentou sobre a grafia, afirmando ser “letra sofrível”, conforme registro abaixo:

Aula de meninos de Manuel Xavier das Neves [sic], 79 matriculados. A letra do professor é sofrível. 60 de freqüência. 1.º lê bem, mas um pouco cantado – já decoraram toda a gramática do Suzano e agora começam a regra. Está em quebrados, porém não sabe os princípios, e já esqueceu um pouco a regra da divisão. Há 5 anos. 2.º lê hesitando; gramática idem; não sabe a divisão. Há 3 ½ anos. Não sabem nada de doutrina. O professor não me parece cuidadoso. A letra dos meninos é sofrível (Rocha, 2008, p. 95).

É visível à sociedade os inúmeros desafios enfrentados em relação a carreira docente, qualificação, remuneração, educação continuada etc. Formar Professores não nos dá a garantia, enquanto instituição formadora, de que haverá qualidade na prática, pois esta envolve diferentes fatos, tanto do ponto de vista dos docentes, quanto dos educandos, e, não menos, da gestão que tem a função de zelar pela gestão escolar como um todo.

A LDBEN dá diretrizes bem direcionada para a ação docente, devendo se constituir como um lema no percurso formativo da docência e, posteriormente, na prática, no ambiente educacional, independentemente do nível ou modalidade de ensino a que esteja atuando. A saber:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

Ao assumir a docência, assumimos o discurso, a prática e a exigência de resultados favoráveis ao desenvolvimento dos educandos na sociedade. O ensino precisa estar em consonância com as necessidades e demandas sociais.

Não obstante, nem sempre os docentes e demais profissionais da educação assumem as obrigações legais que são postas como diretrizes. Entretanto, ressalta-se que não cabe aos docentes e profissionais da educação escolher ou não desenvolver o que está previsto no discurso legal. Embora, como já dissemos acima, há a necessidade de atuarmos com criticidade e contribuir para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica da sociedade e exerçam seus direitos sociais, não deixando de cumprir com as suas obrigações neste contexto.

Conclusões

Ao suscitar reflexões sobre a importância do conjunto de orientações legais para o desenvolvimento da educação inclusiva e de qualidade, percebemos a força da legislação, mesmo diante daqueles que resistem contra elas. De uma forma ou de outro, o princípio que prevalece é o que a Lei preconiza na tentativa de garantir educação de qualidade ao aluno.

Para compreender a importância da legislação educacional como premissa para fundamentar os discursos dos diferentes atores

que atuam no cenário educacional, faz-se necessário promover no contexto institucional a legislação que norteia as ações da quele que educa. A Constituição Federal vigente possui apenas nove artigos que tratam da educação. Vem sendo sancionada diferentes outras leis para darmos conta do teor do texto constitucional que, embora poucos, trazem nas suas linhas e entrelinhas um cabedal de ações que precisa ser vislumbrado e colocado em prática para que a educação seja para todos e de qualidade.

Vale ressaltar que, a educação, nesse sentido, não é apenas preparação para a vida, mas um aspecto essencial para a construção de uma sociedade justa e democrática. Aspectos positivos foco no protagonismo estudantil; maior alinhamento com as demandas do mundo do trabalho. Flexibilidade para atender a interesses e talentos individuais. Como pontos críticos: Desigualdade na oferta de itinerários entre escolas públicas e privadas. Necessidade de maior investimento em infraestrutura e formação docente.

O discurso legal ainda é visto como imposição, não havendo adesão de todos os profissionais da educação, principalmente no âmbito das instituições da educação básica, uma dado que precisa ser revisto pelos profissionais da área que precisam se adequar às diretrizes que norteiam a sua conduta laboral e o fazer docente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch, (V.N. Volóchinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC Editora, 2014.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição do Império do Brasil de 1888**. Brasília: 1888. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro, 1891 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao091.htm. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: 1934 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao034.htm. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: 1937 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.

Acesso em: 16 de dezembro de 2024.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição Federal. Rio de Janeiro, 1946** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm.

Acesso em: 15 de dezembro de 2024.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil. Em 1946**. Rio de Janeiro: 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm.

Acesso em: 16 de dezembro de 2024.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

BRASIL, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm .

Acesso em: 15 de dezembro de 2024.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Pontes Editores, Campinas, SP: 2015.

ROCHA, Levi. **Viagem de Pedro II ao Espírito Santo**. Espírito Santo: Arquivo Nacional -Coleção Vagalume, 2008.

GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: UMA REFLEXÃO DIALÓGICA ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O 9º ANO DA COLEÇÃO *WAY TO ENGLISH*

Aliquele Cristini da Silva (SEED-PR)¹
Neil Franco (UEM)²

Introdução

É necessário e cada vez mais urgente que haja discussões nos mais diversos contextos acerca do *gênero como construção social*. Diante de situações de abusos, discriminação, desrespeito, desentendimento sobre questões relacionadas tanto a identidade de gênero quanto a orientação sexual, que chegam até ao extremo da violência, entendemos que a educação propicia iniciativas de esclarecimento acerca de temáticas relacionadas a gênero, por meio do conhecimento, mediado por docentes, apoiado por materiais didáticos e atividades que instiguem e endossem as discussões.

Compreendemos, por esse viés, que o livro didático (LD) é de suma importância como aporte pedagógico, e que sua escolha reflete os interesses do estado, com sua indicação por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para guiar o trabalho do professor em sala de aula, inclusive para a abordagem de temas relevantes para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Nessa perspectiva, esse capítulo é fruto de recorte de uma pesquisa maior em torno do conceito de *gênero como construção social*³. Nosso objetivo aqui é refletir acerca de como o volume do LD,

¹ Mestre em Ensino e Aprendizagem de Línguas; Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora de Língua Inglesa da rede pública do Paraná. E-mail: aliquestsilva@gmail.com

² Doutor em Estudos da Linguagem. Professor do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: prof. neilfranco@gmail.com

³ Este capítulo é fruto das inquietações, reflexões e análises realizadas durante os estudos para o mestrado na área de Estudos Linguísticos, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, que geraram minha dissertação defendida em 2022 na Universidade Estadual de Maringá (UEM) – PR, voltada para o componente curricular Língua Inglesa (LI). Disponível em: <http://www.ple.uem.br/dissertacao-aliquest-cristini-da-silva-uem.pdf> Acesso em: 20 jul. 2023.

do componente curricular de língua inglesa (LI), *Way to English* (Franco, 2018), indicado para estudantes de 9º ano da Educação Básica - Ensino Fundamental – anos finais, aborda as discussões acerca da temática gênero⁴. Escolhemo-lo, por estar mais próximo de uma faixa etária (14 anos) em que estudantes possam estar já imersos em ou em condições de debater certos temas tão desafiadores para a formação da identidade, na busca por reconhecimento em meio à convivência social, a caminho de uma maturidade física, psicológica e intelectual.

Como aporte teórico, nossa pesquisa de natureza quali-interpretativista e de cunho documental, tem nos postulados do círculo de Bakhtin e nas reflexões propostas pelos estudos do gênero e sexualidade de Foucault (1996), Scott (1989), Swain (2001) e Butler (2003) o embasamento necessário para discutir *gênero como construção social*, no diálogo com o que preconiza documentos oficiais da educação e o próprio livro didático em foco.

Este capítulo se compõe por quatro partes, além dessa seção introdutória. Na primeira, buscamos a fundamentação teórica para dar suporte às nossas reflexões, tanto na esteira de nomes relevantes nos estudos sobre gênero e sexualidade, promovendo uma conexão entre as discussões de cunho social, cultural e ideológico, quanto na perspectiva dialógica da linguagem, com um olhar mais de perto para o processo de ensino e aprendizagem de LI.

Na segunda parte, temos o encaminhamento metodológico que possibilitou os procedimentos teórico-analíticos dos enunciados advindos dos documentos oficiais para o ensino e do LD em foco. Na penúltima seção, temos a análise, sob um ponto de vista dialógico, do volume do LD, de enunciados emergentes sobre a temática *gênero como construção social*.

Por fim, com base na análise, chegamos a nossa compreensão dos resultados obtidos com a pesquisa, de que o gênero como construção social é tema imperativo ao ambiente educacional considerando a relevância em nossos contextos de intolerância e preconceito, bem como a importância de documentos que direcionem

⁴ Para este recorte da dissertação, focamos no componente curricular de língua inglesa e analisamos as ocorrências da discussão sobre *gênero como construção social* no livro didático de LI para o 9º ano em razão da proposta de produção em formato de capítulo. Nos direcionamos pela Base Nacional Comum Curricular, pois é o documento mais recente, obrigatório e com embasamento para o trabalho transdisciplinar.

e embasem tal discussão na escola, com a mediação do LD no processo de ensino e aprendizagem de línguas e de temáticas sociais emergentes.

Do Gênero como Construção Social ao Diálogo como Princípio de Linguagem

O embasamento teórico funda os anseios de quem pesquisa. De certa forma, ter o apoio de outros e outras que vieram antes de nós, de estudos e teorias que vão ao encontro do que queremos expressar em nosso próprio texto, propõe que suas vozes sejam ouvidas e (re)enunciadas, e que sendo reiteradas, também sejam refletidas e refratadas no contexto deste estudo, neste momento histórico-social-político em que reverbera, infelizmente, tanto desrespeito, violência e ódio. Assim, encontramos um acosto no diálogo com quem nos acolhe e nos representa (ou não) pela palavra. Swain (2001) delimita grupos que frequentemente possuem discurso de ódio, que valida comportamentos desiguais e os transformam em verdadeiros, próprios, infelizmente ainda naturalizados por várias culturas. É o caso da mulher e sua caracterização conformada ao sexo biológico.

(...) discursos religiosos integristas ou de extrema direita se permitem, na atualidade, declarações de um tal teor pejorativo sobre as mulheres; entretanto, os ditos populares, as piadas, as letras de música e as representações sociais que encontramos em imagens e textos midiáticos reformulam o atrelamento da mulher a seu corpo e à natureza 'feminina' (Swain, 2001, p. 17).

Por isso, o primeiro escopo teórico de que nos valem para essa investigação focaliza a expressão *gênero como construção social* e o que ela deve representar na sociedade em que vivemos. Ainda se entende o gênero como uma padronização organizada por meio de acordos sociais que direcionam comportamento, pensamento, características físicas e psicológicas, que (de)limitam as atitudes de alguém tomando por base o sexo biológico. Porém, essa compreensão acaba por alcançando outras proporções, quando determinado gênero detém atribuições que lhe proporcionam domínio sobre o outro. Sobre isso, Scott (1989) afirma: “O núcleo essencial da definição

baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1989, p. 21).

O gênero para muitos é apenas uma indicação biológica, física, e, conseqüentemente, encontra neste entendimento uma ferramenta de opressão, que inicialmente foi utilizada para determinar comportamento às mulheres, mas que hoje se constitui nas interseccionalidades entre raça, classe social, religião etc.

Ao compreender que o gênero é uma construção social, que a determinação de comportamento depende e está intimamente ligada aos interesses de grupos sociais que (re)produzem um sistema que estrutura suas perspectivas, moldes de sujeitos que se dividem apenas entre homens *versus* mulheres, Butler (2003) explica que essa polarização é afiançada pela inteligibilidade cultural aferida na ideia de continuidade e nos constructos sociais instituídos e mantidos e que em nosso contexto impede outras possibilidades de pessoas. “Em sendo a ‘identidade’ assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de ‘pessoa’ se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’” (Butler, 2003, p. 38).

Essa polarização induz ao certo *versus* errado, é *versus* não é, e atribui características a um e não ao outro. Ao se descontinuar padrões formalizados por gênero, cria-se uma ruptura na organização social e conseqüentemente, no poder. “As matrizes de inteligibilidade que constroem este corpo naturalizado em sexo feminino podem ser identificadas em torno da família heterossexual e de atributos essencializados na ‘verdadeira mulher’: sedução, maternidade, submissão, altruísmo, abnegação” (Swain, 2001, p. 41).

A construção do que se entende por gênero, dessa forma, merece uma compreensão social, determinada por como a sociedade reconhece e hierarquiza os gêneros com base em interesses em padrões de aspecto binários, que são estabelecidos para manter o poder de determinado grupo/gênero. Scott (1989) argumenta que para obter poder político “a referência tem que parecer segura e fixa fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural

ou divina. “(...) colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro” (Scott, 1989, p. 27).

Assim, o poderio dentro das diversas esferas sociais – política, religiosa, educacional etc. – é monopolizado e defendido como algo próprio, correspondente e validado ao gênero. Swain (2001) corrobora com esse pensamento ao tratar sobre a visão de mulher representada em algumas mídias, que mesmo modificando-se na contemporaneidade, ainda trazem traços de uma memória discursiva tradicional em que os papéis sociais são pré-determinados, ao dizer que mesmo numa tentativa de atualização ainda estão: “(...) guardando as nuances que fazem das práticas sociais um espaço binário assimétrico, cujas polarizações reforçam e justificam a divisão generalizada do mundo” (Swain, 2001, p. 17).

Sobre as limitações que demarcam culturalmente as práticas sociais de cada gênero, Foucault (1996) já dizia que eram as com maior possibilidade de não evolução, de não transformação, como se a política e a sexualidade pertencessem a um campo de desenvolvimento que fosse inalterável, pelo temor de alguns na perda do poder. São regiões “(...) onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes” (Foucault, 1996, p. 10) e onde a ameaça proeminente por meio do discurso encontra acesso.

Ainda para a sustentação teórica desse trabalho, valemo-nos dos postulados do Círculo de Bakhtin e de sua teoria dialógica da linguagem para compreender as relações existentes entre os diversos textos e como eles se complementam para construir sentido. Volóchinov (2013) explica: “Com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem” (p. 155), ou seja, todo discurso é ideológico e o sendo, reflete e refrata os sistemas construídos em cada sociedade. Estes sistemas darão caráter de posicionamento, de valoração ao discurso.

Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019) endossam Volóchinov ao afirmarem que “o discurso é sempre atravessado por relações dialógicas – relações semânticas, ideológicas e valorativas que se constituem e funcionam por meio do diálogo com outros discursos” (p. 277), ou seja, o dialogismo nos traz a percepção de que há relações de diálogo entre diferentes enunciados e que estes

revelam sentidos, intenções, valores, vozes sociais que estão em constante embate na comunicação discursiva: “Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica” (Bakhtin, 2003, p. 323).

É neste entremeio entre dialogismo e ideologia que encontramos repouso para refletir, analisar e compreender como as discussões sobre *gênero como construção social* são representadas em um volume do LD de LI adotado pelo estado do Paraná. Assim, na próxima seção, atentamo-nos para os pressupostos metodológicos que dão suporte à pesquisa a fim de direcionar tecnicamente e contextualmente este recorte.

Contexto de Pesquisa e Passos Metodológicos

Nosso interesse, como afirmado, recai sobre o volume da coleção de livros didáticos para o componente de língua inglesa, *Way to English, for Brazilian learners* (Franco, 2018), indicado para o 9º da educação básica, adotado pela rede estadual de educação do estado do Paraná por um período de quatro anos (2020-2023) e sobre como o LD traz discussões que direcionam ao entendimento do *gênero como construção social*.

O contexto de pesquisa é a escola pública onde temos sujeitos constituídos por uma imensa diversidade sócio-histórico-cultural. Nela podemos encontrar estudantes de diferentes classes sociais, religiões, etnias, idades, gêneros, condições emocionais, contextos familiares, habilidades, deficiências, orientação sexual etc.

Toda essa diversidade tem seus aspectos positivos e negativos. Os positivos englobam a promoção da reflexão acerca do que é desconhecido para mim, no meu contexto, do lugar de fala onde eu me situo e do lugar do outro, da vivência, do discurso, da ideologia, dos valores que eu carrego e cuja existência o outro pode inocentemente ignorar. A possibilidade do saber do outro, que é diferente do meu saber, enriquece e amplia horizontes valorativos e pode trazer à tona simpatia, interesse ou não pelo diferente, mas que mesmo causando desinteresse, já se é saber, ou seja, houve o conhecimento, a

discussão, a reflexão e a formação de um discurso que revela a ideologia.

Entretanto, os aspectos negativos indicam a animosidade que pode ocorrer diante de discursos discrepantes. Em tempos de divergências, é desafiador para docentes conduzir discussões de forma pacífica e produtiva em sala. Discentes, muitas vezes, sequer compreendem, alguns por suas raízes e contextos familiares fundamentalistas, que há diversidade e que esta deve ser respeitada. Se a mediação docente não for segura, e ao mesmo tempo didática, as discussões podem causar, em vez de reflexão, de posicionamento e de certa transformação do sujeito, um aprofundamento da intolerância e despreço ao diferente. Por isso, a necessidade de formação inicial e contínua a docentes que se volte à preparação para estas discussões na escola. E, além disso, é imperativo que haja suporte legal para que docentes tenham estímulo e apoio para trazer tais discussões de cunho social à sala. Desse modo, um documento que direcione a educação brasileira para estas reflexões é crucial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) tem alcance nacional e caráter obrigatório para escolas públicas e privadas em toda a rede de educação básica, e os LD devem segui-la como referência. Para isso, há o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que previamente analisa e delimita as opções de LD que serão enviadas às escolas públicas para a escolha a ser feita pelo corpo docente. Teoricamente, cada escola recebe um volume da coleção escolhida gratuitamente para todos/as os/as discentes. No Paraná, há a adoção de um único material para todo o estado com base na mais escolhidas dentre as escolas.

A BNCC traz como Tema Contemporâneo Transversal (TCT) assuntos de relevância para todos os componentes curriculares. Estes temas se relacionam a diferentes esferas sociais e envolvem questões relacionadas a racismo, saúde, família, dentre vários outros. Tais temas são apenas por ela mencionados. Há um outro material complementar⁵ à BNCC, onde podemos perceber alguns conceitos mais detalhados dos interesses de cada tema.

⁵ Trata-se do documento *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*, publicado em 2019 pelo Ministério da Educação.

O LD de LI, de acordo com a BNCC, deve também compreender a LI com língua franca e trazer discussões em que há a premissa de se conhecer, refletir e discutir sobre assuntos que permeiam outras sociedades pelo mundo, entre falantes de LI como língua materna ou não, uma vez que a LI deixa de ser padronizada com base em determinados países hegemônicos e rompe barreiras em número de falantes não nativos e que possuem suas próprias características de comunicação, identidade, expressões e usos da linguagem, que são muito específicos do seu contexto e se adaptam perante a globalização, para incorrer na ideologia, representatividade, diversidade e a inteligibilidade na língua do outro.

A BNCC preconiza que:

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (Brasil, 2018, p. 242).

Isso de modo que ao compreender o falante multilíngue, compreendemos a necessidade da valorização e respeito ao contexto social, político e cultural do sujeito e, por consequência, também seus valores e ideologias em seus discursos.

Assim, realizamos uma pesquisa documental de abordagem qualitativa com aspectos quantitativos, que permite a análise e interpretação do diálogo entre o documento embaixador da educação mais recente, a BNCC, e o LD *Way to English* (Franco, 2018), discutindo uma possível relação entre ambos com base nas teorias mobilizadas em nossa pesquisa. Compreendemos que esta análise tenda a ocorrer de modo subjetivo, pois encontra base também na perspectiva, valoração e ideologia dos próprios pesquisadores, que, como sujeitos, se posicionam perante os diferentes discursos, conseqüentemente, diferentes posicionamentos ideológicos.

Um Olhar Dialógico para o LD de Língua Inglesa

A análise que propomos, pela perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, partilha o reconhecimento de que deve haver relação entre documentos direcionadores da educação brasileira e o livro didático,

no caso de nosso recorte de pesquisa, a BNCC (Brasil, 2018) e o volume do 9º ano de Língua Inglesa da coleção *Way to English* (Franco, 2018).

Nas linhas da BNCC, buscamos sustentação nos TCT, da macroárea Cidadania e Civismo, mais especificamente no tema *Educação em Direitos Humanos*, que parece estar mais próximo das discussões de cunho social que defendemos, englobando o *gênero como construção social*. E no LD de LI, investigamos textos selecionados pelo autor para compor o material didático, e que também tratam do gênero na perspectiva em foco.

O TCT *Educação em Direitos Humanos* tem amparo legal no Decreto nº 7.037/2009, no Parecer CNE/CP nº 8/2012 e na Resolução CNE/CP nº 1/2012 (Brasil, 2009, 2012 e 2012, respectivamente). Nesses documentos, reconhecemos diálogos entre seus enunciados e discursos, até mesmo menções de um para o outro no indicativo de que houve a ligação proposital durante suas produções e direcionamento sobre de quem é a responsabilidade pela discussão sobre o *gênero como construção social*. Na Diretriz 19, do Decreto nº 7.037/2009, por exemplo vemos que há referência à discussão acerca do gênero sendo uma ação promovida dentre outros pelo Ministério da Educação na educação básica.

a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de **ensino da educação básica** para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das **diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero**, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática. (destaques nossos) (Brasil, 2009)

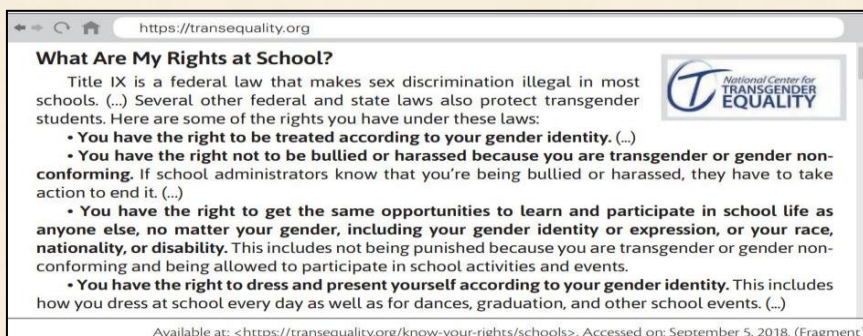
Registremos aqui que tais documentos que embasam o TCT *Educação e Direitos Humanos* encontram-se em nota de rodapé dentro de uma das páginas da BNCC e que isso pode influenciar possíveis leitores a não perceberem ou não buscarem pelos *links* destes documentos e desacreditarem do amparo legal que consta na Base para esta discussão.

Desse modo, nossa análise busca a defesa de que temas sociais sejam discutidos na escola e que docentes tenham suporte legal, documental e didático para mediar a reflexão. Entendemos que “(...) na pesquisa de cunho dialógico há sim análise das marcas linguísticas.

Contudo trata-se de um olhar para a língua vista na condição de discurso; trata-se de uma análise da linguagem em uso, do funcionamento discursivo em dada situação de interação discursiva” (Rohling, 2014, p. 49). Por isso, ter um LD que contemple um discurso que vá ao encontro da discussão sobre gênero é tão necessário.

Scott (1989) argumenta que mesmo que não tenha havido uma menção ao gênero, ainda há relação de poder que se materializa de forma implícita dentro dos discursos que atravessam os conceitos nas sociedades e que estão entranhados no sistema de hierarquia entre masculino e feminino. “Freqüentemente, a ênfase colocada sobre o gênero não é explícita, mas constitui, no entanto, uma dimensão decisiva da organização, da igualdade e desigualdade” (Scott, 1989, p. 26).

Assim, ao analisarmos o volume indicado para o 9º ano, constatamos 109 menções ao gênero/gender (respectivamente, português e inglês), que se encontram distribuídas em quatro das oito unidades em que o volume está dividido, e escolhemos um texto para esta análise. Ele se encontra na seção *Taking it further*, página 62, da Unidade 3: *Living with differences*. Trata-se de uma notícia sobre Direitos de transgêneros na escola. A notícia expõe a lei federal (USA) Título IX sobre direitos trans.



https://transequality.org

What Are My Rights at School?

Title IX is a federal law that makes sex discrimination illegal in most schools. (...) Several other federal and state laws also protect transgender students. Here are some of the rights you have under these laws:

- **You have the right to be treated according to your gender identity.** (...)
- **You have the right not to be bullied or harassed because you are transgender or gender non-conforming.** If school administrators know that you're being bullied or harassed, they have to take action to end it. (...)
- **You have the right to get the same opportunities to learn and participate in school life as anyone else, no matter your gender, including your gender identity or expression, or your race, nationality, or disability.** This includes not being punished because you are transgender or gender non-conforming and being allowed to participate in school activities and events.
- **You have the right to dress and present yourself according to your gender identity.** This includes how you dress at school every day as well as for dances, graduation, and other school events. (...)

Available at: <<https://transequality.org/know-your-rights/schools>> Accessed on: September 5, 2018 (Fragment)

Fonte: FRANCO, Claudio. 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. *Coleção Way to English for brazilian learners*. 9º ano. p. 62. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.

Numa observação inicial, vemos que o texto não está completo. Trata-se de um fragmento. Vemos também que o título está em forma de uma pergunta e há disposição de tópicos em negrito, o

que se entende por dividir, facilitar e destacar o que se pretende dar mais enfoque. Há, também, uma imagem com logotipo na lateral que indica o tema do texto.

Ao analisar o texto, já em uma relação com a LI, percebemos que a pergunta título é direcionada a um provável público transgênero, uma vez que a pergunta *What are my rights at school?* se traduz por “Quais são meus direitos na escola?”, o que também promove, pelo pronome possessivo na primeira pessoa, uma intenção de autorreflexão, de autoconhecimento de quais são seus próprios direitos enquanto discente *trans* no ambiente escolar. Percebemos, ainda, que todos os tópicos em negrito começam da mesma forma: com *You have the right...* que na tradução fica “Você tem o direito...”, o que direciona a um empoderamento deste possível discente *trans* a entender que a frase se inicia por “você”, como se estabelecesse um diálogo com o leitor. Além disso, pelo verbo modal *have to*, utilizado para recomendar forte indicação, vemos quão intensa é a mensagem do enunciado. Não há marcas de definição de gênero no texto.

Isso faz com que reconheçamos no texto um discurso que é representado por seus enunciados, as escolhas que permeiam a escrita são repletas de ideologia que denunciam a valoração dada por seu locutor. Volóchinov (2018) defende que por meio dos signos é possível cruzar o horizonte valorativo que corresponde às construções dialógicas que compõem o enunciado, ou seja, “as categorias de avaliação ideológica (...) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia” (Volóchinov, 2018, p. 93). Para Franco, Rohling e Alves (2020), na esteira do círculo de Bakhtin, o discurso é sempre dialógico, reflete e refrata a valoração do outro, evidencia o caráter vivo da língua:

Ao se falar em dialogismo e relações dialógicas, perpassa-se inevitavelmente pelo discurso de outrem. Nosso discurso encontra, impreterivelmente, o discurso do outro, se orientando para o já dito, para a reação-resposta ou, ainda, sendo constituído por ele (Bakhtin, 2020, p. 143).

Sendo assim, ao se inserir esse texto no LD, o autor decide produzir reflexão não apenas em um possível público-alvo de

discentes trans, mas, também, trazer ao demais discentes do ambiente escolar conhecimento e reconhecimento dos discursos que devem orientar a sociedade em prol do respeito ao outro. Foucault (1996), nessa direção, faz a seguinte defesa: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 44), isto é, a escola precisa posicionar-se, pois, ao não se posicionar, permite que outros discursos adentrem e subvertam as relações em sociedade.

Nossa análise, limitada pelo espaço que nos cabe nessa reflexão, permite perceber relações entre a BNCC e os textos do LD de LI que indicam dialogicidade e se relacionam com as discussões acerca do *gênero como construção social*, além de direcionarem a debates que condizem com a faixa etária discente.

Considerações Finais

Reconhecer que a discussão sobre temas de cunho social é necessária no ambiente escolar pode ser nossa principal conclusão acerca do papel da escola na sociedade para a formação discente. Quando se trata especificamente da discussão do *gênero como construção social*, o suporte legal, o material didático e a abordagem didática docente precisam encontrar apoio teórico para que dialoguem entre si numa compreensão coletiva acerca da necessidade e urgência do tema em um contexto atual de intolerância, ignorância, desrespeito e violência.

Neste capítulo pudemos discutir, mesmo de forma sumarizada, conceitos que direcionam a uma compreensão sobre *gênero como construção social* em uma relação com o caráter dialógico da linguagem e percebemos, enquanto docentes, que ainda há muito o que se investigar acerca de definições (ou não definições) das questões de gênero com relação ao uso de linguagem que refletem um posicionamento, uma ideologia por meio do discurso. E que a ideologia presente em todo discurso, neste caso sobre o tema gênero, deve ser mediada pelo conhecimento das relações que permeiam estudos sobre a sociedade.

Em nossa breve análise, buscamos identificar o diálogo entre a BNCC (Brasil, 2018) e o LD de LI, *Way to English* (Franco, 2018) indicado para o 9º ano e verificamos que a Base prevê o trabalho com TCT junto aos demais conteúdos dos currículos dos componentes curriculares. Dos TCT que compõem o documento, elencamos o tema Educação em Direitos Humanos, que assegura, com base legal em decreto, parecer e resolução, a discussão de temas relacionados ao gênero em ambiente escolar e que direciona à produção de material didático que atenda a sugestão de tratamento de uma diversidade temática.

Ao lançar um olhar dialógico para o conteúdo do LD que trata de gênero, verificamos que o material traz textos originais em língua inglesa, que buscam dar suporte às discussões ao promover reflexão acerca da igualdade de direitos e do reconhecimento da diversidade que há dentro e fora da escola. Lembremo-nos de que a compreensão da LI como língua franca já legitima o respeito aos contextos de diferentes sociedades e a identidade histórico-cultural de cada falante, porém ao reconhecer esse falante global também partilha do entendimento dos direitos que são de todos os humanos.

Dos textos trazidos pelo livro, o escolhido para essa discussão demonstra interesse principalmente na questão das pessoas *trans* na sociedade, o que compreendemos como abordagens que podem ocorrer considerando a faixa etária de modo mais complexo.

Desse modo, concluímos que o LD é suporte de grande valia para o docente e que, no caso do volume em foco, há relação dialógica com as teorias sociais sobre gênero por meio dos discursos reconhecidos em seus conteúdos. Concluímos, também, que o documento brasileiro direcionador da educação, a BNCC, que indica os TCT dos LD, também está em consonância com as próprias mudanças da sociedade e dão embasamento legal para que estas discussões ocorram em sala de aula.

Finalizamos com a expectativa de que nossas reflexões colaborem para que professores e professoras se sintam acolhidos/as em seus medos, empoderados/as em seus anseios e encorajados/as no entendimento da necessidade em se dialogar sobre temas sociais tão relevantes ao ambiente escolar.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm.
- BRASIL (2018). **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 26 ago. 2020
- BRASIL, **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos** 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf > Acesso em: 30 out. 2021.
- BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Proposta de Práticas de Implementação. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; tradução, Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. Edições Loyola: São Paulo, 1996
- FRANCO, Claudio; 2. ed. São Paulo: Ática. 2018. **Coleção Way to English**. Disponível em: <http://colecaoway.com.br/pubs/pnld2020/> Acesso em 18 out. 2020.
- FRANCO, Neil; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo.; COSTA-HÜBES, Terezinha C. da. **Por uma análise dialógica do discurso**. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.
- FRANCO, Neil; ROHLING, Nívea; ALVES, Rafael Vitória. **Em torno da concepção de relações dialógica e reenunciação**. In. FRANCO, Neil, PEREIRA, Rodrigo A.; COSTA-HÜBES. (Org.) Estudos Dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na Qualidade do Ensino Público**. São Paulo, 2009.
- ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 15(2), 2014.
- SWAIN, Tania Navarro. Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas “femininas”. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 34, p. 11-44, 2001. Editora da UFPR.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

O LIMIAR DAS RELAÇÕES DE SENTIDO NA ARENA DISCURSIVA: O EMBATE ENTRE O SAGRADO E O PROFANO NAS OLIMPÍADAS DE PARIS 2024

Jussara Candida Correia de Oliveira Farias (UFPB)¹

Matheus Silva Barreto (UFPB)²

Maria de Fátima Almeida (UFPB)³

Introdução

A cerimônia de abertura das Olimpíadas de Paris 2024 celebrou, por meio de manifestações artísticas, a França. Sob o rio Sena, um palco majestoso foi montado, onde embarcações iluminadas representavam delegações olímpicas ou homenageavam momentos marcantes da história francesa. Enquanto os barcos se moviam pela água, luzes coloridas criavam um espetáculo apoteótico que encantava o público.

No céu, os drones se divertiam formando representações imagéticas icônicas como a Torre Eiffel e figuras de esportistas em ação, simbolizando o espírito olímpico. O palco central transformava-se em uma tela viva, exibindo marcos históricos – como a Revolução Francesa – ao som de música clássica francesa reinterpretada em ritmos eletrônicos.

Thomas Jolly, renomado diretor teatral francês, foi o grande responsável pela direção e organização artística da cerimônia de abertura. Ele estruturou o evento em 14 sequências temáticas, cada uma ressaltando aspectos culturais, históricos e artísticos da França. Dentre elas, selecionamos a sequência intitulada "Festivité", ou

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: jussaracandidafarias@gmail.com

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: matheusbarreto218@gmail.com

³ Professora Doutora, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: falmed@uol.com.br

"Festividade", que sintetizou a essência vibrante das celebrações francesas, mas também gerou controvérsias.

Durante essa sequência, um momento cronotópico gerou ampla repercussão social, tanto positiva quanto negativa, ao suscitar reflexões e debates: seria uma homenagem à Festa dos Deuses ou uma paródia à Última Ceia? A performance apresentada em "Festivité" provocou comparações com "A Última Ceia" de Leonardo da Vinci, devido à semelhança visual e simbólica.

Inicialmente, é relevante destacar que a cena gerou interpretações enviesadas por parte de grupos religiosos e ufanistas. A representação, que reunia diversos personagens – incluindo pessoas trans, drag queens, negros e mulheres – ao redor de uma mesa cerimonial, foi interpretada por esses grupos como uma paródia ou blasfêmia contra a Igreja e o Cristianismo. Essa leitura decorreu da percepção de que a performance fazia referência à "Última Ceia" de Leonardo da Vinci (1495-1498), mural artístico que enforma a narrativa bíblica da Santa Ceia (Lc 22, 14-20).

O episódio causou forte indignação entre conservadores e extremistas religiosos, tanto evangélicos quanto católicos, que rejeitaram a inclusão de corpos considerados "pecaminosos" em um contexto associado a um evento sagrado do Cristianismo (BBC News, 2024). Em contrapartida, diversos jornais eletrônicos (BBC News, 2024; CNN, 2024; The New York Times, 2024) confirmaram que, após leitura de especialistas em arte, verificou-se que a referida cena de abertura dos jogos olímpicos de Paris, 2024, fez menção ao quadro A Festa dos Deuses, de Giovanni Bellini e reproduzida por Jan Van Bijlert (1635-1640).

De acordo com o portal eletrônico BBC News (2024), "O cerimonialista e diretor criativo Thomas Jolly negou que tenha feito uma paródia à Última Ceia na cerimônia de abertura dos Jogos de Paris, após grupos religiosos criticarem o evento por considerá-lo uma "zombaria ao Cristianismo" e esclareceu que a inspiração não se baseava na obra religiosa, mas sim em um banquete pagão dos deuses do Olimpo, exaltando valores mitológicos e culturais que permeavam a narrativa da cerimônia. Ainda segundo este jornal, para pessoas em todo o mundo,

a apresentação mostrou uma cena envolvendo o cantor e ator francês Philippe Katerine como o deus Dionísio, seminu e pintado de azul, em uma mesa de banquete. Na cena, dançarinos, drag queens e pessoas em fantasias coloridas ficaram em poses que lembravam representações da Última Ceia, a última refeição de Jesus com seus apóstolos - evento também chamado por alguns como Santa Ceia. Alguns grupos católicos e bispos franceses condenaram o que viram como "cenas de escárnio e zombarias ao Cristianismo" (BBC News, 2024).

Com base nesse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar, à luz das teorias de Bakhtin e do Círculo, as relações dialógicas suscitadas pela cena específica da abertura dos Jogos Olímpicos de Paris 2024. O foco da análise recai sobre os dois questionamentos centrais levantados anteriormente: seria a performance uma homenagem à *Festa dos Deuses* ou uma paródia à *Última Ceia*? A proposta é explorar as dinâmicas de sentido que emergiram a partir dessa cena e o debate discursivo gerado, especialmente no ambiente digital. Como resultado, apontamos o embate entre palavras e contrapalavras (Brambila, 2022), que revelam as tensões, interpretações e disputas simbólicas em torno dessa performance artística.

A fundamentação teórica que embasa nossas discussões encontra-se nos escritos de Bakhtin e do Círculo, com destaque para obras como *Os Gêneros do Discurso* (Bakhtin, 2016), *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volóchinov, 2021), *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 2011) e *Problemas da Obra de Dostoiévski* (Bakhtin, 2013a). Além disso, reconhecemos a ressonância dos conceitos bakhtinianos nas contribuições de pesquisadores brasileiros, como Brait (2021) e Faraco (2009), cujas obras também fundamentam e orientam nossa análise.

Em termos teóricos que fundamentam a análise, é importante mencionar a contribuição de Gombrich (2015) e Wolfflin (1984). Ambos os autores reconhecem que os avanços técnicos do período Renascentista representam um triunfo artístico, combinando habilidade técnica e profundidade expressiva. De acordo com Gombrich (2015), artistas como Da Vinci e Bellini eram impulsionados pela busca pela perfeição técnica, o que, por vezes, resultava em

pinturas centradas na forma e em um afastamento de uma expressão mais livre e emocional.

Face ao que foi apresentado, este trabalho está estruturado em duas seções principais: uma dedicada ao embate teórico e a outra à análise propriamente dita. Na seção teórica, exploramos os conceitos de relações dialógicas, discurso, cronotopo e contrapalavra. Em seguida, passamos para as análises, nas quais retomamos duas obras como fontes para a construção da cena contemporânea "Festividade", apresentada na abertura dos Jogos Olímpicos de Paris, 2024. As obras selecionadas para a análise do processo de releitura foram o mural *A Última Ceia*, de Leonardo da Vinci (1495-1498), e o quadro *A Festa dos Deuses*, reproduzido por Jan Van Bijlert (1635-1640).

Entre o Cronotopo e a Contrapalavra: Reflexões Bakhtinianas Sobre o Discurso e as Relações de Sentido

Discutir as relações dialógicas a partir do pensamento de Bakhtin e o Círculo é um exercício desafiador, pois demanda a imersão em obras fundamentais e complexas como *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2020), *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2011) e *Problemas da obra de Dostoiévski* (Bakhtin, 2013a). Na visão do crítico russo, as relações dialógicas representam interações de sentido que se formam entre dois ou mais enunciados, constituindo a base essencial para a compreensão entre interlocutores do/no processo comunicativo.

Bakhtin (2013a, p. 215) explica que “as relações de concordância/discordância, afirmação/contemplação, pergunta/resposta, e assim por diante, são puramente dialógicas e, é claro, não entre palavras, frases ou outros elementos de um único enunciado, mas entre enunciados inteiros”. Em outras palavras, o sentido emerge não de elementos isolados, mas das interações entre vozes e contextos distintos, evidenciando a natureza viva e dinâmica do discurso.

Para o Círculo, as relações dialógicas se constituem nos sentidos estabelecidos entre os enunciados, ou seja, é nas conexões construídas entre os discursos de sujeitos expressivos e falantes que se formam os significados das situações cotidianas (Bakhtin, 2011). Ao

abordar as cenas de abertura dos Jogos Olímpicos, trazemos à tona reflexões sobre as interações entre o religioso e a arte, considerando os diferentes pontos de vista de seus intérpretes. Nessas relações simbólicas, mantém-se o impacto apreciativo dos espectadores ao redor do mundo, que associam os elementos apresentados às suas subjetividades, revelando, em suas leituras, interpretações ancoradas em suas próprias deduções.

Ainda para o pensador russo, a vida da palavra está na passagem de uma boca a outra boca, de um contexto a outro contexto, de uma coletividade social a outra, de uma geração a outra geração” (Bakhtin, 2013, p. 345). Nesse sentido, podemos afirmar que as interpretações prematuras e enviesadas de algumas autoridades refletem palavras carregadas de sentidos que, ao transcenderem épocas, moldam o discurso atual por meio de múltiplas vozes. Para certos grupos, os elementos presentes nas cenas de abertura dos Jogos Olímpicos evocam a arte cristã; para outros, remetem à arte grega. Assim, essas cenas se destacam por possibilitarem múltiplas leituras e mobilizarem novas especulações, evidenciando traços de semelhança entre diferentes esferas simbólicas.

Por sua vez, Bakhtin compreende o discurso de maneira distinta da perspectiva defendida pela Gramática Tradicional Normativa, que estabelece uma relação de semelhança conceitual entre enunciado, sentença, discurso, frase e período. Diferentemente dessa abordagem gramatical de tradição grega, fundamentada em princípios morfossintáticos e semânticos, a concepção bakhtiniana do discurso (Bakhtin, 2013a) o entende como uma produção sócio-histórica. Para Bakhtin, o discurso é um produto que emerge socialmente, circula entre sujeitos sócio-historicamente situados e adquire concretude nas relações dialógicas. Nesse processo, os discursos são gerados por sujeitos inseridos na história, no grande tempo, alcançando outras consciências e promovendo o choque de diferentes vozes (Bakhtin, 2006).

Convém salientar que o ouvinte, ao perceber e compreender as significações de um discurso, “ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (Bakhtin, 2006 [1979], p. 271). Sob essa perspectiva, reconhece-se que

a participação do sujeito é essencial na construção dos discursos, pelo prisma da responsabilidade. Esse sujeito, plural e heterogêneo, ocupa na sociedade múltiplas identidades, estando constantemente em contato com outras consciências e posições (Bakhtin, 2020).

Dando seguimento às nossas discussões, o grande tempo (da história e dos grandes acontecimentos) sobre o qual nos referimos anteriormente, para Bakhtin (2010), manifesta-se no espaço e circunscreve o sujeito, recebendo o nome de cronotopo. Embora esse conceito tenha emergido durante o período intermediário das investigações bakhtinianas – particularmente na *Teoria do Romance* –, trata-se de uma noção fundamental que permeia toda a sua obra.

Essa ideia reflete o entendimento de que não existe sujeito desvinculado de um tempo-espaço; não se pode conceber a reverberação de uma época fora do curso desse tempo, sem uma relação intrínseca com o passado e o futuro, ou, como afirma Bakhtin, fora da plenitude do tempo (Bakhtin, 2006). Logo, o cronotopo configura-se como uma unidade indissociável de tempo e espaço, onde as dimensões temporais e espaciais convergem para formar um contexto no qual os eventos, os sujeitos e os discursos se desenvolvem.

Há uma característica que não apenas define o cronotopo, mas também o singulariza enquanto conceito: trata-se de sua necessidade como ferramenta teórica destinada a abordar a inter-relação entre sujeitos em um tempo particular e em um espaço específico, marcado pela confluência de um acontecimento único e irrepitível na existência humana, situado em um lugar transitório. Bakhtin (2010) enfatiza que o cronotopo não é apenas uma questão de cronologia ou de localização, mas o encontro entre sujeitos que, em determinado espaço e tempo, participam de um evento único, irrepitível e significativo.

No caso da cena apresentada na abertura dos Jogos Olímpicos de Paris 2024, em Festividade, é possível identificar a sobreposição de cronotopos que dialogam entre si: o cronotopo contemporâneo das cenas performáticas, o cronotopo da *Última Ceia*, e o cronotopo da *Festa dos Deuses*. Esses dois últimos cronotopos remetem às suas respectivas épocas, estabelecendo uma inter-relação temporal que

transcende os limites históricos, ao mesmo tempo em que promove novas interpretações no presente.

Em vista disso, o cronotopo não é somente um conceito teórico abstrato, mas um instrumento analítico capaz de mostrar como os sentidos são conformados na interação entre tempos e espaços que constituem os discursos e os sujeitos. Nesse direcionamento, as cenas ocorridas nas olimpíadas evidenciam como o pretérito dialoga com o presente, reverberando interpretações que se expandem em tempos e contextos discursivos múltiplos.

A partir do cronotopo das cenas performáticas e dos diálogos que se sucederam em consequência delas, o conceito de contrapalavra ou réplica, de Bakhtin (Brambila, 2022), revela-se como uma ferramenta teórica altamente produtiva para a compreensão dos embates discursivos em jogo. O cronotopo, enquanto espaço-tempo único, carregado de significados plurais, configura o cenário em que vozes diversas começam a interagir na arena discursiva.

Segundo Valdemir Miotello⁴, em diálogo com a teoria de Mikhail Bakhtin, a palavra é um cotejo constante entre outras palavras carregadas de sentido. Nessa conjuntura, a palavra se torna uma arena de disputas, quando, ao tratar de um mesmo tema, surgem réplicas, contestação e refutação por parte de um interlocutor, que constrói uma palavra contrária à primeira: a contrapalavra ou réplica.

De acordo com Brambila (2022), a contrapalavra assume a colisão discursiva com um dito, em uma esteira responsiva, dissonante, tensa, mas, sobretudo, não indiferente ao seu enunciado de referência. A partir desse processo estabelecido, a réplica toma seu lugar de palavra da relação e está aberta ao embate, podendo ser atingida e transformada na valoração enunciada dos outros, quando a respondem.

Nas cenas de Festividade, a contrapalavra se manifesta nos discursos de réplica e tréplica, gerados pelas interpretações divergentes do confronto entre os discursos religiosos tradicionais e

⁴ O Prof. Dr. Valdemir Miotello (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar) faz essa afirmação em uma conferência online, intitulada “Palavras e Contrapalavras: cotejo e metodologia em Bakhtin”, realizada em 8 de dezembro de 2020 pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE/UFAL). Disponível no link que se segue: Palavras e Contrapalavras: cotejo e metodologia em Bakhtin - Prof. Dr. Valdemir Miotello.

políticos de extrema direita com as narrativas de artistas e alguns políticos de esquerda e direita. Esse confronto de perspectivas cria um espaço-tempo em que as palavras se opõem, desafiando e ressignificando sentidos estabelecidos, evidenciando o dinamismo presente na linguagem e nas disputas de caráter ideológico.

Vejamos, a seguir, como os conceitos discutidos neste tópico foram aplicados na análise e reflexão das cenas da sequência *Festividade*, da abertura dos Jogos Olímpicos de Paris 2024, buscando compreender as relações interpretativas - de embate - entre diferentes discursos.

Imagens Que Dizem: A Interpretação e o Posicionamento Axiológicos de Sujeitos no Embate Discursivo.

Este tópico é destinado às análises que visam compreender as relações de sentido e os embates discursivos que se efetivam na construção da cena de abertura dos Jogos Olímpicos de Paris 2024, intitulada “Festividade”. Antes de adentrarmos os movimentos específicos de interpretação e análise, é imprescindível contextualizar o processo de concepção e construção da cena apresentada.

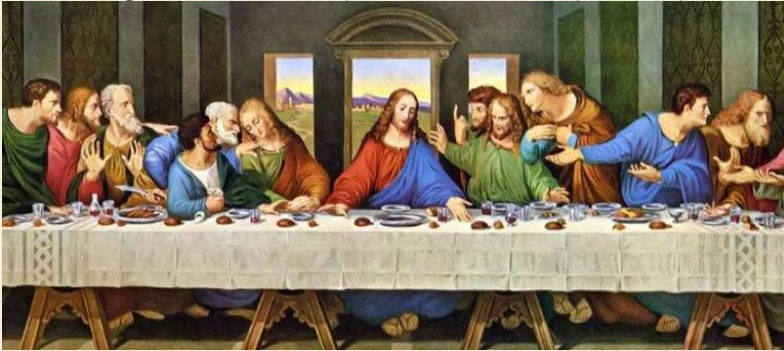
A seguir, apresentamos as duas cenas e ângulos específicos que suscitaram as interpretações divergentes entre os grupos favoráveis e contrários. Para cada uma das cenas apresentadas, destacamos as representações imagéticas que fundamentam as interpretações. Vejamos.

Figura 1: “1ª Cena da Festividade”, pelo cerimonialista e diretor criativo Thomas Jolly



Fonte: BBC News, 2024

Figura 2: A Última Ceia, por Leonardo da Vinci (1495-1498)



Fonte: ISTOÉ, 2021.

Com relação à Figura 1, observa-se, ao centro, uma mulher vestida com trajes inspirados na cultura greco-romana, rodeada por diversos indivíduos que simbolizam sujeitos historicamente marginalizados. Esses personagens representam tanto os excluídos da antiguidade, como os pagãos, quanto as minorias da contemporaneidade, incluindo crianças, mulheres, negros, drags, LGBTQIAPN+, corpos gordos e outras representações que desafiam os padrões eurocêntricos. Fato é que tal cena gerou ampla repercussão midiática, despertando reações variadas de interlocutores ao redor do mundo, cujas interpretações foram moldadas por seus contextos culturais e pontos de vista.

Na sequência, a Figura 2 apresenta o primeiro objeto com o qual a primeira cena de "Festividade" suscita relações dialógicas: o mural *A Última Ceia*, de Leonardo da Vinci (1495-1498). Ao remeter a essa icônica obra da tradição cristã, a performance contemporânea estabelece, a princípio, relações dialógicas de proximidade, através de associação simbólica. Averigua-se que a aproximação entre a cena performática e *A Última Ceia* desencadeia uma ruptura com a seletividade de corpos historicamente idealizados e estritamente masculinos, característica da tradição cristã representada na obra mural de Da Vinci. Em colisão a essa visão tradicional, a performance "Festividade" surge com figuras diversas, ao passo que essa pluralidade provoca reflexões sobre inclusão e representatividade em espaços simbólicos que deveriam, na concepção de conservadores, serem restritos.

Além do que, a cena introduz novas possibilidades de visibilidade, desviando o olhar do que se consagra tradicionalmente histórico-religioso para uma celebração das diferenças na contemporaneidade. A presença central de uma figura feminina, utilizando uma auréola - objeto que caracteriza uma pessoa santa - desassocia a imagem do homem (Deus) ao lugar de maior prestígio, denotando um movimento de empoderamento feminino no cenário simbólico da ceia. Inclusive, há registros que mulheres também se faziam presentes na Última Ceia, mas foram excluídas das narrativas e representações artísticas.

Outro aspecto crucial é a inclusão e salvação de corpos trans e drag queens, que passam a ser parte constitutiva da ceia, ampliando a compreensão de acolhimento e pertencimento. Dessa forma, a performance sugere uma reconstrução da figura de Cristo, que se torna menos vinculada a um círculo seletivo e exclusivo e mais aberta à multiplicidade humana, estendendo a salvação e a comunhão a todas as pessoas. Atentemo-nos para outras duas figuras.

Figura 3: “2ª cena da Festividade” - O deus grego Dionísio performatizado por Thomas Jolly



Fonte: Instituto Humanitas Unisinos - IHU.

Figura 4: A Festa dos Deuses', por Jan Van Bijlert, 1635-1640



Fonte: Instituto Humanitas Unisinos - IHU

Em se tratando das Figuras 3 e 4, podemos estabelecer relações de semelhanças entre a arte clássica e a arte contemporânea. A segunda cena performática da Festividade, trata-se da reinterpretação da Festa dos Deuses, uma antiga celebração dedicada a Baco (ou Dionísio, em grego), o deus do vinho, da fertilidade, da loucura, do teatro e do prazer. Essa festa era marcada por rituais intensos, em que os participantes se entregavam a danças agitadas, música e muita bebida⁵.

No horizonte da Figura 3, podemos observar algumas características que se assemelham à Festa dos Deuses. O personagem central, pintado de azul e adornado com flores, é o próprio deus Baco. A cor azul simboliza sua condição divina, enquanto os adornos florais remetem à celebração, à fertilidade e à abundância típicas das festividades dionisíacas.

Ademais, a presença de diferentes pessoas com trajés expressivos sugere uma celebração artística que prima pela liberdade de expressão e pela quebra das convenções sociais, características intrínsecas às comemorações dedicadas a Dionísio. Esses trajés, com suas cores vibrantes e formas singulares, destacam o caráter transgressor e libertário da festa, refletindo a desconstrução das normas tradicionais em prol de uma experiência coletiva de exaltação.

Outro fator interessante está na teatralidade e na exibição de criatividade por meio da música, da dança e das encenações. Como Dionísio é o deus do teatro, essas manifestações artísticas configuram-se como formas de libertação de sentimentos reprimidos e o aspecto ritualístico cria uma experiência que conecta os participantes ao divino.

Em virtude do exposto e considerando que o cenografista cria um novo espaço de interação, onde sujeitos diversos são celebrados e reconhecidos, promovendo a troca de ideias e a construção coletiva de sentidos, podemos afirmar que há relações de inovação. Além disso, observamos relações de valorização e afirmação da beleza e do culto ao corpo, uma vez que a cena e a pintura destacam a beleza da figura humana e a riqueza cromática. O cenário da segunda cena é vibrante e envolto em uma atmosfera luminosa, ilustrando como os

⁵ Informações retiradas do Blog JAFET NUMISMÁTICA, disponível no link que se segue: <https://jafetnumismatica.com.br/festa-em-homenagem-baco-carnaval/>.

artistas do Renascimento conseguiam unir conteúdo mitológico a um tratamento visual impressionante, marcado pela robustez de detalhes e pelo jogo de luzes.

Ao analisarmos comparativamente as figuras 1 e 2, bem como 3 e 4, observamos, por meio das representações imagéticas, a presença de elementos que corroboram para a interpretação da relação intrínseca entre a primeira cena e a obra mural *A Última Ceia*, e entre a segunda cena e *A Festa dos Deuses*. Nesse contexto, emergiu uma arena de embates discursivos: de um lado, aqueles que rejeitavam a ideia de que, na abertura mundial das Olimpíadas, o ideário cristão fosse alvo de zombaria; de outro, os que contrarreplicavam, afirmando que essa interpretação era equivocada.

Após a transmissão televisiva dessas cenas, houve uma imediata manifestação negativa por parte de religiosos e políticos. O Vaticano, por exemplo, expressou estar entristecido pela cena que considerava uma "ofensa" aos cristãos, por satirizar uma Arte Sacra. Em contrapalavra, o diretor das cenas Thomas Jolly se pronunciou em uma entrevista concedida ao canal francês BFM, afirmando que, em hipótese alguma, se inspirou na *Última Ceia*, Arte Sacra Cristã. Palavras do diretor: "A ideia era fazer uma grande festa pagã ligada aos deuses do Olimpo. Você nunca encontrará em meu trabalho qualquer desejo de zombar ou difamar. Eu queria uma cerimônia que unisse as pessoas, que as reconciliasse, mas também uma cerimônia que afirmasse nossos valores de liberdade, igualdade e fraternidade" (BBC News, 2024).

Mesmo após essa afirmação, advinda do próprio idealizador das cenas, a Igreja e políticos conservadores continuaram a defender, em tréplica, que se tratava de um escárnio, uma zombaria. Eles exigiram que a mídia responsável pela transmissão dessas cenas as retirasse do ar imediatamente. No auge desses embates discursivos, figuras públicas brasileiras também ajudaram a treplicar, como a política de direita Marion Marechal. De acordo com Marion:

Para todos os cristãos do mundo que estão assistindo à cerimônia #Paris2024 e se sentiram insultados por esta paródia drag queen da Última Ceia, saibam que não é a França que está falando, mas uma minoria de esquerda pronta para qualquer provocação (G1, 2024).

A deputada federal Erika Hilton⁶ também expressou seu posicionamento de contrapalavra em suas redes sociais, argumentando que encontraram naquela cena uma oportunidade para distorcê-la e deslegitimar as causas, dentre as quais a LGBTQIAPN+, com o objetivo de retirá-la de cena, do ar, de forma intencional.

Para concluir nossas reflexões, nesta relação ideológica de forças divergentes, a instituição religiosa cristã – a Igreja – devido ao seu aparato histórico-cultural, possui maior legitimidade para impetrar a verdade. Assim, as cenas sobre as quais estamos discutindo foram retiradas do ar.

Brevíssimas Considerações Finais

As cenas performatizadas por artistas na abertura dos Jogos Olímpicos de 2024, em Paris, provocaram um intenso embate discursivo, gerado pela interpretação e pelos sentidos estabelecidos pelos interlocutores nas relações dialógicas. Sob a ótica teórico-metodológica de Bakhtin, todas as interpretações sobre as cenas apresentadas, em razão dos elementos que as constituem, são possíveis e válidas. Essas múltiplas leituras revelam o papel central da arte e da performance como espaços de contestação e reflexão social, que desafiam visões estabelecidas e criam novas formas de diálogo e questionamento.

O limiar do embate nas relações de sentido dentro da arena discursiva, conforme sugerido por Bakhtin, surge dos interesses individuais ou coletivos, ancorados em questões ideológicas e culturais, que os interlocutores colocam em jogo. Nesse processo, são evidenciadas suas credences, conhecimentos e o meio social ao qual pertencem.

Esse confronto discursivo não só expõe as tensões entre diferentes visões de mundo, mas também ilumina a dinâmica de poder envolvida na construção de verdades. Ao reconhecer e analisar essas múltiplas vozes, podemos compreender melhor as forças que moldam

⁶ Informação compartilhada no perfil pessoal do Instagram da deputada federal @hilton_erika. Link para consulta: https://www.instagram.com/hilton_erika/reel/C-JaTgzxytt/

a percepção coletiva e a forma como os discursos se entrelaçam, influenciam e moldam a realidade social contemporânea.

Por último, é possível afirmar que alcançamos o objetivo deste artigo ao abordar as dimensões do embate discursivo gerado pelas cenas da abertura dos Jogos Olímpicos de 2024, analisando as diferentes interpretações que surgiram a partir delas. Esperamos que este empreendimento tenha contribuído para um entendimento, embora superficial, das dinâmicas ideológicas presentes na sociedade contemporânea, incentivando novas discussões sobre o papel da arte, da mídia e dos discursos na contemporaneidade. Para não concluirmos: mas, afinal, qual interpretação a respeito das cenas performáticas de abertura das olimpíadas de Paris 2024 é válida para você?

Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Linguagem e leitura: movimentos discursivos do leitor na sala de aula de 5ª série**. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. A fuga do cronotopo. In: BEMONG, Nele; HENRIC, Peter D. J.; HOLQUIST, Michael; LAMBROPOULOS, Vassilis (Org.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. Trad. Ozírís Borges Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. M. F. Meihy. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 345.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020 [1924].

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo, Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense, 2013a [1929], p. 207-310.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Marcos Marcionilo. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 271.

BBC NEWS. Abertura dos Jogos Olímpicos de Paris faz referência a "A Festa dos Deuses". BBC News, Londres, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cgervy94eq00>. Acesso em: 19

jan. 2025.

BRAIT, Beth. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

BRAMBILA, Guilherme. #Contémironia: uma análise bakhtiniana da contrapalavra no contexto virtual. **Signótica**, v. 34, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/72026>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CNN UNITED STATES. The 'blue man' at this year's opening ceremony defends memorable Olympic moment. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2024/07/29/sport/blue-man-olympics-opening-ceremony-spt-intl/index.html>. Acesso em: 05.09.2024

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2009.

GLOBO ESPORTE. **Cantor pede perdão a cristãos por cena polêmica na abertura das Olimpíadas**. 2024. Disponível em: <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/2024/07/30/cantor-pede-perdao-a-cristaos-por-cena-polemica-na-abertura-das-olimpiadas.ghtml>. Acesso em: 17 set. 2024.

GOMBRICH, Ernest Hans. **A história da arte** 15ª. Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: ed. Rio de Janeiro, Editora S.A, 2015.

G1. **Olimpíadas: Igreja Católica francesa chama paródia da Última Ceia de "escárnio" na França. As pessoas são livres, diz diretor**. G1, 27 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/olimpiadas/paris-2024/noticia/2024/07/27/olimpiadas-igreja-catolica-francesa-chama-parodia-da-ultima-ceia-de-escarnio-na-franca-as-peopleas-sao-livres-diz-diretor.ghtml>. Acesso em: 18 jan. 2025.

HILTON, Erika. **Naõ Podemos Nos Calar!** Instagram, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/hilton_erika/reel/C-JaTgzxytt/. Acesso em: 18 jan. 2025.

ISTOÉ. **20 curiosidades sobre a Última Ceia, obra-prima de Leonardo da Vinci**. Disponível em: <https://istoe.com.br/20-curiosidades-sobre-a-ultima-ceia-obra-prima-de-leonardo-da-vinci/>. Acesso em: 24 set. 2024.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Aquele "Banquete dos Deuses" pintado no século XIX que pode ter inspirado a cena drag queen na cerimônia olímpica**. Instituto Humanitas Unisinos, 30 jul. 2024. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/641809-aquele-banquete-dos-deuses-pintado-no-seculo-xix-que-pode-ter-inspirado-a-cena-drag-queen-na-cerimonia-olimpica#> >. Acesso em: 18 de janeiro de 2025.

JAFET NUMISMÁTICA. **Festa em homenagem a Baco: o Carnaval.** Jafet Numismática, s.d. Disponível em: <https://jafetnumismatica.com.br/festa-em-homenagem-baco-carnaval/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

THE NEW YORK TIMES. **An Olympics Scene Draws Scorn. Did It Really Parody ‘The Last Supper’?** Disponível em: <https://www.nytimes.com/2024/07/28/sports/olympics-opening-ceremony-last-supper-paris.html>. Acesso em: 05.09.2024.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente.** Martins Fontes, 1984.

PELE NORDESTINA(?): PROFISSIONAL DE ESTÉTICA E A MANUTENÇÃO DO NORDESTE/SEMIÁRIDO COMO UM “ESPAÇO-PROBLEMA”, EM *STORY* NO *INSTAGRAM*

Ismar Inácio dos Santos Filho (UFAL-Campus do Sertão) ¹

Introdução

No Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (Gelasal), temos empreendido estudos de uma “Geografia Discursiva”, na qual a interface *linguagem e território* é o grande objeto de estudos, sob as faces de uma Linguística Aplicada Indisciplinar, “para cortar”. Nesse grupo de pesquisa, em projetos recentes, objetivamos compreender e tensionar a produção de territórios em enunciações ordinárias, entendidas como partícipes e produtoras de movimentos na construção de espacialidades. Inserida nesse arcabouço, esta investigação visa “estranhar” e “desmanchar” a enunciação de um médico esteticista em um *story* seu no *Instagram*, no qual estabelece uma relação que nos parece determinista entre a região (Nordeste), o clima e a pele, sobre o qual questionamos: *Existiria, então, uma pele (especificamente) nordestina?* Segue um trecho transcrito de sua fala:

Trecho de transcrição:

eu comecei a notar também que (+) por ser/ ou/ talvez/ eu não sei explicar mas eu vou pesquisar (+) por ser uma região (+) mu::ito quente (+) mu::ito seca (+) a pela realmente das pessoas é uma pela (+) in::flama::da (+) no excesso (+) MU::ito oleosa (+) muito oleosa mesmo (Trecho de fala de um médico esteticista, em 2023, em publicação em stories no *Instagram*)

¹ Doutor em Letras-Linguística (PPGL-UFPE) e Mestre em Estudos em Linguagem (MeEL-UFMT). Professor Associado no Curso de Letras-Língua Portuguesa (Campus do Sertão) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL-FALE), na Universidade Federal de Alagoas. Coordenador-Líder do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL), no qual se interessa pelas interfaces *linguagem e território* e *linguagem e gênero e sexualidade*. E-mail: ismarinacio@yahoo.com.br.

Na reflexão, metodologicamente realizamos uma leitura enunciativo-discursiva, na qual perpassamos pela transcrição do comentário e pela análise linguístico-textual e dialógica, intentando explicitar e interrogar os elos textuais-enunciativos mobilizados na fala em estudo. Em abordagem indisciplinar, mobilizamos também saberes de caráter biomédico e estético sobre o sistema tegumentar, a partir de produções jornalísticas de divulgação científica.

Nas análises, consideramos que em seu comentário o profissional de estética mantém uma noção de Nordeste sob a perspectiva de uma paisagem nordestina política (hegemônica), noção para a qual há um determinismo regional, e, assim, sustenta o estereótipo e o preconceito contra origem geográfica, disfarçados de conhecimento médico, de que há uma pele nordestina, “muito oleosa” e “inflamada em excesso”, provocada pelo clima da região, que é muito seca, quente e de água salobra. Se de fato há essa relação região-clima-pele, a forma como o médico enuncia leva-o ao estereótipo e ao preconceito.

Este estudo inicialmente foi apresentado como comunicação oral e palestra no III Encontro de Estudos em Linguagem (língua, literatura, poéticas e territórios), “III Elis”, em novembro de 2023, no curso de Letras-Língua Portuguesa (UFAL-Campus do Sertão). Aqui, está estruturado em “Contextualização acadêmica”, tópico em que discuto de maneira geral uma justificativa (acadêmica) para a reflexão empreendida, “Nordeste e clima semiárido”, bloco em que, ao discutir o objetivo geral e a questão de pesquisa, discuto a condição climática do Nordeste como semiárido, de modo a fazer estranhar a perspectiva determinista sobre esse espaço e sua gente, e “Corpus – Pele nordestina (?) - Análise”, momento em que apresento o *corpus* da investigação, o *post* no *Instagram*, a metodologia de análise e procedo com a leitura. Por fim, as “Considerações finais”, nas quais incluo a enunciação analisada sob os parâmetros de Ochs (2023), quando discute sobre a “pirâmide do ódio”.

Contextualização Acadêmica

O que justifica este estudo sobre “pele”, nos estudos em linguagem? Para essa pergunta é importante que me apresente, pois

dizer das minhas credenciais acadêmicas é um modo de justificar o interesse por essa problematização. Sou professor-pesquisador, atuando desde 2013 como coordenador-líder do Gelasal, atuando em um curso de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-FALE), na Universidade Federal de Alagoas. Nesses lugares e com tal atuação, temos, nesse coletivo de estudos, feito um empreendimento acadêmico de desenvolver pesquisas que se queiram, nos estudos em linguística aplicada/queer, desenvolvendo uma “G/geografia discursiva”, tal como argumentam Santos Filho (2022) e Santos Filho e Santos (2024).

Nesses textos, e em outras produções do Gelasal, em fortes diálogos com Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2008; 2011), um historiador dos espaços, compreendemos que um espaço, uma região, por exemplo, não é um “solo firme”, mas um “solo movente”, no sentido de que um lugar está para as práticas nele e sobre ele, nunca para o chão, nunca para a sua geomorfologia. Está está, dessa maneira, para o conteúdo semântico que diz esse/desse lugar. Ou seja, conforme Albuquerque Jr. (2008) problematiza, um espaço, um território, a exemplo do Nordeste, nasce das relações entre poder, saber e desejos. Assim, para esse historiador, os discursos são espacializantes, produzem os espaços.

Filiades a essa perspectiva, ao fazer estudos em linguagem, estamos com interesses em pensar e discutir a amálgama “linguagem e território”, e de olhos bem abertos e com o coração pulsando muito, estranhar, em sentido de queerizar, a produção discursiva dos espaços sertão/Nordeste e semiárido. Aqui cabe uma observação: tal como assevera Albuquerque Jr. (2017; 2019), esses três termos estão para uma relação de sinonímia, sendo pensados como imbricados, assim como os espaços os quais nomeiam. Sertão está para Nordeste, que está para semiárido. Semiárido está para Nordeste, que está para sertão. Nordeste está para sertão, que está para semiárido. No segundo tópico, melhor argumentamos a esse respeito.

Logo, o nosso empreendimento de investigação se sustenta na ideia de que não há território como um “referente”, como algo anterior ao discurso, pois um lugar surge nas práticas, como prática, e se sustenta na perspectiva de que pesquisamos a geografia em sua

dimensão discursiva, semiótica. Estamos realizando uma espécie de “geo-história discursiva”, pois também entendemos que a relação sujeitos-linguagem-território está para a amálgama sujeitos-linguagens-espacos-tempos, visto que “tempo” nesses estudos é algo tecido, no fabrico da história, de histórias, em relação com a produção dos espaços e dos sujeitos, a partir de rastros, vestígios, inscrições e memórias, um invento da/pela linguagem, nunca linear, como podemos ler também em Martins (2021).

Por essas considerações acadêmicas, desenvolvemos uma Linguística Aplicada/Queer em que o objeto de estudos é a relação “linguagem, território e cultura”, e que inclui refletir sobre linguagem e espaços, tempos, sujeitos, sexo, gênero, sexualidade e aprendizagem, reconhecendo tais estudos em perspectiva crítica, que visam indagar as relações entre as práticas discursivas e as práticas sociais e espaciais. Nossa preocupação é a de estranhar a construção das relações sociais, retirando-as de uma (suposta) condição de normalidade, de certezas e de ordem do natural, em diálogos com, por exemplo, Moita Lopes (2013a; 2013b), Moita Lopes e Fabrício (2019), Fabrício (20006; 2022), Pennycook (1998; 2006), Albuquerque Jr. (2008; 2019), Santos Filho (2022) e Santos Filho e Santos (2024).

Assim, justifica-se o interesse em “por em suspensão” a fala do esteticista, que afirma que pela das pessoas nordestinas é inflamada em excesso e muito oleosa, estabelecendo um relação determinista, sob o argumento de que a região Nordeste é muito seca. Justifica-se do mesmo modo pelo projeto de pesquisa em desenvolvimento, à época, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-UFAL), no qual objetivo era o de compreender, problematizar e tensionar a produção de territórios em “enunciações ordinárias”, conforme a ideia de Guimarães e França (2004) e Santos Filho e Santos (2024), para quem esses textos são “pequenas falas”, “imagens sintetizadas”, “ruídos”, “cenas de telenovelas”, “placas de nomeação de lugares”, “propaganda política”, “fala/recortes de um programa de TV, “stories” e “rells”

De acordo com esses estudos anteriormente mencionados, as enunciações ordinárias sofrem menosprezo, sofrem desprezo, por não serem consideradas textos relevantes à vida, tampouco à pesquisa. Todavia, diferentemente, Guimarães e França (2004, p. 08)

argumentam que esses são textos “(...) que nos dizem do movimento de uma sociedade (...), que, ao falar, se constitui cotidianamente”. Logo, ao estudarmos os textos do cotidiano, partimos do pressuposto de que a inscrição discursiva em um boné, por exemplo, não é banal, porque é uma prática semiótica participando na/da vida ordinária, construindo-a, tal como acompanhamos agora na tensão política entre a esquerda e a extrema-direita brasileiras, no Brasil. As enunciações ordinárias merecem, portanto, ser consideradas, analisadas. Assim, o ordinário está para uma condição do extraordinário.

Por isso, o objetivo geral desse estudo é o de estranhar e desmanchar a enunciação de um médico esteticista, em novembro de 2023, publicada em um stories em seu *Instagram*, em que estabelece a relação determinista entre Nordeste, seu clima e a pele das pessoas que vivem nessa região. O acesso à fala se deu através de um *repost* em um canal de notícias no *Instagram*, no Rio Grande do Norte, em processo de entextualização, quando consideramos Bloomaert (2020), que é o movimento de recontextualizar, ou descontextualizar, uma enunciação dita antes, noutro lugar, em um movimento que faz o texto viajar. Por isso, perguntamos: Existiria mesmo, então, uma pele (especificamente) nordestina?

Nordeste e Clima Semiárido

Que lugar é o Nordeste? Dados recentes apontam que é a região brasileira com o maior número de estados, nove ao todo, perfazendo 18% do território do país, com uma área de 1.558.000 km², somando 54,6 milhões de pessoas, das quais mais de 70% vivem em áreas urbanas. Tem três das maiores capitais do Brasil, Fortaleza (Ceará), Recife (Pernambuco) e Salvador (Bahia). Entretanto, para o nosso estudo, apenas esses dados não bastam. Então, vamos à historiografia dos espaços e as recentes reflexões sobre convivência com o Semiárido.

Conforme os estudos de Durval Muniz de Albuquerque Jr., a exemplo de sua discussão no livro “A invenção do Nordeste e outras artes”, a região Nordeste foi inventada no início do século XX, a partir da segunda década, sob interesses político-partidários sobre as terras da região Norte consideradas secas, movimento que se desencadeou

com a denominada “grande seca”, que ocorreu entre 1877 e 1879, que era inicialmente uma seca do Ceará, mas que desencadeou a enunciação de *terras secas* para todo o Norte. Para esse historiador (Albuquerque Jr., 2019), a elite nortista naquele período passava por dificuldades econômicas, tendo em vista que a produção de cana e de algodão do Norte perdera a hegemonia para a do Sudeste.

Dada essa situação, com esse advento, que em termos climáticos não possuiu diferenças a secas anteriores, políticos nortistas, associados à mídia (que ganhava ares nacionais), produziram um conteúdo semântico em que essas terras eram secas, eram o “sertão”, e que, portanto, precisavam de intervenções financeiras do Congresso e do Senado, nos fins do período imperial brasileiro. Segundo Silva (2003), a seca divulgada como um grave problema tornou-se um argumento praticamente irrefutável na conquista de recursos, de obras e de outras benesses, que foram monopolizadas pela elite política da região, tais como “auxílios aos flagelados” e “obras contra a seca”.

Nesse movimento discursivo, político-midiático e literário, segundo Albuquerque Jr. (2019), houve um “raptó” dos sentidos de “sertão”, que passava a ser agora “terras secas”, terras secas do Norte, espaço dessa região que à época compreendia as províncias do Ceará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco e de Alagoas. “Sertão” antes estava para terras distantes do litoral, estando para todas as províncias brasileiras. Esse movimento político se intensificou, junto à mídia e a literatura, culminando na delimitação, por fatores climáticos, no que denominamos hoje de Semiárido, sendo caracterizado como terras nas quais há ausência de chuvas, logo terras necessitadas de políticas de “combate à seca”.

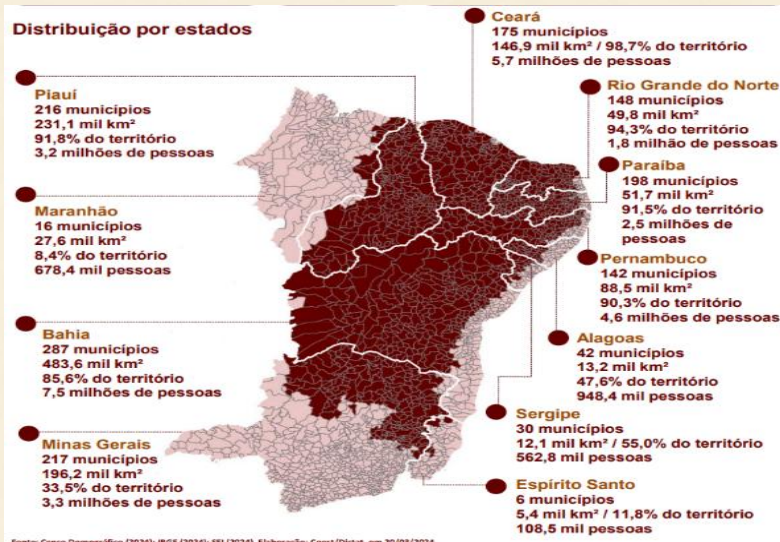
Sendo assim, nos anos 1920 esse conteúdo semântico gerou, por ações políticas, o Nordeste, com os sentidos de terras secas, tal como os sentidos hegemônicos através dos quais até hoje conhecemos essa região, incorporando os estados do Maranhão, Piauí e Sergipe, e posteriormente a Bahia. O sertão foi raptado também para a invenção do Nordeste, tornando-se mais tarde oficialmente uma microrregião do Nordeste. Daí, a interrelação entre os termos e os sentidos de sertão, Nordeste e Semiárido. O sertão é Nordeste, que é

semiárido. O Nordeste é sertão, que é semiárido. O Semiárido é Nordeste, que é sertão.

Tais reflexões nos levam à compreensão de que “nordeste” até o início do século passado era apenas uma coordenada cartográfica, um dos pontos colaterais da rosa dos ventos, que indicava a localização entre Norte e Leste (Este). Agora, “Nordeste”, junção de “Norte” e “Leste”, é uma região que nasceu com saudades de uma sociedade estamental, escravocrata e senhorial.

Quando pensada por seus fatores climáticos, tais como índice de pluviosidade, aridez e déficit hídrico, o Nordeste é Semiárido, com a caatinga como o bioma predominante. No entanto, em dimensões territoriais, Nordeste e Semiárido não se confundem. Com a nova demarcação, o Semiárido brasileiro está em 11 estados brasileiros, os nove do Nordeste (mas em poucas áreas do Maranhão), mais o norte de Minas Gerais e áreas do Espírito Santo, como podemos visualizar e consultar informações no mapa que segue:

Figura 01: Mapa com a nova demarcação do Semiárido brasileiro.



Fonte: InfoSemiárido, Governo do Estado da Bahia (2024). Disponível em <
https://sei.ba.gov.br/images/resumo/semiario_baiano.pdf> .

Sobre o Semiárido, em 2018 o Canal Futura, no programa Conexão, exibiu a edição “A outra face do semiárido brasileiro”, apresentado pela jornalista Karen de Souza, que já na abertura lança a questão “O que vem a sua mente quando pensa no semiárido brasileiro? Essa pergunta é relevante em nossa discussão, pois nos possibilita melhor pensar a ideia de “Nordeste semiárido”, para problematizar a fala do esteticista. Conforme Porto e Froehlich (2024), no documento “Articulação Semiárido Brasileiro” (ação da Articulação do Semiárido Brasileiro – ASA), no imaginário social, o Semiárido se caracteriza pela ausência de chuvas, e por ter uma terra seca, de chão rachado e com gado morto, de acordo também com as estudantes Meire Souza (UNEB) e Milena Rocha (UFPI) e Valquíria Lima, articuladora da ASA-Minas Gerais, retratação espacial que apareceria inclusive em livros escolares.

Ainda no Conexão, Durval Muniz de Albuquerque Jr., Pesquisador entrevistado, argumenta que a imagem criada para o semiárido está ligada aos temas da seca e do sertão, tal como já problematizamos anteriormente, remetendo esse espaço ao deserto. Para esse historiador, essa imagem é retrabalhada permanentemente, pela imprensa, mas principalmente por políticos locais, em função dos recursos e obras públicas. Logo, é recolocada recorrentemente, reforçando o estereótipo. Segundo Ponrto e Froehlich (2024, p. 22), “Ao contrário do imaginário construído sobre a região, o Semiárido não se caracteriza pela ausência de chuvas, mas por sua distribuição desigual tanto no tempo como no espaço”. Logo, não é naturalmente um “espaço-problema”, que demandaria um combate à seca.

Para Valquíria Lima (2018), o Semiárido brasileiro é o mais chuvoso do planeta, mas que, no entanto, tem uma demanda de 90% de evapotranspiração. Ou seja, há chuva, mas essa água não consegue ser armazenada no solo, dada a evapotranspiração, sendo, preciso, portanto, a estocagem, de água e de alimentos, para a convivência com o Semiárido, empreendimento que vem sendo desenvolvido pela ASA. Em resumo, o clima do Nordeste, na região delimitada como Semiárido, possui temperaturas elevadas, ficando entre 25°C e acima de 28°C, com baixos índices pluviométricos. Isto é, nesse espaço chove pouco e com distribuição desigual.

Se usarmos a “régua da chuva”, metáfora de jornalista Monalisa Perrone, em uma das edições do Hora 1 (programa jornalístico matinal da TV Globo), no Nordeste/Semiárido temos, em média, entre 30cm² a 80cm² de água anuais (na cor azul), quando consideramos uma caixinha de 1m², conforme ilustra a imagem que segue. No entanto, é alto o índice de evapotranspiração, que tem o potencial de 2,5m² a 3m² (na cor vermelha). Então, há o déficit hídrico.

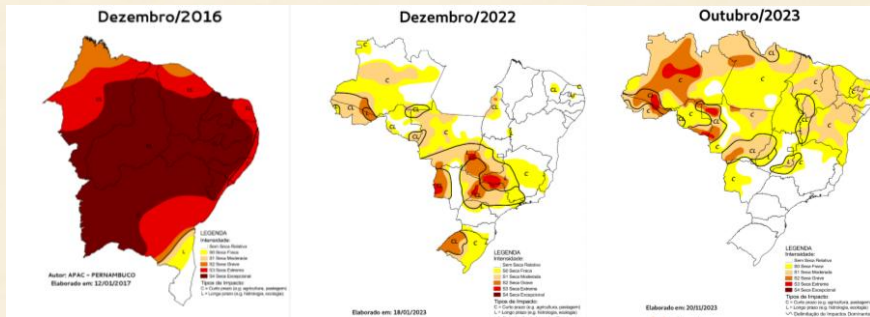
Figura 02: Caixa para ilustrar a metáfora da “régua da chuva”, na exemplificação dos dados pluviométricos e de evapotranspiração no Nordeste/Semiárido



Fonte: (Autor, 2023).

Essa informação é importante, pois, tal como já dissemos com Porto e Froehlich (2024), há variação no tempo e no espaço nas condições climáticas no Nordeste/Semiárido. A esse respeito, consideremos os mapas a seguir:

Figura 03: Dados climáticos do Nordeste/Semiárido, em mapas, em três períodos diferentes.



Esses mapas da região Nordeste apontam dados climáticos que indiciam desde a condição de “sem seca relativa” (em cor branca) à de “seca excepcional” (em cor marrom), isto é, desde a não ocorrência de estiagem prolongada, como vemos no segundo mapa, até a ocorrência de escassez de água, que significa condição de emergência, que gera de modo generalizado perdas das pastagens e culturas (como vemos no primeiro mapa). Nesse sentido, esses dados indicam a ocorrência de seca, entendida como estiagem prolongada, de modo a gerar desequilíbrio hidrológico, mas, é importante que consideremos que no Nordeste/Semiárido a temperatura, a pluviosidade e evapotranspiração variam no tempo e no espaço.

Ao olharmos para o Estado de Alagoas, nas três amostragem temos o sertão em seca excepcional (S4), em 2016, sem seca relativa (So), em 2022, e em seca moderada (S1), em 2023. Essas condições não são as mesmas, nos mesmos períodos, para os outros estados da região, ou em outras partes de Alagoas. Além desses fatores, não podemos pensar esses dados como uma “natureza natural”, pois, se dialogarmos com Shistek (2017), entendemos que essa “natureza” é fruto de ações políticas nos/sobre os espaços. Por esses parâmetros, diferentemente da perspectiva de combate à seca, o Semiárido necessita, conforme a ASA, de políticas de convivência com a seca, com o Semiárido, através de ação de estocagem.

Assim, se recuperarmos a fala do médico esteticista sobre uma “pele nordestina”, e considerando os dados apontados sobre

Nordeste/Semiárido, poderíamos inferir que ele não considerou uma abordagem mais séria sobre o clima semiárido e que sua enunciação partiu certamente de um estereótipo sobre a região, quando a generaliza, a partir de um traço comum superficial, fazendo uma caricatura desse território, e desconsiderando as especificidades? Vamos à análise!

Corpus - Pele nordestina(?) - Análise

A imagem que segue (Figura 04) tem o propósito de situar o enunciado do cotidiano em análise neste capítulo, qual seja, os *stories* de um médico esteticista, paulista, que após sua visita a trabalho a Mossoró (RN), município com cerca de 264 mil habitantes, fez comentários sobre a região Nordeste e a respeito do comportamento das pessoas nordestinas, inclusive tecendo alegações sobre a pele nordestina, que é o aspecto que nos interessa focar na discussão.

O acesso a esses *stories* se deu por *reposts*, realizados pelo canal de notícias RNNotícias, que no processo de “entextualizar” as publicações (isto é, de recontextualizar, agora em sua página), sobrepõe ao vídeo (um agrupamento de dois *stories*) a logomarca do canal e a manchete “Especialista em Estética causa polêmica ao fazer comentários bizarros sobre nordestinos e mossoroenses”, em tom de indignação, em formato de *reels*, na mesma plataforma na qual os vídeos foram postados como *stories*. Tornou-se, então, uma polêmica: para um seguidor, não há preconceito, para outro, há, conforme podemos ler.

Figura 04: Repost de stories de um médico esteticista, em RNNotícias, no Instagram, em novembro de 2023.



Fonte: RNNotícias (11/2023).

Queremos com este capítulo entrar nessa discussão e, para tal, como procedimento de leitura, adotamos a leitura enunciativo-discursiva, a partir de Santos Filho (2012), sob as orientações de Volóchinov (2018), na qual consideramos o texto cotidiano, o reel do RNNotícias, enunciação concreta, uma interação entre sujeitos discursivos, e sobre a qual analisamos suas escolhas linguístico-textuais, de modo a refletirmos sobre a produção de sentidos, efetivados na interlocução, refletindo acerca de que sentidos de Nordeste estão propostos pelo médico esteticista. Para tal, além de perseguir seus usos de linguagens, inserimos o enunciado em sua esfera de circulação e discutimos sobre o gênero discursivo no qual enuncia, de modo a pensarmos o que tematiza, em que circunstâncias e para quem, a partir do pressuposto de sua imagem e da imagem do outro com quem dialoga, bem como a imagem sobre quem ou o que discursa. Conforme Miotello (2020), essa leitura perpassa por colocar

as palavras em cotejo, considerando os sentidos de Nordeste e Semiárido já em circulação, tal como já discutimos no tópico anterior.

É importante levar em conta que, para essa análise, recorro ao processo de transcrição da fala do médico, no sentido de, com Santos Filho (2016), inscrever na escrita o “falado”. Nesse processo, e para ocultar a identidade do médico, não analiso os outros sistemas de linguagem no corpo, quais sejam, gestos, maneios de cabeça etc., ficando apenas na transcrição, na qual também considero os alongamentos e os alteamentos de voz, perseguindo no comentário os movimentos textuais, em diálogos com Antunes (2010). Em uma abordagem indisciplinar, mobilizo saberes da Estética, sobre o sistema tegumentar e maquiagem, com Mendonça (2020), em textos de divulgação científica. Por fim, considero traços do perfil psicossocial do médico. Vamos à análise

Transcrição 01

(...) diferente lá (+) no nordeste (+) nessa região em especial em Mossoró (+) é que como é uma região (+) que produz muito SA::l (+) a Á::gua (+) lá é be::m salobra (+) vamos dizer assim (+) eu senti bastante dificuldade na hora de tomar banho (+) de fazer esPU::ma (+) eu disse “no::ssa (+) tem alguma coisa errada” (++) eu comecei a notar também que (+) por ser/ ou/ talvez/ eu não sei explicar mas eu vou pesquisar (+) por ser uma região (+) mu::ito quente (+) mu::ito seca (+) a pela realmente das pessoas é uma pela (+) in::flama::da (+) no excesso (+) MU::ito oleosa (+) muito oleosa mesmo (++) e (+) as perguntas que elas me faziam (+) né (+) os insights que elas tinham ali (+) quando a gente batia papo com elas (+) eram be::m (+) diferente (+) das perguntas que eu estou acostumado a receber aqui em São Pa::ulo (+) o::u na região sudeste ou no sul (+) e:: achei bem interessante isso (+) viu gente (+) a regionalização (+) ela realmente (+) traz algumas transformações ali no profissional (++) agora (+) o acolhimento (+) o carinho (++) sem sombra de dúvidas (+) a região norte nordeste do nosso país (+) tem diferencial (+) eu acho que eles se sentem MUito GRAtos pela oportunidade de nós estarmos indo pra lá (+) por vários motivos (+) primeiro que (+) é muito mais difícil eles virem pra cá (+) porque passagem carl::ssima (+) né (+) não é todo mundo que tem oportunidade (+) de vir aqui pra/ pra essa região (+) que é um pouco mais desenvolvida (++) querendo ou não a maioria das pe/

Quando lemos a transcrição anterior, é possível, dialogando com os saberes da linguística textual, acompanharmos os movimentos textuais realizados, isto é, elegermos as ações textuais que o “eu” enunciativo realiza no decorrer no comentário. É importante contextualizarmos que ele esteve em Mossoró (RN), para dar palestra sobre estética, e na volta a São Paulo, onde provavelmente reside, dentro de um veículo, que está parado, grava os *stories*, para dizer da região. Então, textualmente ele dá informações sobre a região e sua gente. Em seu jogo textual, o médico paulista dá informações a) específicas sobre Mossoró/Nordeste e sua gente, b) “se situa” frente a essa região e, depois, c) faz uma (outra) “constatação”, que é a que me interessa pensar aqui: há uma pele nordestina.

No primeiro movimento textual, usa de diferentes recursos linguísticos para dizer a região, quais sejam, “lá”, “diferente”, “região que produz sal”, “tem água salobra” e na qual “tem alguma coisa errada”. Em todos esses gestos linguísticos, Nordeste/Mossoró é enunciado como um “outro” espaço, sendo performatizado como “diferente”, de modo generalizado. Ao “se situar”, o esteticista diz que teve dificuldades na hora do banho, pois a água desse território, do Nordeste, não fazia espuma, devido à água ser salobra. Aqui, é possível rastrear que em seus movimentos textuais, a informatividade se dá numa crescente (como é o esperado), de modo que as informações dadas anteriormente sustentem argumentativamente as posteriores: Nordeste/Mossoró é diferente, tem água salobra, por isso seu estranhamento e dificuldades no banho. Há algo errado. Na sequência, na terceira informação faz uma (outra) “constatação”: a pele das pessoas é inflamada e oleosa. Ele faz uma justificativa anterior, até provavelmente tocar no tópico que o interessa, que é, como esteticista, falar sobre pele, sobre “pele nordestina”, como a pele do outro, os de “lá”. Assim, faz a ilação: se a região é quente, seca, e de água salobra, a pele, em consequência, é inflamada e oleosa.

Quando recorremos aos estudos de Durval Muniz de Albuquerque Jr., inferimos que o médico recupera o imaginário social sobre o Nordeste/Semiárido, o de uma região seca, ou que não tem água, e que quando a tem é água salobra, repetindo assim os sentidos com qual o sertão (como terras do Norte) e posteriormente o Nordeste nasceram, foram produzidos. Todavia, não podemos perder

de vista que essa região nasce e continua sendo repetida com saudades de uma sociedade estamental, escravocrata e senhorial, na qual cada grupo de sujeitos tem seu lugar (pré)determinado. O médico enuncia-se como o outro, o de “cá”, do Sudeste, não flagelado da/pela seca? Se sim, desse modo, parece cair na esparrela do preconceito, ao repetir a imagem caricata de Nordeste/Mossoró, porque trata a região em caráter determinista. Possivelmente esteja mobilizando ecos de sua memória, de uma memória coletiva, de sentidos que estão na literatura das secas, em filmes e em telenovelas, por exemplo.

Outras escolhas do eu enunciativo produzem dois polos de lugar, ao estabelecer comparações, gerando *dois tipos de lugar*, *dois tipos de pessoas* e, portanto, *dois tipos de peles*. Em sua enunciação, Nordeste é “lá”, “ali”, em proximidade com o “Norte”, diferente de São Paulo, que está para o “aqui”, em proximidade com a região Sul, o “cá”, uma “região um pouco mais desenvolvida”. Nordeste é diferente do Sudeste e do Sul. Nesse aspecto, parece aí situar o principal argumento que sustenta seus *stories*: a diferença se dá pelo ângulo do desenvolvimento, que soa estar nos diversos aspectos dessas regionalidades. Por exemplo, as pessoas desse lugar, território outro, têm perguntas diferentes, são acolhedoras e se sentem gratas pela oportunidade de ter um médico como ele, já que “elas/eles” têm dificuldades de acesso a São Paulo, por questões econômicas. Certamente está aqui o motivo do repost pelo RNNotícias, por considerar os comentários bizarros, grotescos, sem fundamentos.

Nesse processo de leitura, ao pensarmos sobre o perfil psicossocial desse eu enunciativo, o médico, em consultas à Internet a seu respeito, ficamos sabendo que será capa de uma revista latino-americano, a ser publicada no ano seguinte, e que é ganhador de vários prêmios nacionais e internacionais, especialmente pelo trabalho de micropigmentação, procedimento estético em que se pode definir ou corrigir traços e formas considerados imperfeitos. É conferencista. É paulista. Dadas essas credenciais, e repetindo o estereótipo de região, parece falar de uma região que lhe é inferior. Logo, conta do Nordeste/Mossoró como o “exótico”, ao qual teve acesso, passando a olhar esse espaço “de cima”, vendo com um suposto olhar clínico suas “imperfeições”, na pele inclusive.

Outras escolhas enunciativas suas podem sustentar essa leitura, em especial quando faz usos de recursos linguísticos para enfatizar o que diz, em relação à quantidade e à intensidade. Ao dizer do Nordeste/Mossoró, o médico enuncia que não é apenas uma região que produz sal, mas que produz “muito SA:!””. Ao se referir à água, é “Á::gua (...) be::m salobra”. Ele não sentiu apenas dificuldades na hora do banho, mas “bastante dificuldade”. O Nordeste não é somente uma região quente e seca, mas “mu::ito quente (+) mu::ito seca”. As perguntas das pessoas são “be::m (+) diferente”. Nessa argumentação (bastante explorada semioticamente por ele), logo aventa a possibilidade de que há uma pele nordestina, que não é apenas inflamada e oleosa, em sua concepção, mas, “a pela realmente das pessoas é uma pela (+) in::flama::da (+) no excesso (+) MU::ito oleosa (+) muito oleosa mesmo”. Por seus saberes estéticos, e quase como um procedimento de microolhar, esses sujeitos de “lá”, “se sentem MUito GRAtos pela oportunidade de nós estarmos indo pra lá”. Desse modo, ao escolher os advérbios para intensificar a quantidade e as “qualidades”, ou melhor seria dizer as “diferenças”, o faz para, junto aos alongamentos de vogais e nasalização e junto à elevação da voz em determinados fonemas, justificar seu estranhamento com o “exótico”.

Os sentidos possíveis, e certamente pretendidos, pelos *stories* do médico esteticista paulista, fazem ecoar, nesse processo de uma leitura enunciativo-discursiva, em minha memória a carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal, da qual mobilizo na sequência uns trechos, para um cotejo, conforme Miotello (2020), porque parecem ter estratégias discursivas que se assemelham para dizer do outro, o diferente, o estranho, o exótico:

(...)

E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro.

(...)

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso **são de grande inocência**. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de

algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobrepenete, de boa grandeza, rapados todavia por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte, na parte detrás, uma espécie de cabeleira, de penas de ave amarela, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o touço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena, com uma confeição branda como, de maneira tal que a cabeleira era mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguia mais lavagem para a levantar.

(...)

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim!

(Caminha, 1963, p. 3 e 7. Disponível em < <https://www.portalabel.org.br/images/pdfs/carta-pero-vaz.pdf> >).

Ao ouvir o reel do RNNotícias, parece que ficamos esperando que o médico repita Caminha, e diga *ispis literis*, que as/os nordestinos é gente de “grande/tal inocência”, que precisa e pode ser civilizada. Nesse cotejo, mesmo mais de 500 anos depois da invasão portuguesa às terras dos povos indígenas, ainda há sujeitos que veem e pensam os outros, a partir do seu próprio umbigo, sem uma inteligência social e política. Ao usar os stories, quer, provavelmente, devido à função desse gênero discursivo, comentar junto à audiência de/sobre momentos do cotidiano, aproximando-se de seguidoras e seguidores por textos que logo desaparecerão. Nesses, reforça sua imagem de importante esteticista e, também, o objetivo de, ao conversar com seus semelhantes, os de “cá”, do Sudeste, sobre a condição de ser nordestino, incluir comentários sobre sua pele, talvez para pensar em

um procedimento de correção desse erro, a seu ver. Já o perfil do RNNotícias, ao usar o *reel*, fixa tais enunciados do médico e os coloca na berlinda.

Para reforçar essa posição na análise, acredito que parece ter faltado nos comentários do médico os saberes específicos dessa área, da estética, quando faz referência à pele nordestina. Nesse sentido, Mendonça (2020) argumenta, ao falar do sistema tegumentar, que as características e as condições de uma pele, da epiderme especificamente, que é a camada mais externa da pele, que tem a função de proteger o corpo, se devem a diversos e diferentes fatores, quais sejam, fatores genéticos, fisiológicos, patológicos e ambientais e tem a ver com diferentes fototipos (que podemos visualizar e discutir na sequência, a partir da Figura 05).

Figura 05: Imagem ilustrativa dos diferentes fototipos, a partir da Escala de Fitzpatrick.



Fonte: Facebook (2016). Disponível em < <https://encurtador.com.br/i6idc> >.

Considerando Mendonça (2020), e a Escala de Fitzpatrick, na imagem interior, um problema de/na pele não seria motivado unicamente pelo fator ambiental, nesse caso o clima do Nordeste, a ausência de água ou a água em condição salobra. Portanto, a ilação produzida pelo médico, necessitaria antes considerar demais fatores, tais como a idade dos sujeitos, a área do corpo afetada, a raça/etnia, a

classe social, seus interesses estéticos ou não, seu gênero, sua profissão/função, de modo a considerar a exposição aos fatores ambientais, em específico a exposição ao sol, por exemplo, já que o calor pode ser um fator importante para a saúde da pele. Além disso, é importante considerarmos que uma pele inflamada, ou uma dermatite, que está para espinhas, bolhas e erupções, pode ter origem em diferentes fatores, assim como a pele oleosa, aquela que produz “sebo”, que pode ter inúmeros fatores como seus desencadeadores.

Nessa reflexão, ao assistir a programas televisivos sobre estética, no *Youtube*, e especificamente sobre oleosidade na pele, deparei com um comentário de uma cosmetóloga, em uma discussão que dizia oferecer conhecimento sobre as causas e os tratamentos para pele oleosa. Na verdade, vendia produtos cosméticos para esse tipo de pele. Ao considerar a fala da apresentadora, que diz que no Brasil a maioria das mulheres têm pele oleosa, e que no verão o desconforto para elas pode ser maior, a médica argumenta:

Tem super lançamentos e um passo a passo pra gente regular essa pele oleosa, que no Brasil tem muito. As brasileiras, a maioria, tem pele oleosa, principalmente subindo [faz referência a uma geolocalização]. Quanto mais pro Norte, mais pele oleosa, mais pro Sul ainda tem uma pele seca, uma **pele mais europeia**. [inserção e negrito meus] (Fala de uma dermatologista, no *Você Bonita*, em dezembro de 2022)

Essa fala pode indiciar que essa compreensão de colocar em relação “pele, região e clima” pode ser uma tendência na Estética, no sentido de colocar em evidência o fator ambiental, desconsiderando demais aspectos e, por fim, estabelecer uma generalização, a partir do fator clima, inclusive apontando que a pele no Norte/Nordeste não é uma “pele europeia”. Será que estaria também nessa fala a noção de que a Europa é o ponto a partir do qual o mundo foi construído, tomada como a referência do válido? Se é assim na Estética, se existe a relação pele-região, a fala do dermatologista Victor Bechara, em entrevista ao *Globo*, na reportagem “Tipos de pele: entenda as diferenças nas características da brasileira, asiática e europeia”, em 20 de novembro de 2024, pode ser uma boa referência de argumentação,

quando diz que o fator climatológico é um dos aspectos a serem considerados, mas aliado ao estilo de vida. Assim, argumenta sobre uma tendência à oleosidade e aos poros dilatados nos trópicos. Uma tendência.

Considerações Finais

Que Nordeste? Que sujeitos dessa região? Que pele? Que tematização de lugar, Nordeste/Mossoró, o médico esteticista realiza em sua enunciação? Considerando o cotejo possível realizado, inferimos que a declaração do profissional de saúde é preconceituosa, porque relaciona a pele e o aspecto ambiental, desconsiderando outros fatores, dentre os quais precisaria ter incluído o estilo de vida. Logo, não negamos o fator climático como implicado nas condições de saúde da pele, apenas suspendemos as alegações construídas, pois a forma como diz aponta sim para uma caricatura e para o preconceito.

Nesse sentido, quando mobilizamos para essa finalização da reflexão os sentidos de “pirâmide do ódio”, com Ochs (2023), entendemos que a postagem analisada tem na base uma “atitude preconceituosa” e se configura como uma “ação preconceituosa”, fruto e manutenção da “discriminação sistêmica”, que, se não cuidada, discutida, pode funcionar como degrau para a “violência”. Conforme essa pesquisadora, esse esquema, no formato de pirâmide, nasceu nos Estados Unidos, na Liga Antidifamação, em 2020, que buscou refletir sobre o origem do discurso de ódio, que permite a desumanização de pessoas. Nessa pirâmide, o estereótipo é a base. No caso dos discursos sobre Nordeste/Semiárido, repete-se um imaginário social caricato, por vezes ingênuo, fruto da recolocação de ecos de uma memória discursiva política, midiática e literária, por exemplo, ecos não discutidos, não problematizados, nos quais Nordeste/Semiárido são tomados como “espaços-problemas”. Com “gente-problemas”, com “pele-problema”?

Em consequência, na pirâmide, há enunciados depreciativos, como pode ser o caso do médico esteticista, que culmina em tematizações injustas, ao se utilizar de um discurso produtivo, conforme discute Durval Muniz de Albuquerque Jr., para dizer da repetição de imagens e dizibilidade sobre o Nordeste. Tais níveis de

ódio mencionados anteriormente podem ser trampolins para a violência. Sob esse ângulo, a reflexão aqui empreendida visou colocar na berlinda a enunciação do esteticista, desmanchando-a, para que possamos a estranhar, suspender suas afirmações e a torcer, de modo a fazer ponderar que não há, nos termos apresentados, uma pele estritamente nordestina, sertaneja. Nos parâmetros enunciativos analisados, tal pele nordestina é fruto de ilações que merecem ser enfrentadas, cortadas. Eis a urgência de letramentos discursivos territoriais.

Referências

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **Des-homogeneizando o Nordeste**. Youtube, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3R4qZKs>. Acesso em: 02 maio 2021.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras**, v. 10, n. 17, p. 55-67, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/40XEW1j>. Acesso em: 18 abril 2023.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. O Rapto do Sertão: A Captura do conceito de sertão pelo discurso regionalista nordestino. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 25, p. 21-33, maio/nov 2019.
- ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BLOOMAERT, jan. **Sobre entextualização**. Youtube, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/46DcZgg>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- CANAL FUTURA. Semiárido brasileiro. Programa *Conexão*, em 7 de fevereiro de 2018. Youtube. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=GeCBgM5GJUw&t=1264s> >. Acesso em: 20 de jan./2025.
- GUIMARÃES, César. Apresentação: O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, César; FRANCA, Vera (Orgs.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 07-17.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MENDONÇA, Fernanda. **Ciências morfofuncionais dos sistemas tegumentar, reprodutor e locomotor**. Universidade na Web. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=glgKX3xGahM> >, em 2020. Acesso em: 20 de jan./2025.

MIOTELLO, Valdemir. **Palavras e contrapalavras**: cotejo e metodologia em Bakhtin. Gellite UFAL, 8 de dez./2020. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=1ruMk1MSCJg&t=2696s> >. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRICIO, Branca Falabella. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, 17(4), p. 711–723, 2019. Disponível em: < <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03> >. Acesso em: 11 agosto 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa em Linguística Aplicada**: entre lugares/margens, discursos emergentes e política. Conversas - Questões de Linguagem. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/47B6qfx>. Acesso em: 03 mai. 2021.

OCHS, Mariana. **Escola livre de ódio**: como combater o extremismo e frear a crescente onda de ataques às escolas. [com Ronney Marcos e Hugo Monteiro Ferreira]. Porvir. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=TukxXUyFMAo&list=PLFUIHJGpCMrnVphql49dlZYiT-gjVvd7&index=2> >. 2023. Acesso em: 20 de jan./2025.

PORTO, Sílvia; FROELICH, Graziela. (Orgs.). **Articulação do semiárido brasileiro**: sistematização da experiência de convivência com o semiárido. Recife (PE): APLMC, 2024.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. “Outro Sertão”: por uma geografia discursiva! In. Hugo Pedro da Silva Santos. **“Outro Sertão”: linguagem e território**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 12-14.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. O que é uma leitura enunciativo-discursiva? In. Ismar Inácio dos Santos Filho. **Do dialogismo bakhtiniano: interdiscurso e intertextualidade**. Arapiraca: Uneal, 2012, p. 32-38.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. **Leitura e produção de textos IV**. Natal, RN: Edufrn, 2016.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos; SANTOS, Hugo Pedro da Silva. Por uma geografia discursiva em linguística aplicada: sertão/Nordeste em textos do cotidiano. In. Elizângela Araújo dos Santos Fernandes, Damião Francisco Boucher e Thiago Barbosa Soares (Orgs.). **Espacialidades sociais: construções em (dis)curso**. Jundiaí (SP): Paco, 2024, p. 27-60.

SCHISTEK, Haroldo. O desconhecimento da caatinga e o mito da seca. [entrevista concedida a] Ricardo Machado. **Revista IHU on-line**, n. 500, ano XVII, 2017, p. 46-51.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 339-360, jan./dez. 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

O SENTIDO IDEOLÓGICO DAS METÁFORAS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DOS ANOS 1960

Maria José Cavalcanti de Andrade (UNICAP) ¹

Introdução

Este artigo, alicerçado nos estudos da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) e da Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD), propõe-se a analisar alguns anúncios publicitários dos anos 1960, a fim de evidenciar o sentido ideológico contidos nas metáforas desses textos.

A interpretação do *corpus* deste trabalho com base nas teorias referendadas remete à metáfora como instrumento cognitivo que processa a informação. O leitor associa a expressão metafórica a algo que lhe ocorre, de modo a estabelecer conexões, a fixar o sentido para algo que essa está direcionando, e conduzir. Com efeito, a metáfora mantém o sentido desejado.

De acordo com Gregorin (2007, p. 15), “os efeitos de sentido materializam-se nos textos que circulam em uma sociedade”. Então, os anúncios publicitários que circulavam nos anos 60 em nosso país estabelecem relações entre o dizer e o fazer, haja vista o poder das palavras, que influenciava os leitores a comprarem os produtos que eram colocados à venda.

Nesse caso, evidencia-se que o sentido estabelecido pela expressão metafórica possibilitava ao público leitor conhecer os produtos, sensibilizando-o para, conseqüentemente, comprar objetos que eram apresentados. Com isto, tornara-se fortalecido, pois, o valor da expressão metafórica por meio de associações mentais que o texto propiciava. Embora a imagem fosse de suma importância nos anúncios

¹ Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: profzeze@hotmail.com

publicitários dos anos 60, o enfoque neste artigo está nas expressões metafóricas apresentadas no texto verbal.

Sabe-se que a memória é a velha força que move as pessoas e, levando isto em consideração, os anúncios publicitários dos anos 60 são lembrados neste trabalho trazendo um pouco da época em que as fotografias eram em preto e branco, o homem era o chefe e a mulher, a **rainha do lar** (metáfora bem contextualizada, pois a mulher não dirigia automóvel, não fumava, não trabalhava fora, não ganhava dinheiro, apenas se ocupava com as tarefas domésticas como cozinhar, lavar, passar roupas, limpar a casa, levar as crianças para a escola, costurar, bordar e cerzir). Ainda, além disso, tinha que estar linda e cheirosa para esperar o marido à noite, cansado após um dia de trabalho.

O papel da mulher no início da década de 60 remetia aos símbolos de esposa, mãe e dona de casa e consolidava um espírito de sacrifício, dedicação e necessidade. A mulher era responsável pelos mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família. Cabia a ela servir ao esposo e aos filhos.

Percebe-se que nos anúncios destinados às crianças no período em tela, havia influência da comunicação visual quanto à recepção e compreensão do texto por elas, o que também ocorre com as atuais crianças. A diferença é que as de antigamente obedeciam sem questionar e as de hoje estão mais participativas e questionadoras. Para além disso, atualmente, elas têm acesso às variadas formas de anúncios publicitários, tanto em suportes impressos como em suportes digitais.

A escolha do *corpus* deste artigo se justifica pelo interesse em retomar uma época que ficou registrada nas mentes das pessoas especialmente por elas buscarem associar os produtos que estavam colocados à venda com utilidades que eles possuíam.

Para este trabalho, foram previamente selecionados dois anúncios publicitários dos anos 60, cujos textos convincentes pertencem à indústria da publicidade que quebrou padrões anteriores, no que concerne à forma de se apresentar ao público consumidor.

Na década de 40, houve uma queda no volume de anúncios publicitários devido à Segunda Guerra Mundial e no final da década de 50 e início dos anos 60, surgiram revistas com acesso de comunicação

publicitária para grupos específicos, dentre estes, homens e mulheres adultos, adolescentes, crianças e idosos.

Um pouco sobre as teorias de Norman Fairclough e Mikhail Bakhtin

A ACD é um campo de estudo da Linguística Crítica e se aplica a várias teorias. Vale ressaltar a sua relevância para os estudos do discurso e suas relações de poder. Por sua vez, Norman Fairclough é considerado o expoente da ACD, e a sua proposta teórico-metodológica foi convencionalmente chamada de Teoria Social do Discurso.

O trabalho de Norman Fairclough é originado a partir da Linguística Funcional de Michael Halliday, campo teórico que considera a linguagem menos em sua configuração formal e mais pelas funções textuais e sociais que deve atender. Sob essa perspectiva, ressalta-se a importância do discurso na vida social. O discurso é constitutivo da prática social. Fairclough (2001, p. 94) afirma que “a prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica –, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso”.

Segundo Fairclough (2001, p. 106-107), a prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso, de acordo com os fatores sociais. Ele postula que os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos. Cita como exemplo um artigo de jornal que é produzido mediante rotinas complexas de natureza coletiva, cujos membros estão envolvidos em seus diferentes estágios de produção, desde o acesso a fontes até a edição da reportagem.

Nessa perspectiva, o linguista inglês postula que o consumo e a produção podem ser individuais ou coletivos. Ele compara cartas de amor com registros administrativos para exemplificar o referido postulado. As cartas de amor são individuais e os registros administrativos, coletivos.

No caso dos anúncios publicitários, a produção é coletiva para o público leitor de modo geral, visto que a função desses textos é

divulgar o produto para todos. Quanto mais pessoas lerem o anúncio, maiores serão as possibilidades de vendas do produto.

Fairclough (2001) entende que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Para o autor, o sentido da ideologia está imbricado nas práticas discursivas que se tornam naturalizadas e atingem o *status* de “senso comum”. Esse conceito de ideologia aponta para o imbricamento das ideologias com as práticas discursivas.

Um dos renomados autores da Teoria Dialógica do Discurso e do qual trataremos neste artigo é Mikhail M. Bakhtin. Ele considera que o sujeito vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. O dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso.

Bakhtin postula que o diálogo constitui um momento na evolução contínua de um grupo social. Ora, os sujeitos vivem diferentes momentos no cotidiano com o mesmo grupo social e com grupos sociais distintos. A comunicação é ininterrupta, e é nesse contexto em que as relações dialógicas se consolidam.

Ressalta-se que a linguagem liga e constitui sujeitos, tece fios ideológicos, enfim, comunica para os outros. Toda produção de linguagem é dirigida para o outro.

A lógica da comunicação ideológica postulada por Bakhtin perpassa pela interação semiótica de um grupo social. As linguagens em suas variadas formas assinalam o que os sujeitos pensam, e a situação faz com que se diga o que se pretende dizer. Isso comprova que a linguagem tem um poder de fazer com que os sujeitos atuem nas vidas de outros e contribua nas suas constituições como sujeitos, que se pronunciam, que opinam e que se dirigem aos outros a partir do processo interativo.

Os sujeitos não estão acabados. Eles se constituem no cotidiano, na relação com o outro. Nas relações diárias das esferas sociais, adquire-se algo com alguém, quer seja no discurso, quer na

entonação, nos gestos, nos olhares, enfim, nas diversas linguagens do cotidiano e por meio das quais os sujeitos se expressam.

A seguir, teceremos algumas considerações sobre metáfora.

Alguns apontamentos sobre metáfora

A metáfora tem sido estudada desde a Antiguidade. Segundo Andrade (2012, p. 24), a partir de Aristóteles, na *Retórica* e na *Poética*, encontramos reflexões sobre o poder do discurso e da persuasão e sobre a arte pela linguagem.

De acordo com Alexandre Júnior *et al.* (2005, p. 33), “Aristóteles escreveu dois tratados distintos sobre a elaboração do discurso.” Os autores comentam que a *Retórica* se ocupa da arte da comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos. A *Poética* cuida da arte da evocação imaginária, do discurso feito com fins essencialmente poéticos e literários.

A *Retórica* enfoca o público a quem o orador se dirige. Assim, a escolha de palavras é fundamental para estabelecer um discurso persuasivo. É importante evidenciar que,

Contrariando as postulações de Platão, seu mestre, Aristóteles acreditava que a verdade não está mais no objeto, é construída no discurso. A preocupação central da retórica aristotélica é com os procedimentos de persuasão no uso público de um discurso; seu papel é fornecer ferramentas para o fazer-criar do orador. Pode ser considerada, assim, um autêntico “manual” de procedimentos para convencer o público em cada situação. Por isso, não se preocupa apenas com a construção argumentativa e incorpora também entre as suas preocupações as emoções, as paixões, os hábitos e crenças da audiência (Fechine, 2008, p. 72).

A *Poética* é o mais conhecido dos trabalhos conhecidos de Aristóteles. Trata-se de uma compilação que sistematizava o formato e a estética dos gêneros literários gregos.

Na retórica clássica se explica que a metáfora é um tropo (transporte) em uma relação de similaridade abreviada. Para Aristóteles, a metáfora, considerada a figura por excelência, transferia a significação própria de uma palavra ou expressão para outro conteúdo semântico.

Segundo Andrade (2012, p.25), Aristóteles admite a existência de duas funções metafóricas, pois pertence tanto à *Retórica* quanto à *Poética*. Aquela serve para o domínio da eloquência e da persuasão, e esta atende aos objetivos trágicos e à purificação das paixões.

O filósofo americano Donald Herbert Davidson lecionou na Universidade da Califórnia, Berkeley, de 1981 a 2003. Seu trabalho principal foi a aplicação dos princípios da Filosofia da Linguagem à Filosofia da Mente e Teoria da Ação.

Para Davidson (1992, p. 35), “as metáforas significam aquilo que as palavras, em sua interpretação mais literal, significam, e nada mais do que isso”. Para o autor, as metáforas pertencem à esfera de uso e por meio delas é possível acertar, sugerir, mentir, prometer, criticar, enfim, uma série de expressões que muito têm a dizer.

Depreende-se, conforme o referido autor, que o uso de expressões metafóricas nos diversos contextos permite que elas possuam significados comuns, aplicáveis ao que se pretende realmente dizer e se fazer compreender pelos interlocutores dados em uma situação de comunicação. Em um enunciado do tipo: “Essa é a ‘chave’ do sucesso”, a palavra “chave” possui significado metafórico equivalente ao seu sentido literal. Nada além disso. Chave é um instrumento para abrir e fechar uma fechadura. No caso da expressão metafórica referida, a chave do sucesso é a oportunidade para que alguém possa ter passagem para o sucesso. É, na verdade, essa abertura para se chegar ao sucesso, assim como a chave de uma porta dará oportunidade para que alguém possa abri-la e entrar em um determinado local.

Ainda para o autor, o que uma metáfora acrescenta ao comum das expressões é uma realização que não usa recursos semânticos para além daqueles postos em ação no cotidiano das expressões.

Marcuschi (2000, p. 75) escreve que a metáfora é essencialmente mais do que uma simples “transferência de significado” baseada em certos artifícios semanticamente explicáveis e muito mais do que uma simples “comparação abreviada”. O autor postula que a metáfora pode ser tida como ponto de apoio para uma análise de capacidade criativa espontânea do indivíduo. Então, do ponto de vista “operacional”, ela é uma transposição de significado,

mas, do ponto de vista genético e psicológico, seria a criação de novos universos de conhecimento. Criaria, pois, uma realidade nova.

Em “Metáforas da vida cotidiana” (2002, p. 45-46), Lakoff e Johnson abordam o seguinte:

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. Se estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora.

Evidentemente, em nossas relações cotidianas, entre um discurso e outro nos mais variados contextos e situações, deparamo-nos com a utilização de metáforas conceptuais. O sistema conceptual a que aludem os autores desempenha um papel central na definição de nossa realidade cotidiana, pois é através das associações realizadas entre termos ou expressões que o processo de comparação instaura representações elaboradas.

É interessante notar que pela metáfora perpassa a ideologia proposta pelas sentenças que estão sendo formuladas pelo falante/produtor textual, porquanto as expressões metafóricas evidenciam ideias, sentimentos, opiniões formadas sobre determinados assuntos, posicionamentos coletivos/individuais e pontos de vista.

Conforme postulam Lakoff e Johnson (2002, p. 45), a metáfora estrutura conceitos que governam nosso pensamento e não são meras questões do intelecto, pois eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Sabe-se que, na comunicação cotidiana, as pessoas utilizam expressões metafóricas em seus dizeres por considerarem a eficácia e a rapidez da compreensão delas por parte de seus interlocutores.

As metáforas são recorrentes e as presenças delas serão determinadas pelo contexto específico de produção textual e o que se pretende dizer quando de sua utilização. Enfoca-se que o gênero

determinará os tipos de metáforas conceituais utilizadas (estruturais, orientacionais e ontológicas).

Segundo Lakoff e Johnson (2002), **as metáforas estruturais** nos permitem fazer mais do que simplesmente orientar conceitos: referir-nos a eles, quantificá-los etc., como fazemos com simples metáforas ontológicas e orientacionais. Somado a tudo isso, elas nos permitem usar um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara para estruturar outro conceito.

Para Sardinha (2002), as metáforas estruturais são aquelas que resultam de mapeamentos complexos. No exemplo AMOR É VIAGEM, o referido autor evidencia os mapeamentos entre viajante e amante, caminho percorrido e vida a dois, destino da viagem e felicidade etc.

A respeito das **metáforas orientacionais**, Lakoff e Johnson (2002) postulam que elas organizam todo um sistema de conceitos em relação a outro. A maioria delas tem a ver com a orientação espacial do tipo: para cima-para baixo, dentro-fora, frente-trás, em cima de-fora de (*on-off*), fundo-raso, central-periférico.

As metáforas orientacionais dão a um conceito uma orientação espacial como, por exemplo, FELIZ É PARA CIMA. O fato de o conceito FELIZ ser orientado PARA CIMA leva a expressões como “Estou me sentindo *para cima* hoje” (*I’m feeling up today*) (Lakoff e Johnson, 2002, p. 59, grifo do autor).

Para os referidos autores (2002, p. 76, grifo nosso), “**as metáforas ontológicas** servem a vários propósitos e as diferenças que existem entre elas refletem os diferentes fins”. Esses pesquisadores comentam que a metáfora ontológica INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE fornece um meio de nos referirmos à experiência, a exemplo de **a inflação está abaixando o nosso padrão de vida, Precisamos combater a inflação** ou **A inflação está nos colocando num beco sem saída**.

Para Andrade (2012), as personificações se constituem como um caso de metáfora ontológica. O referido autor postula que estamos o tempo todo operando com conceitos inanimados de forma animada e ainda que atribuímos com uma frequência incrível propriedades e características imanentes dos seres humanos às máquinas. Enfim, segundo ele, demonizamos ou endeusamos objetos.

Um ponto a ser observado é que a metáfora possui um estatuto de nomear o mundo e sua história sociocultural. O uso de expressões metafóricas evidencia determinadas formulações linguísticas, e isto possibilita, então, uma construção discursivo-metafórica de realidades análogas.

Sardinha (2002, p. 31) postula que domínio é a área do conhecimento ou experiência humana. Segundo o autor, há dois tipos de domínio: fonte e alvo. O domínio-fonte é aquele a partir do qual conceitualizamos alguma coisa metaforicamente. O domínio-alvo, por sua vez, é aquele que desejamos conceitualizar. Na expressão metafórica O AMOR É UMA VIAGEM, os dois domínios são AMOR e VIAGEM. Face ao exposto, viagem é o domínio-fonte e o amor é o domínio abstrato.

Considerando o fato de que há mais de uma maneira para falar do ser, as metáforas são bastante utilizadas na produção do discurso devido ao fato de as pessoas associarem as situações de suas vidas aos termos de um conjunto consistente de metáforas.

Adiante veremos como a metáfora é parte importante de nossas vidas e como as expressões metafóricas são utilizadas de maneira, digamos, “natural” em nossos discursos cotidianos.

Metáfora, ideologia e publicidade

A seguir, enfocaremos o sentido das metáforas nos anúncios publicitários selecionados para este trabalho.

Figura 1: Anúncio publicitário da máquina de costura Elgin



Fonte: propagandashistóricas.com.br

Torna-se pertinente salientar que nas propagandas dos anos 60 os produtos que visavam assegurar facilidades domésticas e os mais anunciados eram geladeiras, máquinas de costura, lavadoras, liquidificadores, enceradeiras, aspiradores, sabão em pó e produtos alimentícios em geral.

Isso se justifica porque o perfil da mulher ideal era construído pela imagem de uma boa dona de casa. Os homens valorizavam noivas que tinham dotes culinários e sabiam cuidar da limpeza da casa, pois tinham a convicção de que fariam um ótimo casamento e, além do mais, as outras pessoas reconheceriam tal feito e os maridos se sentiriam orgulhosos e envaidecidos.

Finalmente, a dona de casa exemplar cuidava dos filhos, do marido, exercia competentemente os serviços domésticos e possuía instinto materno e doce.

Percebe-se que a imagem de uma dona de casa sentada à frente de sua máquina de costura Elgin e com um belo sorriso a exhibir demonstravam satisfação pessoal. A expressão metafórica

“Companheira fiel do seu lar...” evidencia não apenas a importância e a utilidade do produto, mas o quanto a máquina de costura é companheira da família. A utilização do vocábulo “lar” enfoca o quanto os membros da família precisam do produto para a costura de roupas de cama e mesa, além de peças do vestuário tanto para a dona de casa quanto para seus filhos e seu marido.

Na expressão metafórica em pauta, a fidelidade e o companheirismo da máquina de costurar estão associados à visão de mundo de um discurso hegemônico que reproduz determinados papéis sociais às mulheres nos anos 60 e que estavam de acordo com imagens historicamente construídas através dos discursos sociais e dos meios de comunicação.

A análise desse exemplo nos permite afirmar que, ao se atribuir a característica “Companheira fiel do seu lar...” à máquina de costura, enfoca-se uma ação cognitivo-linguística que chama a atenção para uma atividade humana (companheirismo e fidelidade) a um objeto físico (máquina de costura). Na rotina doméstica, as donas de casa tinham as máquinas de costura como companheiras porque estavam sempre com elas e a fidelidade era observada nos momentos em que se precisava costurar ou remendar uma peça do vestuário para si, para o marido e para os filhos.

Vale ressaltar que o significado de lar está relacionado ao local onde as pessoas vivem e sentem pertencimento. Nessa perspectiva, associa-se LAR aos MEMBROS DA FAMÍLIA. A máquina de costura era a companheira fiel da família justamente por realizar tarefas úteis para todos. É interessante notar que pela metáfora perpassa a ideologia proposta pelas sentenças que estão sendo formuladas pelo falante/produtor textual. Logo, as expressões metafóricas evidenciam ideias, sentimentos, opiniões formadas sobre determinados assuntos, posicionamentos coletivos/individuais e pontos de vista.

O discurso é uma forma pela qual os atores sociais agem sobre o mundo e especialmente sobre os outros. Essa interação social e discursiva pode se apoiar em expressões para revelarem sobre si e sobre o mundo onde vivem. Percebe-se que a metáfora empregada apresenta posicionamentos e valores que lhes incutem responsabilidades dialógicas no ato da comunicação.

Nessa perspectiva, reitera-se que a escolha metafórica possui caráter multidimensional, porque depende das articulações contidas no discurso no instante em que são utilizadas.

As expressões metafóricas não são elaboradas aleatoriamente e sim através de processos mentais que (re)constróem visões de mundo e assumem papéis sociais no momento da interação. As metáforas permeiam os sentidos e se validam na enunciação. Logo, o entendimento entre os interlocutores, no que tange à compreensão das expressões metafóricas utilizadas por um – ou até mais de um deles –, dá-se mediante a cooperação entre eles, pois o que é dito por um lado é compreendido pelo outro.

Conforme postulam Lakoff e Johnson (2002), a metáfora estrutura conceitos que governam nosso pensamento e não são meras questões do intelecto, pois esses governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Sabe-se que, na comunicação cotidiana, as pessoas utilizam expressões metafóricas em seus dizeres por considerarem a eficácia e a rapidez da compreensão delas por parte de seus interlocutores.

Sabe-se que o consumo e a produção de textos podem ser individuais ou coletivos. Em se tratando de anúncios publicitários, os textos são produzidos em contextos específicos voltados para o convencimento, a persuasão, influenciando os leitores para comprarem produtos ou contratarem serviços que estão sendo expostos. A produção é para o público em geral, a julgar pelo mercado consumidor que interessa à marca do produto que será exposta.

Enfoca-se o discurso como prática social e prática discursiva, tendo em vista que os indivíduos se agrupam de acordo com uma série de situações de interação discursiva.

Outro ponto a ser tratado diz respeito à dialogicidade, à interação discursiva, à constituição de sujeitos ideológicos. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004, p. 113), é importante destacar que, para Bakhtin/Volochinov: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Conforme os autores, a palavra se apoia entre o locutor e o interlocutor. No caso, essa palavra que forma o discurso vai

constituindo outras vozes e sendo utilizada por outros interlocutores em outros discursos. Há esse entrecruzamento no tempo e no espaço.

Posto isto, ressalta-se que a linguagem liga e constitui sujeitos, tece fios ideológicos, enfim, comunica para os outros. Toda produção de linguagem é dirigida para o outro. Os anúncios publicitários são produzidos para os outros, possíveis compradores ou não. O foco é o estímulo às vendas através da campanha publicitária.

Vejamos a seguir o outro anúncio publicitário selecionado para essa pesquisa:

Figura 2: Anúncio publicitário dos chocolates Lingote da Kibon



Fonte: propagandashistoricas.com.br.

Mais um produto que agradou crianças e adultos nos anos 60 foi o chocolate Lingote da Kibon. Na ilustração do anúncio, os meninos estão vestidos com roupas de pirata usando lenços, e um deles usando chapéu. Um baú aberto com muitos chocolates embalados em papéis dourados remete a ouro, a tesouro, a um achado valioso.

A expressão metafórica “Descobrimos um tesouro” conduz para a importância do produto para as crianças. A imagem dá esclarecimentos sobre o conteúdo do anúncio. Assim, os leitores poderão compreender e interpretar o texto em pauta. As crianças estão felizes com o fato de terem encontrado um “tesouro”.

Concebe-se no anúncio em pauta uma metáfora estrutural, pois o fato de as crianças encontrarem um baú cheio de chocolates significa para elas encontrar um baú em cujo interior tenha um tesouro. CHOCOLATE é o domínio-alvo e TESOURO é o domínio-fonte. A expressão metafórica foi construída em determinada cultura e é compartilhada em sociedades que tenham o hábito de comer chocolates.

Para um melhor entendimento da metáfora, evidencia-se que o significado denotativo de “lingotes” direciona para lâminas de metal fundido usadas para o preenchimento de uma composição. Eles são usados pelos bancos centrais dos vários países como forma de reserva de fundos em ouro, além de prata ou platina.

A metáfora empregada não é apenas uma maneira de dizer, de falar, mas sobretudo de pensar. O anúncio publicitário carrega o significado de uma ideologia voltada para aspectos econômicos (tesouro) e para aspectos de preferência por um produto agradável ao paladar (chocolate). Assim, o chocolate era um produto bastante desejado pelas crianças. O formato do lingote sugeria que os consumidores tivessem reservas do chocolate para degustarem no momento que estavam vivendo e ainda que reservassem para momentos posteriores.

A metáfora é parte importante de nossa vida e as expressões metafóricas são utilizadas de maneira natural em nossos discursos cotidianos. Marcuschi (2000, p. 75) escreve que a metáfora é essencialmente mais do que uma simples “transferência de significado” baseada em certos artifícios semanticamente explicáveis, e muito mais do que uma simples “comparação abreviada”.

O autor postula que a metáfora pode ser tida como ponto de apoio para uma análise de capacidade criativa espontânea do indivíduo. Então, do ponto de vista **operacional**, ela é uma transposição de significado, mas, do ponto de vista genético e

psicológico, seria a criação de novos universos de conhecimento. Criaria, pois, uma realidade nova.

O anúncio publicitário propõe práticas sociais direcionadas a conexões em termos de ideologia.

O contexto social é de suma importância para a compreensão dos enunciados. As relações existentes entre língua e sociedade viabilizam representações mentais subjetivas das estruturas sociais. O contexto surge como um modelo mental de uma determinada situação de comunicação. Vê-se que no anúncio publicitário o contexto evidencia os sentidos das expressões metafóricas.

Percebe-se no anúncio publicitário que as crianças têm o conhecimento de que o chocolate Lingote é realmente muito saboroso e, ainda, que elas apreciam o formato do produto. Nesse sentido, a metáfora utilizada se adapta ao contexto do pretendido pela campanha publicitária quanto à linguagem e a forma de apresentá-lo ao público. As crianças leitoras compreendem o dito na metáfora e divulgam em seus grupos sociais.

A expressão metafórica alinha o discurso da campanha publicitária e conquista leitores, e até possíveis consumidores de quaisquer faixas etárias.

O gênero publicidade constrói suas próprias metáforas, pois, dificilmente, encontraremos essas mesmas metáforas em um gênero cuja função social principal não seja a de vender algo declaradamente. Essas metáforas poderão vir a integrar as nossas interações cotidianas, porém a probabilidade é de que uma parte somente delas torne-se 'popular'. Ou seja, pensamos que a maioria deixa de ser usada quando a publicidade deixa de ser veiculada (Spíndola, 2017, p. 8).

Assim, percebe-se nos anúncios publicitários selecionados que a metáfora decorre de associações mentais que possibilitam uma construção discursiva de realidades análogas através de interpretações e inferências pelos interlocutores.

Considerações finais

Neste artigo foram analisadas expressões metafóricas de dois anúncios publicitários dos anos 1960, cujo cerne foi o sentido

ideológico nelas contido. As memórias de família, da infância e da juventude são trazidas na análise do *corpus* deste trabalho.

Evidencia-se a importância dos anúncios publicitários da década de 60 que apresentaram à sociedade da época os produtos que estavam à venda. Buscava-se evidenciar o sentido ideológico desses anúncios para os leitores compreenderem os textos e interpretarem sentidos de acordo com o seu tempo.

As propagandas constituíram as relações sociais não de forma aleatória, mas de forma a estabelecer sentidos num elo complexo de significados. A compreensão de como as figuras valorizam as marcas anunciadas e desencadeiam o processo persuasivo de consumo ou adesão tem muito valor para o estabelecimento de uma campanha publicitária.

As metáforas não são enfeites linguísticos, mas importantes instrumentos cognitivos que assumem relevantes papéis nos nossos sistemas perceptuais. Finalmente, observa-se que os anúncios publicitários ora analisados nesse artigo fizeram parte de uma época que consolida a importância da linguagem não apenas na década de 60, mas em quaisquer épocas.

Referências

- ALEXANDRE JÚNIOR; FARMHOUSE, Paulo; PENA, Abel do Nascimento. (org.). In: ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. Ver. Revisão do texto: Levi Condinho. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2005.
- ANDRADE, Adriano Dias de. **A metáfora no discurso das Ciências**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004. 376 p.
- DAVIDSON, D. O que as metáforas significam. In: SACKS, S. (org.). **Da metáfora**. São Paulo: EDUC;Pontes, 1992. p. 35-51.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 338 p.
- FECHINE, Yvana. Performance dos apresentadores nos telejornais: a construção do éthos. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, n. 36, ago. 2008, p. 69-76.

GREGOLIN, Maria do Rosario. **Análise do discurso e mídia:** a (re)produção de identidades. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo: v. 4, n. 11, nov. 2007, p.11-25.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana.** Coordenação da tradução: Mara Sophia Zanotto. Tradução: Vera Maluf. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002. 360 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A propósito da metáfora. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 71-89, jan./jun. 2000 [1975].

REIS JÚNIOR, Dalmir. Máquinas de Costura Elgin: Anos 60. **Propagandas Históricas.** Disponível em:

<https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/07/maquinas-de-costura-elgin-anos-60.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

REIS JÚNIOR, Dalmir. Chocolate Lingote (Kibon): Anos 60. **Propagandas Históricas.** Disponível em:

<https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/03/sorvete-lingote-kibon-anos-60.html>. Acesso em: 20 nov 2021.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 167 p.

SPÍNDOLA, L. **A metáfora conceitual ontológica na publicidade.** Revista do GELNE, v. 7, n. 1-2, p. 19-28, 8 mar. 2017.

VILLAS, Alberto. **A alma do negócio.** 1. ed. São Paulo: Globo, 2014. 208 p.

REFORMULAÇÕES SOBRE O ROMANTISMO GÓTICO, COM POE E AZEVEDO: DO ULTRARROMANTISMO EUROPEU À BRASILEIRIDADE

Marcos Vinicius Damasceno Calisto (UEMA) ¹

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) ²

Ana Lucia Bezerra Bessa (UFPB) ³

Jôse Pessoa de Lima (UFPB) ⁴

Palavras introdutórias

O romantismo gótico, enquanto vertente estética e filosófica do Romantismo, caracteriza-se por sua exploração de atmosferas sombrias, dilemas existenciais e a interseção entre amor e morte. Esse movimento teve grande projeção na Europa do século XIX, sendo influenciado por autores como Lord Byron e consolidado na obra de Edgar Allan Poe. No Brasil, essa estética se manifestou no ultrarromantismo, encontrando em Álvares de Azevedo um de seus principais expoentes. Incorporado a esse arsenal, o presente estudo propõe uma reflexão sobre o romantismo gótico, analisando como suas características foram ressignificadas na literatura brasileira, especialmente na produção de Poe e Azevedo, a partir das influências europeias e de um olhar próprio, marcado pela melancolia e pela ironia.

¹ Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: viniciuxcx@gmail.com

² Pós-Doutor em Linguística, com ênfase em Discurso religioso e sociedade (FAPESQPB/Proling-UFPB). Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: wildesantana92@gmail.com

³ Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Psicóloga pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Fortaleza. Psicóloga Escolar da Rede Municipal de Ensino da PMJP- PB; E-mail: analuciabessa@hotmail.com

⁴ Mestra pelo ProfLetras (UFPB). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PROLING - UFPB). Docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Anos Finais (SEDEC-JP). Docente de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual no Ensino Médio e EJA (SEE - PB).

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender as adaptações do gótico à realidade brasileira e de analisar os elementos estruturantes dessa estética na literatura nacional. Embora o romantismo gótico tenha sido amplamente estudado na literatura europeia e estadunidense, suas ressignificações no Brasil ainda carecem de aprofundamento crítico. A abordagem comparativa entre Poe e Azevedo permite observar não apenas as semelhanças estruturais e temáticas, mas também as especificidades culturais que permeiam suas produções. Dessa forma, este estudo contribui para o campo da literatura comparada, ao evidenciar os diálogos entre tradições literárias e suas apropriações locais.

O objetivo geral desta pesquisa é discutir teoricamente o romantismo gótico, a partir dos escritos de Edgar Allan Poe e Álvares de Azevedo, enfatizando a passagem do ultrarromantismo europeu para a brasilidade. Para isso, perpassamos por suas principais características, como a presença do macabro, do sobrenatural e da subjetividade extrema, buscando compreender as reformulações dessas estruturas no contexto brasileiro.

Para embasar a análise, o referencial teórico apoia-se em Bosi (1994), Moisés (2008) e Coutinho (1996), no que tange à literatura brasileira, bem como em estudos sobre a estética gótica e o ultrarromantismo europeu, a partir das contribuições de Teófilo Braga (1986) e Beaver (2006). Além disso, discute-se a influência de Byron na configuração do gótico e seu impacto na obra de Poe e Azevedo.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, conforme os princípios metodológicos descritos por Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2017). O estudo baseia-se na análise bibliográfica, explorando textos literários e críticos que fundamentam a compreensão do romantismo gótico em suas diferentes manifestações. A metodologia contempla a leitura e interpretação das obras de Poe e Azevedo, considerando a perspectiva dialógica entre os contextos europeu e brasileiro.

Espera-se aprofundar a compreensão sobre as reformulações do romantismo gótico e suas particularidades na literatura brasileira, evidenciando como o ultrarromantismo ressignificou elementos da tradição europeia, consolidando uma expressão estética singular.

Amostragem investigativa: as bases do romantismo Gótico

Ancorados em Carpeaux (1959) e Beaver (2006), compreendemos que o romantismo gótico, também denominado vertente sombria do romantismo, distingue-se pela evocação de atmosferas sombrias e pela recorrente incursão no macabro, no sobrenatural e nos estados emocionais extremos. Essa corrente literária, que emergiu no final do século XVIII, tem como traço essencial a construção de narrativas permeadas por tensão psicológica, horror e mistério, elementos que dialogam diretamente com o imaginário do período. Alfredo Bosi, em *História Concisa da Literatura Brasileira*, enfatiza que o gótico se estrutura em cenários opressivos e claustrofóbicos, habitados por personagens atormentados e frequentemente assolados por paixões destrutivas. Dessa forma, o gênero estabelece uma interação constante entre amor e morte, configurando-se como um espelho das inquietações existenciais e do fascínio pelo desconhecido que marcaram a sensibilidade romântica.

As bases desse movimento encontram respaldo em influências diversas, especialmente na literatura de Lord Byron, cuja poética melancólica e marcada por figuras de heróis atormentados deixou uma marca profunda no gótico. O *byronismo*, caracterizado pela presença de protagonistas introspectivos e consumidos por sua própria angústia, ressoa fortemente nas narrativas góticas ao imprimir um tom de heroísmo trágico e desesperançado. Além disso, a obra de autores como Horace Walpole e Mary Shelley consolidou a estética gótica dentro do romantismo, ampliando suas possibilidades expressivas ao integrar elementos do sobrenatural e do psicológico. No caso de Shelley, por exemplo, *Frankenstein* (1818) introduz um questionamento existencial que ecoa as preocupações científicas e filosóficas da época, exemplificando a fusão entre horror e reflexão moral que permeia o gótico (Carpeaux, 1959; Beaver, 2006).

O Romantismo, enquanto movimento literário que floresceu entre o final do século XVIII e o século XIX, forneceu o ambiente ideal para a ascensão de um dos mais influentes escritores do gênero: Edgar Allan Poe. O período compreendido entre 1830 e 1850 foi particularmente prolífico para o romantismo americano, consolidando a produção literária dos Estados Unidos no cenário internacional

(Carpeaux, 1959; Beaver, 2006). O movimento romântico, por sua vez, valorizava a subjetividade, a imaginação e a introspecção, aspectos que se manifestavam tanto na idealização do amor quanto na fascinação pela morte. Como ressalta Galvão (2013), a literatura romântica não se limitava à exaltação do belo e do sublime, mas incorporava, em sua vertente gótica, a exploração dos aspectos sombrios da alma humana, evidenciando angústias existenciais e conflitos psicológicos profundos.

Nesse contexto, Poe destacou-se como um mestre da literatura gótica ao criar narrativas que entrelaçavam horror, melancolia e morbidez. Sua trajetória literária, no entanto, foi marcada por dificuldades financeiras e instabilidade emocional, fatores que reverberam em suas obras (Carpeaux, 1959; Beaver, 2006). Em 1827, publicou seu primeiro livro, *Tamerlane and Other Poems*, mas foi com seus contos de terror psicológico que alcançou reconhecimento. Obras como *O Corvo*, *A Queda da Casa de Usher* e *O Gato Preto* exemplificam sua habilidade em construir atmosferas de tensão crescente, explorando a deterioração mental de seus personagens e a inevitabilidade do destino trágico. Moisés (1970) observa que Poe não apenas consolidou a estética gótica na literatura americana, mas também inaugurou um novo paradigma narrativo, no qual o terror advém tanto de elementos externos quanto dos abismos da mente humana (Carpeaux, 1959; Beaver, 2006).

A influência de Poe transcendeu seu tempo, impactando significativamente a literatura mundial e estabelecendo as bases para o desenvolvimento do conto moderno. Sua abordagem inovadora do terror psicológico e do suspense inspirou escritores como H.P. Lovecraft, Oscar Wilde e Arthur Conan Doyle, que incorporaram aspectos do gótico em suas próprias narrativas. Além disso, seu legado permanece vivo não apenas na literatura, mas também no cinema, na música e na cultura popular, demonstrando a atemporalidade de sua obra. Assim, ao refletir sobre a interseção entre romantismo gótico e a escrita de Poe, torna-se evidente que sua contribuição não se limita ao horror estilizado, mas à capacidade de expressar, com maestria, os dilemas humanos mais profundos e universais (Carpeaux, 1959; Beaver, 2006).

O Corvo (1845), de Edgar Allan Poe, figura como um dos

poemas mais emblemáticos da literatura gótica, revelando a maestria do autor em mesclar terror psicológico com uma melancolia profunda e dilacerante. A narrativa poética apresenta um protagonista solitário, consumido pelo luto da perda de sua amada, Lenora. O ambiente sombrio e sufocante reforça o estado emocional do personagem, que se vê aprisionado em sua própria dor. O ponto central do poema reside na visita enigmática de um corvo, cuja única resposta – *Nunca mais* – ecoa repetidamente, ampliando a angústia do narrador e conduzindo a trama a um clímax de desespero. A estrutura poética do texto, marcada por um ritmo cadenciado e sonoridade hipnótica, não apenas enfatiza a atmosfera gótica, mas também revela a influência do simbolismo e do romantismo sombrio que permeiam a obra de Poe.

A força estética do poema está na fusão entre repetição e intensidade narrativa, elementos que transformam *O Corvo* em uma experiência quase ritualística para o leitor. O uso de anáforas, aliterações e rimas bem marcadas confere à composição um caráter musical, reforçando a inevitabilidade do destino trágico do protagonista. Esse estilo singular alinha-se às tradições literárias góticas do século XIX, ao mesmo tempo que reflete a identidade literária norte-americana emergente. A presença do corvo, um símbolo ambíguo entre o real e o sobrenatural, insere o leitor em um jogo de incertezas, no qual a linha entre loucura e percepção se torna cada vez mais tênue. Dessa maneira, Poe estabelece uma ponte entre sua criação artística e as inquietações culturais e filosóficas de seu tempo, utilizando a literatura como um meio de explorar os abismos da mente humana.

A obra de Poe não surge dissociada de sua vida pessoal, mas, pelo contrário, carrega traços profundos de suas experiências e tragédias. A morte prematura de sua esposa, Virginia, e a sucessão de perdas que marcaram sua trajetória deixaram marcas indeléveis em sua escrita. Esse sofrimento reverbera não apenas em *O Corvo*, mas também em seus contos mais conhecidos, como *O Coração Delator* (1843), *Berenice* (1835) e *Ligeia* (1838), nos quais a morte, a loucura e a obsessão são temas centrais. Em suas narrativas, Poe explora a fragilidade da mente humana, criando personagens atormentados por suas próprias paixões e pelo peso do passado. Seu fascínio pelo lado sombrio da existência encontra paralelo na tradição gótica europeia,

especialmente na obra de Charles Brockden Brown e Ann Radcliffe, cujos romances de mistério e terror anteciparam muitos dos elementos desenvolvidos pelo escritor norte-americano.

Dentro desse panorama literário, a influência de Lord Byron se faz evidente tanto na obra de Poe quanto na de Álvares de Azevedo. O poeta britânico, um dos maiores expoentes do romantismo, foi responsável por moldar a figura do herói byroniano – um indivíduo atormentado, solitário e movido por paixões arrebatadoras. Essa construção literária influenciou diretamente Poe, que absorveu a intensidade emocional e o caráter trágico dos personagens de Byron em seus próprios protagonistas. Álvares de Azevedo, por sua vez, também bebeu dessa mesma fonte, incorporando à sua produção literária a atmosfera melancólica e o flerte com a morbidez. O ponto de convergência entre esses autores reside na comunhão entre amor e morte, uma dualidade recorrente na literatura gótica e romântica.

Entretanto, apesar das semelhanças na abordagem do horror e da paixão, Poe e Azevedo trilharam caminhos distintos na exploração desses temas. Enquanto Poe se aprofundou na psicologia do medo, construindo narrativas nas quais a mente humana se torna o principal campo de batalha entre razão e delírio, Azevedo enfatizou o sentimentalismo e a idealização do amor romântico. O escritor brasileiro, influenciado pelo ultrarromantismo, explorou o sofrimento amoroso com um tom mais lírico e evocativo, enquanto Poe se inclinou para a construção de atmosferas opressivas e finais inevitáveis. Essa diferença de abordagem ressalta como cada autor adaptou o imaginário gótico às suas próprias perspectivas e contextos, consolidando, assim, estilos distintos dentro de um mesmo universo temático.

Lord Byron é um marco essencial para compreender o gótico romântico. Suas obras, carregadas de protagonistas sombrios e dilemas morais intensos, influenciaram profundamente autores tanto na Europa quanto na América. Byron representa uma ponte crucial para Edgar Allan Poe, cujas narrativas elevam o horror à condição de arte ao mesclar temas góticos com um rigor estético. No Brasil, Álvares de Azevedo absorveu essa influência, adaptando-a ao contexto ultrarromântico brasileiro, onde a morte e o amor se entrelaçam em um lirismo exacerbado.

Ultrarromantismo Na Europa

O ultrarromantismo na Europa emerge como uma intensificação das emoções românticas, caracterizado por um profundo pessimismo, um fascínio pelo macabro e uma inclinação à morbidez. Essa vertente radicaliza os ideais românticos ao enfatizar o subjetivismo extremo, o desencanto com a realidade e a idealização do amor e da morte como experiências inseparáveis. Segundo Massaud Moisés (2008), essa corrente literária se configura como uma reação à racionalidade iluminista, representando uma fuga das normas sociais e uma busca incessante pelo inalcançável. Nesse contexto, escritores ultrarromânticos constroem universos sombrios e melancólicos, nos quais os protagonistas, frequentemente jovens idealistas e atormentados, veem-se presos em dilemas existenciais e paixões destrutivas.

Edgar Allan Poe se destaca como um dos principais expoentes dessa estética, especialmente ao incorporar o horror psicológico e o extraordinário em suas narrativas. Seus contos e poemas evocam a decadência emocional e a obsessão, explorando temas como a loucura, a morte e o amor impossível. Obras como *O Corvo* (1845), *Berenice* (1835) e *Ligeia* (1838) exemplificam essa abordagem, ao transformar o sofrimento amoroso em um portal para o sobrenatural e o irracional. O isolamento e a angústia de seus personagens refletem o pessimismo ultrarromântico, enquanto a atmosfera opressiva de suas histórias intensifica a sensação de fatalismo. A precisão formal de Poe, aliada à sua construção de tensão e mistério, torna sua obra um marco na literatura gótica e ultrarromântica.

Teófilo Braga (1986) ressalta que Poe compartilha com outros autores europeus a influência de Lord Byron, cuja figura do *byronic hero* — um personagem marcado pelo orgulho, pelo isolamento e por uma paixão autodestrutiva — permeia o ultrarromantismo. No entanto, Poe desenvolve uma abordagem única ao combinar a influência byroniana com um rigor estilístico e um profundo interesse pelo suspense psicológico. Sua escrita, ao mesmo tempo precisa e carregada de imagens intensas, ultrapassa barreiras culturais e impacta gerações de escritores em diferentes contextos. Esse legado

se reflete na literatura de Álvares de Azevedo, que adapta o pessimismo ultrarromântico à realidade brasileira, mesclando o devaneio poético com a ironia e a teatralidade. Assim, o ultrarromantismo se expande para além da Europa, encontrando ressonância em produções literárias de distintas tradições.

No ultrarromantismo europeu, o imaginário gótico adquire uma função central, servindo como espelho das inquietações filosóficas e culturais do século XIX. Ao desafiar o otimismo iluminista e expor os limites da razão, essa estética transforma paisagens sombrias e decadentes em metáforas do desespero humano. Moisés (2008) observa que cenários como castelos em ruínas, florestas enevoadas e túmulos profanados não apenas evocam o sobrenatural, mas também simbolizam o colapso de um mundo em crise, marcado por contradições e desencanto. Essas ambientações reforçam a sensação de isolamento dos protagonistas, enquanto os elementos fantásticos e oníricos refletem a fragilidade da mente diante de forças incontroláveis.

Além disso, Braga enfatiza que o ultrarromantismo não é apenas uma estética literária, mas também uma reação às transformações sociais e ao impacto psicológico da industrialização. Em Poe, essa dimensão é evidente nos contos que examinam a decadência moral e psicológica de seus personagens. Sua obra está repleta de simbolismos que vão além do horror superficial, criando uma conexão com o sublime e o irracional (Braga, 1986). A ideia de arte como uma experiência transcendental também é essencial para compreender o ultrarromantismo. Conforme Massaud Moisés, para autores como Poe, a literatura se torna um meio de sondar os limites da experiência humana. Sua habilidade em transformar temas sombrios em poesia e prosa de alto valor estético solidifica sua posição como um dos pilares dessa corrente literária (Moisés, 2008).

No entanto, o gótico ultrapassa a mera descrição de horrores, abordando também questões psicológicas profundas. Braga argumenta que a influência de Byron, combinada à de outros autores europeus, molda o gótico como um espaço de exploração do irracional e do psicológico. Em Poe, o horror muitas vezes emerge de conflitos internos, enquanto em Azevedo a dimensão macabra é permeada por uma poética de melancolia e dor (Braga, 1986).

A relação entre amor e horror no ultrarromantismo é outro elemento central. Moisés destaca como Byron, com sua concepção do herói trágico, inspira a figura do amante atormentado, presente tanto nas obras de Poe quanto na poesia de Azevedo. Essa figura literária busca transcender a condição humana por meio de uma entrega ao sublime, ainda que isso implique destruição (Moisés, 2008).

Finalmente, Braga sublinha que a transição do gótico europeu para o brasileiro é mediada por temas universais como a morte precoce e o amor impossível. Embora Lord Byron exerça influência significativa, é a abordagem singular de Poe que ressoa mais profundamente em Azevedo, ambos explorando a fragmentação do sujeito e o terror do desconhecido dentro de seus respectivos contextos culturais. (Braga, 1986)

Dessa forma, o ultrarromantismo se apresenta como uma vertente rica e multifacetada que conecta culturas e estéticas distintas por meio de temas universais, reafirmando sua relevância na literatura e no imaginário coletivo (Moisés, 2008; Braga, 1986). Dito de outra forma, consolidou-se como um movimento que transcende a simples expressão do sentimentalismo exacerbado, incorporando questionamentos existenciais e uma visão trágica da condição humana. Se por um lado seus autores exaltam o amor idealizado e a comunhão com a morte, por outro revelam uma angústia profunda perante a efemeridade da vida e a inevitabilidade do destino. Essa tensão entre o desejo e a perdição, entre a busca e a impossibilidade, torna a literatura ultrarromântica uma das manifestações mais intensas do espírito romântico, influenciando tanto a literatura gótica quanto os desdobramentos do simbolismo e do decadentismo no final do século XIX.

Ultrarromantismo No Brasil

No Brasil, o ultrarromantismo emerge como uma adaptação singular das influências europeias, recriando suas temáticas dentro de um contexto marcado pelo lirismo nacional e pela introspecção exacerbada. Segundo Alfredo Bosi (1994), Álvares de Azevedo, principal representante dessa vertente, incorpora os elementos do romantismo gótico com uma tonalidade distinta, em que o idealismo e

a melancolia assumem características profundamente brasileiras. Sua obra se destaca pela exaltação do amor inalcançável, pela obsessão com a morte e pela ironia mordaz, conferindo um caráter transcendental à arte. Nesse sentido, Azevedo não apenas traduz o pessimismo europeu para a literatura nacional, mas o ressignifica a partir de sua visão desencantada da juventude e da realidade tropical.

Os contextos históricos e sociais do Brasil foram determinantes para a conformação do ultrarromantismo em território nacional. Afrânio Coutinho (1996) observa que, enquanto o gótico europeu se alimentava de ruínas medievais e atmosferas sombrias, no Brasil, essa estética se apropriava das paisagens tropicais e da nostalgia que permeava a literatura do século XIX. A obra de Azevedo é um exemplo dessa adaptação, ao mesclar influências de autores como Poe e Byron com uma linguagem inovadora e pessoal. Suas narrativas e poemas exploram o conflito entre sonho e realidade, criando um universo em que o devaneio e a morbidez se entrelaçam de maneira intensa e dramática.

Massaud Moisés (2008) enfatiza que Álvares de Azevedo, em *Noite na Taverna* (1855), intensifica os elementos emocionais do romantismo ao explorar temas como amor, morte e loucura de forma visceral. O ultrarromantismo, que surge por volta de 1840 no Brasil, encontra em sua obra uma busca estética pelo sublime na tragédia e na decadência. Em contos como *Solfieri* e *Claudius Hermann*, o autor manifesta uma profunda influência de Lord Byron, mas a reinterpreta sob uma ótica tropical, transformando suas histórias em cenários de devassidão, violência e paixão desenfreada. A morbidez que permeia seus personagens não se limita a um impulso destrutivo, mas revela um desejo de transcendência, no qual a arte e a morte se tornam vias para a libertação do espírito.

Carlos Nejar (1989), em *História da Literatura Brasileira*, ressalta que os poemas de Azevedo refletem uma tensão constante entre a ironia e a melancolia, evidenciando como a morte é concebida não apenas como um fim, mas como um ideal estético que ultrapassa a existência terrena. Para os ultrarromânticos brasileiros, a morte não é apenas um elemento trágico, mas uma experiência metafísica, um portal para um mundo idealizado e inatingível. Nesse sentido, o horror na literatura de Azevedo não se restringe a um recurso narrativo, mas

se torna um instrumento para investigar a complexidade da condição humana, revelando angústias e desejos reprimidos que perpassam a juventude da época.

Além disso, o ultrarromantismo brasileiro, ao contrário do europeu, manifesta uma dualidade peculiar entre a idealização da morte e o sarcasmo diante da própria existência. Esse tom ambíguo aparece não apenas nos poemas e contos de Azevedo, mas também na produção de autores como Fagundes Varela e Casimiro de Abreu, que, mesmo abordando a efemeridade da vida e a fragilidade das emoções, também flertam com um certo desencanto satírico. O resultado é uma literatura que oscila entre a entrega apaixonada e a zombaria amarga, conferindo à poesia ultrarromântica brasileira uma identidade própria e distinta de suas influências estrangeiras.

Dessa forma, o ultrarromantismo no Brasil não se limita a uma imitação dos modelos europeus, mas assume contornos específicos, refletindo tanto a herança literária gótica quanto as inquietações da juventude romântica nacional. Entre a idealização e o ceticismo, entre o amor impossível e a ânsia pela morte, os poetas dessa vertente criam um imaginário literário que permanece relevante, dialogando com as noções contemporâneas de subjetividade, angústia e transgressão. A literatura ultrarromântica, com sua estética da decadência e sua busca pelo absoluto, continua a fascinar leitores e críticos, consolidando-se como um dos capítulos mais marcantes da tradição literária brasileira.

O ultrarromantismo brasileiro, conforme destacado por Alfredo Bosi (1994), é uma manifestação singular dessa corrente literária, pois, embora dialogue intensamente com suas raízes europeias, desenvolve uma identidade própria, profundamente influenciada pelos dilemas culturais e históricos do Brasil oitocentista. Diferente do romantismo gótico europeu, que se nutria das ruínas medievais e da atmosfera nebulosa de castelos e florestas, o ultrarromantismo no Brasil adapta essa estética ao contexto tropical, ressignificando o horror e a melancolia dentro de uma realidade distinta. Essa literatura explora os limites do humano ao articular, de maneira magistral, as dimensões do amor e da morte, revelando um universo em que a idealização do sentimento se mescla a um desejo incontrolável de autodestruição. A presença constante da morbidez, do sofrimento exacerbado e da exaltação da tragédia confere à

produção ultrarromântica um caráter paradoxal: ao mesmo tempo que busca transcender a realidade, também se entrega à sua própria derrocada.

Dentro dessa perspectiva, Álvares de Azevedo desponta como a figura central dessa corrente, reinterpretando a tradição ultrarromântica europeia e estabelecendo uma ponte entre as experiências culturais de dois mundos. Suas influências diretas de Lord Byron e Edgar Allan Poe são evidentes, mas seu lirismo e sua abordagem trágica da existência apresentam nuances que dialogam com a juventude brasileira de sua época. Como enfatizam Coutinho (1996) e Moisés (2008), Azevedo constrói uma poética marcada pelo sofrimento, pelo sarcasmo e pelo sublime, na qual o amor e a morte se tornam indissociáveis. A atmosfera noturna e espectral de sua poesia e prosa não se limita ao exercício estético, mas se revela um reflexo das angústias e aspirações de uma geração que via na arte um refúgio para sua desilusão. Ao transformar o horror e o pessimismo em elementos centrais de sua criação literária, Azevedo não apenas absorve a tradição europeia, mas a ressignifica dentro de um contexto em que a fragilidade da vida e a impossibilidade da realização amorosa se tornam temas recorrentes.

Dessa forma, o ultrarromantismo brasileiro consolida-se como uma expressão literária de alto valor simbólico, marcada pelo contraste entre o idealismo e a decadência, entre a ironia e a paixão desesperada. Seus principais autores não apenas incorporam a estética gótica e o pessimismo característicos da vertente europeia, mas também criam uma poética singular que reflete as especificidades culturais e emocionais do Brasil do século XIX. Ao mergulhar na efemeridade da vida, na exaltação do sofrimento e na obsessão pelo inatingível, essa corrente literária se afirma como uma das mais expressivas do romantismo nacional, deixando um legado que ainda hoje reverbera na literatura brasileira.

Conclusões

O presente estudo buscou discutir o romantismo gótico a partir das obras de Edgar Allan Poe e Álvares de Azevedo, analisando a transição do ultrarromantismo europeu para sua adaptação na

literatura brasileira. Verificou-se que, embora ambos os autores compartilhem temas como a morbidez, a idealização da morte e o entrelaçamento entre amor e horror, suas abordagens refletem contextos históricos e culturais distintos. Enquanto Poe estrutura sua escrita a partir do suspense psicológico e do terror meticulosamente construído, Azevedo incorpora a ironia e o sentimentalismo exacerbado, adaptando a tradição gótica a uma estética nacionalizada e influenciada pelas angústias existenciais da juventude oitocentista.

A análise comparativa evidenciou que a assimilação do gótico no Brasil não foi meramente imitativa, mas sim um processo de ressignificação que resultou em uma identidade literária própria. A melancolia tropical e o desencanto presentes na obra de Azevedo revelam como o ultrarromantismo brasileiro soube transformar as referências europeias em algo singular, construindo um imaginário literário que ainda ressoa na cultura nacional. Além disso, ao destacar a relevância dessas obras no estudo da literatura comparada, reafirma-se a importância de pesquisas que investiguem os diálogos entre diferentes tradições literárias, enriquecendo as compreensões sobre a formação estética e simbólica de cada contexto.

Diante do exposto, espera-se que este trabalho contribua para o aprofundamento dos estudos sobre o romantismo gótico e sua presença na literatura brasileira. A proposta aqui apresentada pode servir como ponto de partida para novas pesquisas que ampliem o escopo dessa análise, explorando, por exemplo, desdobramentos da estética gótica em autores posteriores ou sua influência na literatura contemporânea. Ao promover esse diálogo entre tradições, busca-se incentivar novas reflexões críticas sobre a permanência e a reinvenção do gótico em diferentes tempos e espaços literários.

Referências

- AZEVEDO, Álvares de. Solfieri. In: AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna**. 10. ed. São Paulo: Martin Claret, 2019.
- AZEVEDO, Álvares de. Claudius Hermann. In: AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna**. 10. ed. São Paulo: Martin Claret, 2019.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRAGA, Teófilo. **História da literatura portuguesa: O ultra-romantismo**.

Publicações Europa-América, 1986.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. Edições O Cruzeiro, 1959.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil-Introdução Geral: Volume I**. Global Editora, 2023.

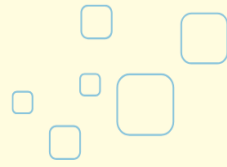
MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através dos textos**. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. Edições Melhoramentos, 1970.

NEJAR, Carlos. **História da Literatura Brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1989.

POE, Edgar Allan. O retrato oval. In: POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. Tradução de Fulano de Tal. São Paulo: Editora XYZ, 2020

POE, Edgar Allan. Berenice. In: POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. Tradução de Fulano de Tal. São Paulo: Editora XYZ, 2022. p. 20-26.



Na Interlocução entre a Educação, das Linguagens e as Ciências Humanas, a coletânea *Caderno Dialógico: Educação, Linguagens & Outros Diálogos Possíveis* alcança seu terceiro volume, reafirmando seu compromisso com a reflexão transdisciplinar e a produção de conhecimentos que dialogam com as múltiplas dimensões da contemporaneidade. Organizado pelos professores *Wilder Kleber Fernandes de Santana* (UEPB) e *Luciano Mendes Saraiva* (UEPB), este novo volume se constitui como um espaço de diálogos concretos entre pesquisadores de diversas áreas, oferecendo análises aprofundadas sobre temas que perpassam a educação, a linguagem, a cultura, a sociedade e suas intersecções.