

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Éderson Luís Silveira
(Orgs.)

EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO: Saberes Interconstitutivos

Vol. 2



Pedro & João
editores

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Éderson Luís Silveira
(Orgs.)

**EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO:
Saberes Interconstitutivos**

Vol. 2



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2021

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

Wilder Kleber Fernandes de Santana; Éderson Luís Silveira (Orgs.)

Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021.

ISBN 978-65-5869-205-8

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

CDD – 370

Capa: Argila Design Editorial

Editores: Pedro Amaro de M. Brito e João Rodrigo de M. Brito

Design interno: Wdson Fernandes

Conselho de Revisão do Material: Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC).

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 Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



Pedro & João Editores

w.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

Conselho Científico Ad Hoc

Alexander Severo Córdoba (FURG); Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Álisson Hudson Veras Lima (IFAL); Ana Cláudia Guedes Fernandes (UNIFAMAZ); Clara Regina Rodrigues de Souza (UFPB); Clairton Edinei dos Santos (Faculdade Dom Alberto) Cleberson Diego Gonçalves (UEM); Danielyson Yure de Queiroz Valentim (UFRN); Denize Araújo (UFPB); Edlaine Souza de Lima (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC); Eduardo Dias da Silva (UNB); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Eva Cristina Francisco (IFSP); Geraldo Neves Pereira de Barros (UFPA); Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos (UFPB); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabel Marinho da Costa (UFPB); Isabela Vieira Barbosa (UNISOCIESC/ FURB); Izaías Serafim de Lima Neto (UERN); Jéssica Lobo Sobreira (UFPE); José Leandro Gonçalves de Pontes Júnior (UFPB); Lucas Francelino de Lima (UFPB); Lucas Rodrigues Lopes (UFPA); Luciano Mendes Saraiva (UFAC); Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB); Márcio de Oliveira (UFAM); Marcus Vinícius da Silva (UFRR); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB); Matheus Henrique da Silva (UFPB); Matheus Estevão Ferreira da Silva (UNESP); Otoniel Machado da Silva (UFPB); Pierre Silva Machado (FURG); Rafael de Souza Bento Fernandes (UNIOESTE); Rafael Marques Garcia (UERJ); Rafael Jefferson Fernandes (CEFET-RJ); Rejania Francisca da Cruz Santiago (UFMT); Ricardo Telch (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas); Rodrigo de Freitas Faqueri (IFSP); Sandra Pottmeier (UFSC); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Silvane Lopes Chaves (UFPA); Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB); Sweder Souza (UFPR); Valéria Vicente Gerônimo (UFPB); Weslei Chaleghi de Melo (UTFPR); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Wilton Petrus dos Santos (UFAL).

Diagramação e formatação: Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC).

OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Doutorando e Mestre em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (FTN); Mestrando em Arqueologia Bíblica (FTN) e Especialista em Gestão da Educação Municipal (Pradime-UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq).

E-mail: wildersantana92@gmail.com



Éderson Luís Silveira é Doutor e Mestre em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLing-UFSC). Membro-pesquisador dos Grupos de Pesquisa Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROLL-CNPq); Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR-CNPq); Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM-CNPq).

E-mail: ediliteratus@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	13
Éderson Luís Silveira (UFSC)	13
SEMIÓTICA E MULTIMODALIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO	14
SIMÕES, Darcília (UERJ-AILP-Seleprot)	14
O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO FATOR DETERMINANTE PARA OS RESULTADOS ESCOLARES	26
SCHMIGUEL, Kelli (UNILAB)	26
NASCIMENTO, Phellipe Pereira do (UECE)	26
ALMEIDA, Célia Gomes de (SEDUC/CE)	26
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO MINICURSO “PROPAGANDA POLÍTICA E SOCIAL” À LUZ DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	43
ARDUINO, Luiz Guilherme de Brito (UNITAU)	43
QUESTÕES (ENTRE)TECIDAS NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA: A (TRANS)FORMAÇÃO DA LEITURA E DO LEITOR	60
POTTMEIER, Sandra (UFSC)	60
CAETANO, Marta Helena de Cúrio (FURB)	60
GUILHERME, Luiz Herculano de Sousa (IFSC)	60
DONIDA, Lais (UFSC)	60
USOS E ABUSOS DA ETNODUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ANTIRRACISTA EM SAN BASILIO DE PALENQUE	79
SOUZA, Raquel Santos (UFSC)	79
A ECONOMIA COLONIAL EM MOÇAMBIQUE: UMA DISCUSSÃO SOBRE O DESEMPENHO DOS PLANOS DE FOMENTO NO PERÍODO AUGE DA COLONIAZAÇÃO PORTUGUESA 1953-1975	88
SITOE, Iceu Carlos (UFMG)	88
PAUL BERTRAND: UM CODA NA SEÇÃO DOS SURDOS DO CONGRESSO DE PARIS (1900) E SUA EXPERIÊNCIA COMO INTÉRPRETE	105
VIEIRA, Eliane Telles de Bruim (UFES)	105

RODRIGUES, José Raimundo (UFES).....	105
OLMO, Katiuscia Gomes Barbosa (UFES)	105
MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira (UFES).....	105
CONTINUIDADE E SUCESSO ACADÊMICO: CONTRIBUIÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPA, CAMPUS DE SALINÓPOLIS – PA.....	
VIEIRA, Martha Luiza Costa (UFPA)	119
O PROFESSOR BILÍNGUE E OS PROCESSOS FORMATIVOS: SABERES E FAZERES.....	
QUEIROZ, Rafael Carlos (PPGMPE/UFES).....	130
EDUTUBERS: ARTICULAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	
RAMOS, Oriosvaldo de Couto (MPLE/SEDUC-PE)	148
DUARTE, Vlamir Marques (PPGC/UFPB)	148
MATOS, Denilson Pereira de (MPLE/PROLING/UFPB)	148
HISTÓRIA DA VALORIZAÇÃO SALARIAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	
BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe (UFMS).....	164
PIXAÇÃO: IMAGENS PARA (DES)ALOCAR O OLHAR	
CONCEIÇÃO, Simone Rocha da (UFRGS).....	183
HERBSTRIETH, Júlio César da Rosa (UFRGS).....	183
O USO DE EMOJIS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE SEMÂNTICA LEXICAL PARA CRIANÇAS SURDAS APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO L2	
.....	200
CARMO, Cláudio Márcio do (UFSJ/CNPq).....	200
BRAGA, Jailson Antonio da Silva (UNESA).....	200
EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA.....	
CRUZ, Luã Lírio de Souza (UFG)	214
GÊNEROS MULTIMODAIS DIGITAIS E FATORES DA TEXTUALIDADE: (RE) APROPRIAÇÕES E (RE) DEFINIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
SOUSA, Helenilson Ferreira de (SEDUC-PI)	227

LIMA, Francisco Renato (UNICAMP/UFPI/UEMA).....	227
ÁFRICA, “LUGAR E NÃO LUGAR”: UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DA ONU NA RESTAURAÇÃO DO ECOSISTEMA AFRICANO E AS TRAJETÓRIAS POLÍTICO-ECONÔMICAS DO PÓS- INDEPENDÊNCIAS	244
MACHAVA, Joaquim Rafael (PUC- Rio).....	244
PARA PENSAR O DISCURSO CIENTÍFICO A PARTIR DA SÉTIMA ARTE: APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E OUTRAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	263
MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo (UNICAMP)	263
SILVA FILHO, José Gomes da (UNESA).....	263
FERREIRA, Maria Laura Arantes Bessa (UNICAMP).....	263
ROCHA, Gustavo Gomes Siqueira Da (UFJF)	263
MIGUEL, Kassiana da Silva (UNIOESTE).....	263
META 12 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	285
SOUZA, Neiva Aparecida Pires de (UFMT)	285
BARROS, Solange Maria de (UFMT)	285
EDUCAÇÃO E O ESTUDO DE GÊNEROS NA SALA DE AULA.....	301
PEREIRA, Michelle Thalyta C. A. (PPGLI-UEPB)	301
CINEMA, LITERATURA E O IMAGINÁRIO INFANTIL: AS INSTIGAÇÕES PARA O APRENDER QUE SE MANIFESTAM NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	311
MOTA JUNIOR, Raimundo Borges da (UEFS)	311
A BNCC E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF): CONSOLIDANDO SABERES	324
LIMA, Jane Helen Gomes (UFSC)	324
DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten (UFSC)	324
PROJETO CINEFÓRUM: A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO FILME “IDIOCRACIA”	343
TULLIO, Cláudia Maris.....	343
CHRISTO, Alzira Fabiana de.....	343
GAVIOLI-PRESTES, Cindy Mery.....	343

MEDIAÇÃO DE LEITURAS NA PERIFERIA DE FORTALEZA: UMA CARTOGRAFIA DO PROGRAMA VIVA A PALAVRA.....	352
LOPES, Vanusa Benício (UECE).....	352
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	367
MACHADO, Marcos de Souza (UFBA).....	367
TEXTOS MULTIMODAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO CRÍTICO DE ALUNOS DA EJA	382
GOMES, Geralda Camilo (URCA)	382
OLIVEIRA, Damiana Simone Camilo Gomes de Brito (URCA)	382
GOMES, Generosa Camilo (URCA)	382
CAMILO, Maria de Fátima (UERN)	382
DEIXAR-SE EDUCAR: O ESTADO E A ESCOLA COMO FACILITADORES DA VONTADE DE SE AUTOFORMAR	393
BARBOSA NETO, Geraldo (PUC-SP)	393
ALFABETIZAÇÃO ON-LINE: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM TEMPOS DE PANDEMIA	407
SOUZA, Ariane Simão de	407
EDUCAÇÃO E IMAGEM: EM NOME DE UM ENSINO VOLTADO A JOVENS CONECTADOS	419
LOPES, Thais Macedo (UESB).....	419
NERY, Maria Salete de Souza (UFRB)	419
O GÊNERO DIGITAL CIBERPOEMA: UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO BÁSICO.....	430
MENEZES, Estela Mari Tomazelli Silveira (UNIOESTE).....	430
LAVARDA, Iloir Siqueira (UNOPAR)	430
KRAEMER, Márcia Adriana Dias (UFFS).....	430
CAPELIN, Pamela Tais Clein (UNIOESTE)	430
O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO INSTRUMENTO DE LUTA EM DEFESA DA CIDADANIA	447
SANTOS, Marçal Lisandro Soares dos	447

PARA ALÉM DAS PALAVRAS: A LITERATURA INFANTIL ENQUANTO FATOR INDISPENSÁVEL PARA A ESSÊNCIA HUMANA.....	460
REIS, Lorena Nascimento Gustavo dos (IFES)	460
GOMES, Antônio Carlos (IFES)	460
ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DA LEITURA ..	473
SILVA, Fabiana Soares da (UNISC e IFSUL).....	473
GABRIEL, Rosângela (UNISC).....	473
RESSIGNIFICAÇÕES DA ESCRITA DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE VELHOS PARADIGMAS E RUPTURAS	490
DANTAS, Maria Leuziedna (IFPB/PROLING).....	490
CIÊNCIA X RELIGIÃO: DEBATES PARA O TRATAMENTO (E A CURA?) DA COVID-19	509
OLIVEIRA, Richardson Lemos de (UNLP).....	509
MOREIRA, Leandro Arantes (UNIPLI).....	509
REIS, Lidiane Dias (UFRJ).....	509
SANTOS, Carla Pereira dos (UNESA).....	509
BARROS, Rebecca Rodrigues de (UFRJ).....	509
SILVA, Renata Souza da (UFRJ)	509
SANTOS, Fernanda Pereira dos (UNESA)	509
PINHEIRO, Silvana Pereira (UNESA)	509
RODRIGUES, Gislene Pereira (UNIGRANRIO).....	509
SILVA, Itacio Felipe (URCA)	509
PERNAMBUCO, Marília Lopes (UFC).....	509

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, a qual se desdobra em quatro volumes, organizada pelos professores Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) e Éderson Luís Silveira (UFSC), agrega manuscritos que tematizam a Educação em diálogo com diversos saberes, desde o ensino em sala de aula até os mecanismos metodológicos nas áreas da saúde.

Refletir sobre Leitura, Escrita e Produção, por exemplo, nos impulsiona a dilatar a visão que temos sobre a função social da palavra, que durante tanto tempo foi instituída sem que o sujeito tivesse direito de questionar. Por meio dessa reunião de manuscritos objetivamos unir forças a favor da ciência, da informação ética, da educação, problematizando a funcionalidade do ensino e do ser – sujeito na pós-modernidade.

Outro fator que orbita em nossos horizontes é a dialogação entre as artes e a ciência, na efetividade do saber científico-estético. Por exemplo, há escritos que descrevem como alguns sujeitos, por meio da Inclusão, experienciaram momentos reveladores de si e do outro, ao observarem, por exemplo, que as artes impulsionam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, que é uma espécie de descobrimento de si.

Além de serem explicitados movimentos de visibilização em torno de eixos profissionais e profissionalizantes, bem como rupturas com padrões normatizadores, foi de importância primordial abrir espaço para ponderações e constatações acerca do atual cronotopo pandêmico que estamos vivenciando. Conforme apontado e aprofundado em um dos textos aqui integrantes, o ano de 2020 começou com o anúncio de uma pandemia a nível mundial, e logo a Organização Mundial da Saúde (OMS) sinalizou a emergência de um surto de um novo coronavírus originário na China (CRUZ ET AL., 2020), passando a classificar essa condição como pandêmica em março deste mesmo ano.

Na medida em que muitos de nós se enche de angústia diante de um momento em que há certo encadeamento da ultraliberdade humana, observa-se um incremento do número de casos relacionados à saúde mental na população, e as sérias ressonâncias ocorridas em termos dos aspectos psicológicos e psiquiátricos desta.

Configurando-se, assim, como um portal para exposição de fenômenos artístico-científicos, essa coletânea vem para somar conhecimentos múltiplos, não apenas em um plano teórico nem delimitador, mas revestido de uma linguagem clara e objetiva. Demarca-se nossa alegria pela concretização deste empreendimento, e nossa expectativa para que alcance consciências plurais, reconhecendo-se os fatores ligados à vida e ressaltando a contribuição advinda dos pesquisadores, que ornamentam esse espaço epistemológico.

Boa leitura!

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Éderson Luís Silveira (UFSC)

SEMIÓTICA E MULTIMODALIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO

SIMÕES, Darcilia (UERJ-AILP-Seleprot)¹

Preliminares

Antes de tudo, deixo aqui o itinerário desse texto: considerações teóricas simplificadas acerca da aprendizagem significativa, das inteligências múltiplas, da multimodalidade, seguidas de comentários que visam à renovação dos modos de ensinar e aprender. Passo, então, ao artigo propriamente dito.

(...) Aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo. (MOREIRA, 2001, p. 17)

Início meu texto com uma citação da teoria de Ausubel, por acreditar que qualquer aprendizagem decorrerá de uma relação entre o conhecimento velho e o novo. Isto é: em um processo de aprendizagem, nossa mente procura articular o que se sabe com o que está sendo apresentado. A espelho do que ocorre na compreensão dos textos em que o dado e o novo dialogam (ou devem dialogar) para construir o novo conhecimento trazido pelo texto, no processo de aprendizagem, em geral, o mundo conhecido se constitui como base aperceptiva para recepção e integração do conhecimento novo, um mundo que se desfralda.

Visitando, com parcimônia, as ideias de John Locke, temos que, assim como Aristóteles, o filósofo inglês acreditava que a mente adquire conhecimento por meio das experiências vividas, admitindo, assim, dois tipos de experiências: a da sensação e a da reflexão. As primeiras decorrem das ações sensoriais (diretas com objetos físicos presentes no ambiente, são simples impressões do sentido), as quais registram, na mente, as marcas das impressões experimentadas e que servirão de base para futuras aprendizagens. As segundas se assentam sobre as impressões sensoriais cujo repertório é necessário

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro — Programa de Pós-graduação em Letras (Língua Portuguesa). Presidente da Associação Internacional de Linguística do Português. Líder do Grupo Semiótica, Leitura e Produção de Textos (Seleprot). Contato: darciliasimoes@gmail.com

ao ato de reflexão, pois, sem a existência de um reservatório de impressões sensoriais, não há como a mente refletir sobre as coisas (existentes ou fictícias), que formam a base da apercepção — processo de organização dos elementos mentais (SHULTZ & SHULTZ, 2009, p. 87).

Esta se constitui na significação da coisa ou do que é a coisa em si. A apercepção se assenta na percepção, que é a ação decorrente de “estar-se diante de algo, no ato de estar, enquanto acontece” (SANTAELLA, 1998, P. 19). Assim sendo, se a essência das coisas é determinada mais pelo pensamento e pela emoção que pela percepção neurológica, tal essência será sempre pessoal e individual, então o significado essencial das coisas será igualmente pessoal e individual. Conclusão: a aprendizagem deve ser significativa e individual, porque um não pode aprender pelo outro.

Tudo isso se enriquece com a tomada de uma posição holística. Para esclarecer, deve-se observar que a aprendizagem holística é aquela que considera os sujeitos em sua inteireza, da mesma forma que entende o mundo em sua completude. Conceitua-se o holismo como uma visão global, que conduz o homem a uma nova forma de pensar, uma nova visão de mundo, que lhe possibilita perceber, com todos os sentidos, a unicidade de si mesmo e de tudo que o cerca.

Essa perspectiva de educação não se opõe à visão de Locke e Aristóteles, que discorreram sobre a aprendizagem como algo individual, senão associa as duas visões, uma vez que entende o indivíduo em suas particularidades e o integra no mundo (visão holística), indicando, assim, a articulação entre cada um dos componentes da biosfera (conjunto de todas as partes do planeta Terra onde existe ou pode existir vida).

Veja-se o que o dicionário ensina sobre holismo: “abordagem, no campo das ciências humanas e naturais, que prioriza o entendimento integral dos fenômenos, em oposição ao procedimento analítico em que seus componentes são tomados isoladamente” ([HOUAISS digital, s.u.]).

A visão do holismo na ciência se traduz pela crença na existência de uma energia vital, dotada de vontade, que se conecta ao universo. A relação do holismo com a ciência e a educação

corresponde ao envolvimento de todos num processo educacional integral e integrado. Até aqui se tem o holismo como sendo a base para uma educação integralizante do homem no mundo e consigo mesmo, portanto as aprendizagens são cumulativas e articuladas. Adiante ver-se-á a articulação da educação holística com as inteligências múltiplas e a multimodalidade.

Esse preâmbulo se impôs pelo fato de os fundamentos semióticos de Charles Sanders Peirce (1839-1914) operarem nas bases do funcionamento do cérebro humano, portanto sensações e emoções são elementos constitutivos do raciocínio e atuam na construção das aprendizagens. Na busca de uma teoria universal, Peirce formulou a teoria dos signos considerando que estes estão em todas as coisas. Suas sucessivas tríades raciocinam em fórmulas triádicas em que um signo-icônico estimula a percepção de um signo-indicial (ou vice-versa), convolvando em um conceito, o signo-símbolo. Portanto, em um raciocínio tridimensional, é mais do que adequado promover a articulação da teoria dos signos com as múltiplas inteligências e as múltiplas semióticas (ou múltiplas linguagens). As múltiplas inteligências apontam a multiplicidade da mente humana, que se desdobra em áreas, mais ou menos específicas, as quais realizam operações particulares que, no entanto, dialogam entre si, operando com os ícones e índices até a formulação dos símbolos.

Quanto ao foco na multimodalidade, tem-se que a interação humana se dá de modo holístico (que busca um entendimento integral dos fenômenos), portanto, o processo de aprendizagem significativa se constrói a partir da interrelação do mundo conhecido com o mundo em descoberta, articulando os dados percebidos pelos cinco sentidos humanos e estruturados em base aperceptiva para o crescimento intelectual.

Influenciado por Duns Scotus e George Boole (TIERCELIN, 2007, *passim*), a relação lógica entre os signos seria mais importante para Peirce. Estudar a realidade seria estudar as crenças em abstrato. Vê-se, aqui, um princípio holístico na teoria de Peirce. Esse foco nas relações entre os signos influenciou a psicologia e os estudos da religião de William James, bem como a filosofia e as teorias educacionais de John Dewey. Para Peirce, o signo existe tanto como um objeto externo em um plano de realidade objetiva como também existe na mente da pessoa que o percebe. Logo, a educação com

fundamentos semióticos precisa considerar os objetos observados (existentes ou fictícios) como integrantes do cosmos; objetos que interagem entre si, quer seja ativa, quer seja passivamente. Portanto, não há mais lugar para as aulas em que professores discursam e alunos observam. Cumpre propiciar a interação e a integração dos saberes que transitam pelas aulas, como saberes que acontecem na vida; aula é vida.

As múltiplas inteligências

É preciso considerar que o modelo de ensino contemporâneo (no terceiro milênio) exige salas de aula dinâmicas, assessoradas por múltiplos signos, o que envolve múltiplas linguagens e múltiplas semióticas. Veja-se o que registra o Observatório da Imprensa sobre textos multimodais:

Com a disseminação das novas tecnologias, o texto vem adquirindo cada vez mais novas configurações, que transcendem as palavras, as frases e, acima de tudo, a modalidade escrita da linguagem. Dizendo de outro modo, a proliferação tecnológica tem instigado a promoção de novas composições textuais, sendo estas constituídas por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual).³

É mister seguir a tendência mundial implantada pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e dar às aulas uma cor moderna, um perfil inovador e mais dinâmico que as antigas aulas assessoradas por quadro-verde, giz e apagador (o conhecido “cuspe-e-giz”).

Na trilha da semiótica de Peirce, combinada com a multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (2001) e Kress (2010), tenho trazido para as classes novos (velhos) recursos com uma roupagem renovada e enriquecida pela perspectiva das inteligências múltiplas de Gardner (1994).

Assim fala Gardner (Apud ARMSTRONG, 2001, p.13):

É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de

³ In <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/textos-multimodais-a-nova-tendencia-na-comunicacao/> Consulta em 17.Setembro.2020

inteligências. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos nesse mundo.

Gardner pôs foco na linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Em *Estruturas da mente* (1994), o estudioso das inteligências múltiplas chama atenção para o valor áudio-oral da linguagem e a aproxima da música, pois a comunicação oral tem melodia, ritmo. Logo, estudar a linguagem ganha nova dimensão. A dimensão de arte.

A pouca atenção dada ao perfil musical da linguagem resulta na não observância da indispensabilidade dos componentes (epilinguísticos e paralinguísticos) que emolduram a escrita com vista a “transcrever” os recursos não verbais presentes nas emissões orais. O estudioso amplia o espectro de seu estudo para os cegos e os surdos, alertando sobre a relevância do trabalho do trato vocal e da emissão sonora como elementos centrais nos estudos das inteligências linguística e musical.

Entende-se por atividade epilinguística o exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização, uma atividade que se diferencia da atividade linguística, essencialmente voltada para o próprio ato de ler e escrever, e da atividade característica do plano metalinguístico que supõe a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo (ver MULLER in GT: Alfabetização, Leitura e Escrita /n.10)

Quanto aos elementos paralinguísticos, estes são aspectos não verbais que acompanham a comunicação verbal. Estes aspectos incluem o tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas utilizadas na pronúncia verbal, e mais características que transcendem a própria fala.

O estudo da paralinguística possibilita perceber, mais claramente, as razões por que se extrai o significado não apenas do conteúdo literal das palavras, mas também da maneira como elas são expressas. A paralinguagem pode ser utilizada para identificar as

emoções que o locutor sente ao vocalizar as palavras.

Assim sendo, os recursos epilinguísticos e paralinguísticos fornecem subsídios para a preparação de aulas, de materiais dotados de informações de várias naturezas, excitando, então, as múltiplas inteligências humanas sobre as quais falar-se-á adiante.

Observe-se que, historicamente, não se deu a necessária importância às demais inteligências, no entanto a inteligência musical atua, por exemplo, no âmbito da identificação dos sons das línguas (fonologia) e dos sons da fala (fonética). A inteligência lógico-matemática auxilia o raciocínio de distribuição dos fonemas na organização das sílabas, dos ditongos, tritongos, hiatos etc. A inteligência espacial opera na organização da escrita e da leitura, uma vez que controla a distribuição dos fonemas (fala) e grafemas (escrita), assim como organiza e distribui as palavras nos textos escritos. A inteligência corporal cinestésica opera em relação à perícia no uso do corpo todo para expressar ideias, sentimentos, sensações. Os atores, os mímicos, os atletas e os bailarinos precisam treinar essa modalidade de inteligência, para realizarem, com eficiência suas atividades. As inteligências interpessoal e intrapessoal são valiosas para a interação social e o autoconhecimento. Favorece a percepção e a distinção de humor, de intenções, de motivações etc. Por último, a inteligência naturalista situa o homem entre as demais espécies, permitindo assim que reconheça e classifique os diversos fatos e fenômenos naturais.

Dessa forma, conhecendo e se apropriando dessas inteligências, o docente pode planejar aulas mais dinâmicas, por meio de atividades que possam excitar muito mais que a inteligência linguística, trazendo, à cena, as demais inteligências, para que, além do dinamismo da aula, desperte-se a atenção dos estudantes para a riqueza e o poder de que são dotados. O que se propõe, então, é uma educação holística, em que as inteligências múltiplas se entrecruzem, dando ao estudante a oportunidade de experimentar a inteireza das coisas, de perceber as diferenças entre elas e de aceitar as diferenças como valores. Veja-se o que diz a BNCC Ensino Médio:

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se

encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo **múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes** (BRASIL, 2011, p. 155⁴; ênfase adicionada).

Observe-se que, num tempo em que tanto se fala em democracia, parece-me que a abordagem do processo educativo na perspectiva das inteligências múltiplas vai ao encontro do reconhecimento e respeito às diferenças, tão cantada em prosa e verso. Aos docentes cabe compreender e explorar recursos que possam excitar diferentes regiões da mente humana, reações diversificadas de seres humanos que, por etnia, grupamento social, ou demais elementos distintivos, apresentem condutas e respostas diferenciadas, no entanto tão ricas umas quanto as outras.

Relembrando a formulação dos objetivos instrucionais, cumpre observar que, nessa formulação, já são previstas as condições de trabalho e as condutas esperadas, por isso essas condutas devem ter em conta a variedade de seres que se juntam em uma classe escolar, oriundos de grupamentos diversos e, portanto, com histórias de vida distintas. Desse grupo não se pode desejar respostas unívocas, muito pelo contrário, a pluralidade deve ser a resposta desejada.

Concordo com Gardner, porque ele acredita na existência de uma visão alternativa baseada numa visão da mente radicalmente diferente, que produz um tipo de escola muito diferente. Trata-se de uma visão pluralista da mente, que reconhece muitas facetas diferentes e separadas da cognição, e que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. O estudioso propunha a introdução do conceito de uma escola centrada no indivíduo, que considera seriamente sua visão multifacetada de inteligência, por isso propus que se pensasse em Locke com parcimônia, mas recordasse a visão individualista da aprendizagem de Aristóteles. Se se lida com indivíduos, tem de ser reconhecido o individualismo.

Com Gardner, vem a proposta de um modelo de escola pautado na ciência cognitiva (o estudo da mente) e na neurociência (o estudo do cérebro), a partir do que se funda sua teoria das

⁴ Ver p. 463 da BNCC Ensino Médio.

inteligências múltiplas, cujas implicações educacionais esboçam uma possível escola do futuro.

Observe-se que a perspectiva de uma educação centrada no indivíduo nada tem a ver com individualismo; ao contrário, propõe o enquadramento do indivíduo na gama de seres que integram o hóló (característica daquilo que está completo, inteiro). Portanto, a consequência educacional é a da formação de sujeitos que se veem integrados com os demais sujeitos e com o mundo como um todo. Uma aprendizagem é base para outra, daí se ter falado em percepção e base aperceptiva.

A multimodalidade

Gunther Kress, em *Multimodal. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, na sessão “Onde o significado é problema”⁵ (2010, p. 1), parte de uma experiência empírica em que, numa viagem de ônibus, tem a atenção capturada por um aviso no alto da parede em frente que indica como entrar no estacionamento de um supermercado. A 150m do local indicado, o motorista, sem desviar o olhar do trânsito, deve seguir aquela instrução. O semioticista ficou perplexo, fotografou o aviso com o celular e começou a refletir o quanto uma mensagem, demasiado complexa só com a escrita, pode se tornar simples, usando três modos em um mesmo signo — escrita, imagem e cores — dá maior inteligibilidade à mensagem, além de imprimir-lhe rapidez à leitura.

A mensagem poderia ser transmitida apenas por palavras, ou por figuras (coloridas ou não). No entanto, o trabalho semiótico das variadas linguagens confere à mensagem a possibilidade de uma leitura mais ágil, uma vez que, enquanto o texto escrito pode ser opaco, o imagético pode clarificar o significado, quando combinado com o escrito e enriquecido pelas cores.

Recordando as aulas dos anos de 1960 e 1970, ressurgem a imagem de uma sala “em preto e branco”, ou seja, o quadro era negro e o giz era branco. Posteriormente, o giz branco começou a dividir o espaço com os gizes de cor e, por fim, o quadro passou a ser verde. As anotações no quadro começavam a ficar multicoloridas, portanto, as aulas, mais agradáveis. Na década de 1980, começa a

⁵ “Where meaning is issue”.

popularização das tecnologias digitais (até então restritas a espaços ultra técnicos e científicos). O computador começa a aparecer nos laboratórios das universidades, o apelo ao aprendizado da digitação cresce, e, nos anos 1990, a captação de imagens pelos aparelhos celulares (então já populares) começa a ilustrar não apenas as aulas, mas os trabalhos produzidos pelos estudantes.

A máxima de que uma ‘imagem vale mais que mil palavras’ ganha força nos ambientes estudantis, e os docentes são impelidos a desenvolver habilidades tecnológicas, “para não perderem o bonde da história”. Os estudantes contemporâneos portam *smartphones* com mil e uma utilidades e já não se satisfazem mais com aulas no chamado modelo “cuspe e giz”. O estudante hodierno cobra aulas ilustradas, não apenas com imagens coloridas, mas também com os recursos de áudio e vídeo que hoje se fazem disponíveis. Com o auxílio das multimídias, os processos de informação se tornam mais ricos e mais rápidos.

Kress & Van Leeuwen (2001, p. 1) apontam que, mais recentemente, a dominância da monomodalidade começa a ser revertida. Não apenas a comunicação de massa, as páginas de revistas e as histórias em quadrinhos, por exemplo, mas também documentos produzidos por corporações, universidades, departamentos do governo etc. têm adquirido ilustrações coloridas e de layout e tipografia sofisticados; não apenas o cinema e as performances exuberantes semioticamente e vídeos de música popular, mas também a vanguarda das artes da alta cultura começaram a usar uma crescente variedade de materiais e cruzando os limites entre as várias disciplinas de arte, design e performance, na direção multimodal de obras de arte em geral, eventos multimídia e etc.

Como se pode observar, as considerações dos semioticistas Kress & Van Leeuwen indicam um caminho multimodal que já vem sendo trilhado por uma boa parte das instituições sociais, culturais e governamentais, assim a escola não pode ficar distante desse modelo.

Buscando aproximar-me da realidade cotidiana dos estudantes, que vivem envoltos nas novas tecnologias de informação e comunicação, venho promovendo o diálogo entre a linguagem verbal e as linguagens não verbais, com vista a estimular a atenção e,

por conseguinte, o interesse dos discentes para os conteúdos emergentes das práticas multimodais cotidianas. Para além do livro e do quadro branco, entram, em sala, as canções, os filmes, as histórias em quadrinhos (HQ) e tirinhas, revalorizando, assim, objetos multimodais conhecidos pelos alunos, porém, outrora, não articulados com as aulas de linguagem. Esse novo cenário propõe a reformulação dos objetivos educacionais, retomando-se uma proposta de Bloom, em que os objetivos instrucionais poderiam favorecer o trabalho pautado nas inteligências múltiplas e na multimodalidade.

Nesse ponto do texto, retomamos a noção da aprendizagem significativa.

A Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo é estruturada em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Só após conhecer um determinado assunto alguém poderá compreendê-lo e aplicá-lo. Nesse sentido, a taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado.

Assim sendo, a formulação de objetivos instrucionais se articula com a aprendizagem significativa, com as inteligências múltiplas e com a multimodalidade, porque viabiliza a proposição de objetivos que, além de preverem a conduta final esperada, consideram as condições de trabalho necessárias, o que, por sua vez, contemplam as variadas inteligências que precisam ser mobilizadas e os variados modos semióticos que operarão na produção dos estímulos textuais (*lato sensu*) com que se pretende trabalhar.

Entende-se, aqui, por texto *lato sensu*, aquele que se constitui por variados modos semióticos, ou linguagens.

Considerações finais

Creio ter cumprido a proposta deste artigo, uma vez que suas metas eram apresentar, embora sumariamente, a importância de um trabalho renovado pela dimensão da multimodalidade (exploração de várias linguagens, meios e modos de expressão e comunicação) —

emoldurado por uma visão holística — a qual permite ativar as várias inteligências (linguística, musical, lógico-matemática, inter- e intrapessoal, espacial e corporal-cinestésica), e, por meio delas, se desenvolverem percepções e habilidades diversificadas, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos autônomos e autoconfiantes. Com o uso dessas “ferramentas”, torna-se possível movimentar as aulas, dinamizar as atividades e levar os estudantes a aprender pela vivência.

A multimodalidade, por exemplo, pode ser realizada por meio de muitos recursos disponíveis, quais sejam, tirinhas, histórias em quadrinhos, vídeos, podcast etc. Alguns desses recursos podem ser produzidos pelo próprio docente. Há programas gratuitos disponíveis na Internet com os quais se podem produzir vídeos e podcasts (gravações de voz). O Microsoft Powerpoint hoje disponibiliza muitas ferramentas de animação e conversão dos eslaides em vídeos. E por aí vai.

Quanto à aprendizagem significativa, devo enfatizar que só se aprende aquilo que tem significado. Se se fizer um balancete de nossas próprias experiências de vida, verificar-se-á que tudo o que aprendemos foi consequência de uma necessidade qualquer, seja ela interna (aprender a beber água, por exemplo) ou externa (aprender a pentear os cabelos). Se se levar em conta a resistência de uma criança na hora de cortar as unhas, constatar-se-á que ela ainda não tem nenhuma motivação para a realização dessa atividade, o que é diferente de comer porque sentiu fome.

Aprender as disciplinas escolares demanda estimulação. Esta, por sua vez, pode ser simples (levantar a mão para pedir licença para falar), ou complexa (perceber a utilidade de praticar a adição para contar dinheiro). Ninguém nasce com necessidade de contar dinheiro, mas o desejo de expressar-se em qualquer ambiente é inato.

O que nos cabe, como docentes, é atualizar nossas leituras de modo a adquirir domínio sobre essas novas teorias que podem renovar o processo educativo. Aqui se focalizaram algumas teorias como aprendizagem significativa, educação holística, inteligências múltiplas e multimodalidade. Que fiquem como estímulo!

Referências

- ARMSTRONG, T. **As inteligências múltiplas na sala de aula**. Prefácio de Howard Gardner. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Ensino Médio**. Distrito Federal/Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente - a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HOUAISS, A. **Houaiss eletrônico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001/2009.
- KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. A teoria de Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.
- MULLER, S. "O trabalho epilingüístico na produção textual escrita". **GT, Alfabetização, Leitura e Escrita** / nº 10, São Paulo/ UNESP.
- SANTAELLA, L. **A percepção: uma teoria semiótica**. São Paulo: Experimento, 1998.
- SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 9. ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2009.
- TIERCELIN, C. "A importância dos medievais a constituição da semiótica e teoria dos signos de Charles Sanders Peirce". In **Cognitio-estudos: Revista eletrônica de filosofia**, São Paulo, jul-dez. Volume 4, Número 2. 2007. 176-196.

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS COMO FATOR DETERMINANTE PARA OS RESULTADOS ESCOLARES

SCHMIGUEL, Kelli (UNILAB)¹
NASCIMENTO, Phellipe Pereira do (UECE)²
ALMEIDA, Célia Gomes de (SEDUC/CE)³

Introdução

Durante as décadas de 80 e 90 um jargão rondava os corredores das escolas brasileiras: é preciso formar o aluno para vida. Apesar de poucas pessoas saberem explicar exatamente o que seria “formar para vida”, havia a ideia de se formar o aluno para o convívio em sociedade. Não existia, no entanto, parâmetros estabelecidos para essa formação, nem tão pouco formas de medir o quanto os alunos estavam “sendo formados para a vida”.

Nas décadas seguintes, mais precisamente a partir da criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), as escolas passaram a ter acesso a números que podem indicar a qualidade da formação que oferecem. Com a transformação do Enem em meio de acesso ao Ensino Superior, muitas redes de ensino se estruturaram de maneira a adequar seus currículos e metodologias às possibilidades que se abriam aos estudantes. Nesse momento, o “formar para a vida” passa a ser também, formar para o ingresso no ensino superior, para a construção de uma carreira e para a busca por oportunidades de inserção e crescimento social e intelectual.

A busca por resultados nos processos educativos gerou a necessidade de se criar mecanismos de mensuração da aprendizagem e desempenho escolar dos alunos. Nesse contexto surge, em âmbito nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, no

¹. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLin) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Professora Diretora de Turma (2019) na E.E.M. Ana Facó; E-mail: schmiguel@gmail.com

². Graduando em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professor Diretor de Turma (2019) na E.E.M. Ana Facó; E-mail: profphellipereira@gmail.com

³Coordenadora Pedagógica do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) da E.E.M. Ana Facó, unidade educacional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE); E-mail: celiaitapeim@hotmail.com

estado do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Paralelamente a isso, educadores e pensadores da educação voltaram seus esforços no sentido de desenvolver metodologias que auxiliassem no aumento do desempenho escolar dos estudantes. Uma dessas iniciativas é o trabalho de desenvolvimento das Competências Socioemocionais na educação.

O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência exitosa do desenvolvimento das Competências Socioemocionais como fator fundamental para o sucesso escolar dos estudantes da Escola de Ensino Médio Ana Facó. A referida escola está localizada na Sede do Município de Beberibe, no Estado do Ceará e contava, no ano de 2019, com aproximadamente 1000 alunos matriculados em 24 turmas, sendo elas 8 turmas de 1º. Ano, 8 turmas de 2º. Ano e 8 turmas de 3º. Ano do Ensino Médio. Nesse trabalho estão descritas as ações desenvolvidas pelos Professores Diretores de Turma do 3º. Ano B e 3º. Ano E, bem como os resultados apresentados pelos 79 estudantes matriculados nessas duas turmas.

O referencial teórico utilizado para a realização das ações e para este relato de experiência é baseado no Curso de Formação Docente para as Competências Socioemocionais e no Material Estruturado para Planos de Aula ofertados pelo Instituto Ayrton Senna, responsável pela implementação do trabalho com as Competências Socioemocionais nas escolas de ensino médio do Estado do Ceará. Com o aprofundamento dos estudos acerca das Competências Socioemocionais, os professores passaram a buscar outras referências, especialmente em artigos e publicações acadêmicas. Assim, parte da referência teórica que sustenta esse trabalho também está baseada nas publicações do *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) dos Estados Unidos.

A metodologia empregada na realização das ações segue as diretrizes sugeridas pelo Instituto Ayrton Senna em seu material de apoio. Além disso, foram desenvolvidas ações para além daquelas sugeridas no material. Essas ações tiveram como objetivo suprir necessidades individuais e coletivas dos alunos identificadas pelos professores.

Os resultados aqui apresentados revelam uma significativa evolução no desempenho escolar dos estudantes, além de resultados satisfatórios nas avaliações externas. O desenvolvimento das

Competências Socioemocionais foram fundamentais para garantir a frequência, a permanência e o aprendizado dos estudantes, também foi fator decisivo para a participação nas avaliações externas e o sucesso nas aprovações.

Referencial Teórico

López (2004), mencionando os estudos de Goleman (1995), afirma que “não se pode entender o lugar que as pessoas ocupam na sociedade sem levar em conta a ‘inteligência emocional’, entendida não como mera capacidade acadêmica, mas também como capacidade de saber usar os recursos emocionais e sociais na vida real” (GOLEMAN, 1995, *apud* LÓPEZ, 2004, p. 113). Essa afirmação vai ao encontro da definição de *Social and Emotional Learning* (SEL)⁴ adotada pelo CASEL (2013). Segundo Atwell e Bridgeland (2019), o Aprendizado Social e Emocional

é definido como os processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis. (ATWELL; BRIDGELAND, 2019, p. 5, tradução nossa⁵, grifo nosso).

Esses conhecimentos, atitudes e competências, são atualmente denominadas nos estudos e trabalhos em Língua Portuguesa como “Competências Socioemocionais”. As Competências Socioemocionais são dezessete competências sociais e emocionais que podem ser desenvolvidas pelos seres humanos. Essas competências são agrupadas em cinco grandes dimensões conhecidas como Macrocompetências, internacionalmente nomeadas como “*The Big Five Fator Model*”.

⁴. Em português “Aprendizado Social e Emocional”.

⁵ Texto original: is defined as the process through which people acquire and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions.

O modelo atual das Competências Socioemocionais desenvolveu-se ao longo de décadas de estudos, entre os principais pesquisadores que contribuíram para a construção desse modelo, destacam-se Tupes e Christal (1961), Goldberg (1966; 1982; 1989; 1996) Digman (1989), Catell (1996; 2007) e Costa e McCrae (1957; 1976; 1985; 1987) e mais recentemente, Dymnicki e Taylor (2010), Schellinger (2010) e Durlak (2011; 2017)⁶. Nos estudos mais atuais e na implementação de programas de aprendizado das Competências Sociais e Emocionais, as dezessete competências específicas são assim distribuídas nas cinco em Macrocompetências:

I. Macrocompetência Autogestão: Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade.

II. Macrocompetência Engajamento com os outros: Iniciativa Social, Assertividade, Entusiasmo.

III. Macrocompetência Amabilidade: Empatia, Respeito, Confiança.

IV. Macrocompetência Resiliência emocional: Tolerância ao estresse, Autoconfiança, Tolerância à frustração.

V. Macrocompetência Abertura ao novo: Curiosidade para aprender, Imaginação criativa, Interesse artístico. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p.1)

Diversos estudos apontam que trabalhar com as competências sociais e emocionais no ensino, impacta significativamente o desempenho acadêmico dos estudantes (DURLAK, et. al. 2011) além de atuar sobre a frequência e abandono escolar, ao mesmo tempo que motiva e auxilia no sucesso estudantil (PRITCHARD & WILSON, 2003). A ideia de que essas competências podem ser aprendidas é representada pelo modelo SEL sigla que em inglês significa *Social and Emocional Learning*, traduzido para o português como “Aprendizado Social e Emocional”.

Em artigo publicado em 2011 na revista “Child Development” cinco dos maiores cientistas da área da ciência comportamental da Universidade de Chicago (Durlak, Weissberg, Dimnicki, Taylor e Schellinger) apresentam dados que demonstram o impacto do aprendizado das Competências Socioemocionais no sucesso escolar dos alunos. Para Durlak et al (2011) “foi postulado que promover a aprendizagem social e emocional dos alunos do ensino básico

⁶ Tivemos acesso a esses autores através dos estudos de Hutz et. al. (1998).

representa uma abordagem promissora para melhorar o sucesso das crianças na escola e na vida” (DURLAK et al., 2011, p. 406, tradução nossa)⁷

O desenvolvimento dessas Competências Socioemocionais no ambiente escolar abarca diretrizes de uma escola ativa, integrando seu currículo, refletindo assim, no desenvolvimento de sujeitos independentes cognitivamente, capazes de encarar mudanças, aceitarem situações e atuarem como cidadãos (PERRENOUD, 2005). Nesse sentido, o conceito de competência está intimamente ligado à abordagem construtivista, segundo essa abordagem o conhecimento é construído de acordo com a interação do indivíduo com o meio no qual está inserido (ALVES, 2005).

Dessa maneira, a escola deve proporcionar um ambiente de ensino pautado por competências que possibilite ao estudante alcançar sucessos, principalmente pessoais, cognitivos e profissionais. A escola deve instruir a aprendizagem de maneira que leve aos estudantes saber utilizar suas capacidades efetivamente (COSTA, 2004). Em outras palavras, é necessário que a escola ensine além dos conteúdos formais, cabe à escola garantir o desenvolvimento pleno de competências fundamentais para o convívio social, para o mundo do trabalho e da interação com o mundo tecnológico e globalizado.

PPDT, NTPPS, Projeto de Vida e Competências Socioemocionais

No ano de 2008 o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação do estado iniciou o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Esse projeto foi inspirado em uma experiência do sistema educacional português e consiste em designar um professor que será o responsável pelo acompanhamento de uma turma. Para isso, o professor é lotado em uma aula semanal para a disciplina de Formação para a Cidadania (FPC) e mais três aulas semanais que devem ser

dedicadas ao monitoramento da aprendizagem, da frequência

⁷ Texto original: It has been posited that universal school-based efforts to promote students' social and emotional learning (SEL) represent a promising approach to enhance children's success in school and life.

e do conhecimento das condições socioculturais de cada aluno, para melhor conhecê-lo e apoiá-lo de forma individualizada, rompendo com a massificação das ações (COSTA, 2015, p.32).

O Projeto Professor Diretor de Turma (PDT) já passou por diversas mudanças em seus objetivos e metodologias. A partir de 2018 a formação para as Competências Socioemocionais foram incluídas entre as atribuições do PDT. O site da SEDUC/CE define como atuais atribuições do Professor Diretor de Turma (PDT) “a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de Competências Socioemocionais, junto aos seus estudantes” (CEARÁ, 2018, p.1).

Para qualificar os PDT's, em 2018 a Secretaria de Educação do Estado do Ceará em, parceria com o Instituto Ayrton Senna, ofertou um curso de formação docente voltado para as Competências Socioemocionais. Assim, os professores foram capacitados para atuar e desenvolver as Competências Socioemocionais com seus alunos. Os resultados mostram-se positivos e o trabalho teve prosseguimento no ano de 2019 e atualmente em 2020.

NTPPS é a sigla que nomeia a disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais nas escolas da rede pública do estado do Ceará. Na Escola de Ensino Médio Ana Facó, essa disciplina foi implementada no ano de 2013, tem carga horária de 4 horas semanais, é ministrada por professores capacitados e faz parte do currículo dos três anos do Ensino Médio. Segundo o site da SEDUC/CE, NTPPS é

um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. Ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento. Os

ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são:

- a escola e a família, no primeiro ano;
- a comunidade, no segundo ano;
- o mundo do trabalho, no terceiro ano (CEARÁ, 2017, p.1)

Devido às características dessa disciplina, a Escola de Ensino Médio Ana Facó estabeleceu como uma de suas atribuições, construir o Projeto de Vida com alunos do terceiro ano. Dessa maneira, houve a necessidade de integrar as ações do PPDT e da Disciplina de NTPPS para o trabalho de desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Ações desenvolvidas

As Competências Socioemocionais são trabalhadas pelos Professores Diretores de Turma (PDTs) desde o ano de 2018 em todo o estado do Ceará. Neste trabalho estão descritas as ações realizadas durante o ano de 2019 em duas turmas da referida escola – 3º ano B (PDT Kelli Schmiguel) e 3º ano E (PDT Phellipe Nascimento) com supervisão da Coordenadora Escolar, Profa. Célia Gomes.

Inicialmente foram aplicadas as oficinas sobre as Competências Socioemocionais propostas pelos Materiais Pedagógicos fornecidos pelo Instituto Ayrton Senna. Este material apresenta dezenove atividades divididas em quatro ciclos que devem ser aplicadas no decorrer do ano letivo. Na introdução desse material, os autores afirmam: “as atividades propostas compreendem carga horária de aproximadamente 40 horas e podem ser adaptadas pelo(a) professor(a), conforme seu conhecimento das turmas, sua disponibilidade de tempo e/ou recursos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019 p.3). A primeira atividade proposta nesse material estruturado tem como objetivo

Ouvir as impressões e expectativas dos(as) estudantes sobre o componente Projeto de Vida da 3ª série do Ensino Médio. Compreender o que é o desenvolvimento das competências e como isso influencia na vida, dentro e fora do contexto escolar. Estabelecer combinados para as aulas de Projeto de Vida. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019, p.21).

Aqui vale mencionar que, na Escola de Ensino Médio Ana Facó, as aulas de Projeto de Vida foram incorporadas à disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e contaram com a parceria dos PDT's. Esse remanejamento de atividades exigiu que os professores das duas disciplinas (NTPPS e FPC) adaptassem os planejamentos para que as duas disciplinas fossem complementares. Com isso, as aulas de FPC puderam ter um maior foco no acompanhamento do desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Dessa maneira, já na primeira aula de FPC houve a necessidade de adaptação da atividade proposta pelo material disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna. Neste primeiro momento, os professores centraram-se em ouvir as impressões e expectativas dos alunos quanto ao ano letivo vigente e seus planos para o futuro. Para isso, foi realizada uma roda de conversa sobre o tema: “Como estarei em 2020”. A partir das respostas dos alunos, os professores conduziram as discussões já introduzindo a necessidade de dedicação e foco nos estudos visando os bons resultados das avaliações externas e vestibulares.

Nas duas aulas seguintes, os PDT's aplicaram oficinas de apresentação das cinco Macrocompetências Socioemocionais e as competências mais específicas de cada uma delas. Ao final dessa oficina, um infográfico com as macrocompetências e competências específicas foi afixado na sala de aula. A quarta aula foi planejada para uma avaliação diagnóstica prévia que permitisse identificar em quais Competências Socioemocionais os alunos apresentavam maior potencialidade e maior fragilidade. Assim, de forma lúdica, os alunos foram estimulados a montar uma escala de competências. Cada aluno recebeu 17 cartões com uma competência específica em cada um deles. A tarefa era montar uma escala de “mais forte” para “menos forte” organizando os cartões conforme ele se via.

Essa atividade permitiu aos professores traçar um perfil da turma e identificar fragilidades individuais. Na turma do 3º. Ano B, identificou-se que as Competências Socioemocionais mais frágeis eram: a) Organização, b) Foco, c) Entusiasmo, d) Tolerância ao estresse e e) Autoconfiança. Já na turma do 3º. Ano E, identificou-se como fragilidades a) Organização, b) Foco, c) Responsabilidade, d)

Respeito e e) Autoconfiança. Com esses dados em mãos, os professores traçaram estratégias para desenvolver tais competências com os alunos. Além desse perfil geral da turma, os professores também identificaram fragilidades individuais que deveriam ser trabalhadas especificamente com cada aluno.

As aulas seguintes, foram destinadas a realizar ações e atividades que buscassem desenvolver as Competências Socioemocionais identificadas como mais frágeis nas turmas. Assim, para trabalhar a competência relacionada à organização, os professores afixaram no mural da sala de aula uma agenda de atividades e compromissos mensais dos alunos. Os próprios alunos eram responsáveis por atualizar essa agenda com datas de trabalhos, avaliações e entrega de atividades das disciplinas. Da mesma maneira, visando desenvolver a Competência Socioemocional “foco”, os docentes elaboraram estratégias que visavam proporcionar aos alunos a oportunidade de traçar seus objetivos futuros. Para isso, várias oportunidades de ingresso no ensino superior foram apresentadas aos alunos. Inicialmente a Gestão Escolar organizou uma oficina intitulada “Terminei o Ensino Médio, e agora?”. Nessa oficina foi destacada a importância do Exame Nacional do ensino Médio como meio de acesso ao Ensino Superior. Também nesse momento foram apresentados aos alunos os diversos processos seletivos (Sisu, Prouni, Fies, vestibulares). Durante o ano letivo, os PDT’s apresentaram opções de carreira, cursos superiores e ajudaram os alunos a definir uma estratégia de estudos para ingresso na Universidade.

A possibilidade de cursar uma faculdade – especialmente em universidade pública e gratuita – também fez com que os alunos das duas turmas desenvolvessem as Competências Socioemocionais “Entusiasmo”, “Responsabilidade” e “Autoconfiança”. Assim, as duas turmas reduziram o índice de notas abaixo da média, aumentaram a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, reduziram o índice de infrequência e atingiram 100% de aprovação no ano letivo. O detalhamento e explicação desses dados pode ser visto na seção “Resultados” desse trabalho.

Mesmo com todas essas ações, havia ainda um grande desafio nas turmas: desenvolver a Competência Socioemocional “respeito”. Para isso, os PDT’s realizaram acompanhamento

individual por meio de conversas privadas entre o professor e o aluno. Além disso, outra ação desenvolvida durante o processo foi o acolhimento aos pais, figuras primordiais para o equilíbrio emocional e estabilidade social dos estudantes. Nesses momentos, os professores buscaram informar os pais sobre as ações desenvolvidas na escola, sobre o trabalho dos PDT's e a importância da participação da família no processo educacional. Para tanto, foram realizadas cinco reuniões que contaram com a presença de pais, docentes e núcleo gestor. Quando a necessidade foi identificada os pais também foram convidados para uma conversas particulares com o professor responsável pela turma. Em casos extraordinários, houve a necessidade de realizar telefonemas e visitas domiciliares. Esses casos envolveram principalmente alunos faltosos, com baixa motivação e baixo entusiasmo. Os telefonemas e visitas domiciliares também foram realizados em casos de alunos que apresentaram problemas de saúde evitando, assim, que o desempenho escolar fosse comprometido.

Já no terceiro período letivo foram aplicadas as rubricas das Competências Socioemocionais e os resultados dessa aplicação foram fundamentais para determinar novas ações necessárias. Assim, foram desenvolvidas ações como: maior estímulo à participação dos estudantes nas avaliações externas (SPAECE e SAEB), visitas a Instituições Privadas de Ensino Superior da Região e realização de vestibulares dessas instituições nas dependências da escola.

Como forma de valorizar a dedicação e estimular uma maior engajamento dos alunos, usou-se como estratégia a premiação de alunos destaque em cada período letivo, a certificação de alunos que participaram de eventos organizados pela escola e Olimpíadas, além daqueles que melhoraram a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, ao final de cada período letivo os alunos destaque foram homenageados em cerimônia realizada com a presença de toda a comunidade escolar. Toda essa diversidade de ações só pode ser realizada devido ao acompanhamento constante dos professores diretores de turma e da equipe pedagógica da escola que, regularmente, avaliaram as necessidades dos alunos e planejaram atividades e ações para supri-las.

Resultados alcançados

Serão discutidos aqui os resultados apresentados pelos alunos nos dois Simulados para o SPAECE desenvolvidos pela SEDUC/CE e aplicados aos alunos de terceiro ano. Além desses resultados, serão apresentados dados relativos à frequência e participação dos alunos do 3º ano B e 3º ano E nas avaliações externas. Também serão considerados os resultados das aprovações nos Sistema de Seleção Unificada (SISU), na primeira e na segunda fase do vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e nas avaliações externas (SPEACE e SAEB).

A primeira aplicação do Simulado SEDUC/CE ocorreu no dia 24 de abril de 2019 e a aplicação do Segundo Simulado ocorreu no dia 20 de agosto de 2019. As Tabelas 1 e 2, mostram a comparação dos resultados apresentados na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ano B e 3º ano E na aplicação dos dois Simulados.

Tabela 1. Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática turma do 3º ano B.

	Língua Portuguesa		Matemática	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Muito crítico	10,26%	0%	61,54%	33,33%
Crítico	35,90%	5,13%	38,46%	53,85%
Intermediário	43,50%	64,10%	0%	12,82%
Adequado	10,26%	30,77%	0%	0%

Fonte: Seduc - Ce

Tabela 2. Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática turma do 3º ano E.

	Língua Portuguesa		Matemática	
	1ª Aplicação	2ª Aplicação	1ª Aplicação	2ª Aplicação
Muito crítico	0%	0%	63%	35%
Crítico	34,29%	14,71%	34,29%	61,76%
Intermediário	57,14%	61,76%	2,86%	2,94%
Adequado	8,57%	23,53%	0,00%	0,00%

Fonte: Seduc - Ce

É possível perceber, diante dos dados tabelados, que na turma do 3º ano B, na disciplina de Língua Portuguesa, todos os estudantes que se encontravam no nível “Muito crítico” passaram a não mais pertencer a esse nível e 30,77% dos estudantes saíram do nível “Crítico”. Houve, portanto, 20,60% de acréscimo no nível “intermediário” e 20,51% de acréscimo no nível “adequado”. Já na disciplina de Matemática houve uma diminuição de 28% dos estudantes no nível “Muito crítico”, sendo esses elevados ao nível “Crítico” o que pode-se perceber um aumento no referido nível de 15,39% quando comparados os dados da 1ª e 2ª aplicação. No nível “intermediário” houve um aumento considerável de 12,82%, porém, no nível “adequado” não existiu mudanças de dados.

Ao se analisar os dados da turma do 3º ano E, com relação a disciplina de Língua Portuguesa, percebe-se que a turma não possuía nenhum estudante no nível “Muito crítico”, já no nível “Crítico” houve uma redução de 19,58% dos estudantes, o que fez com que os percentuais do nível “Intermediário” e “Adequado” evoluíssem, respectivamente, de 57,14% para 61,76% apresentando crescimento de 4,62% e de 8,57% para 23,53% apresentando um acréscimo de 14,96% de proficiência. Na disciplina de matemática os estudantes obtiveram uma diminuição de 28% no nível “Muito crítico” fazendo com que os percentuais do nível “Crítico” evoluíssem 27,47%, nos níveis “intermediário” e “Adequado” a turma praticamente se manteve.

Quanto à frequência nas avaliações externas (SPAECE, SAEB e ENEM), os dados estão apresentados nas Tabelas 3 e 4:

Tabela 3. Frequência dos alunos nas avaliações externas

	3º. Ano B (40 alunos matriculados)	3º. Ano E (39 alunos matriculados)
SPAECE	100%	100%
SAEB	97,5%	97,4%
ENEM	95%	94,8%

Fonte: Registros internos da E.E.M. Ana Facó.

Percebe-se que as duas turmas analisadas tiveram participação de 100% na aplicação do SPAECE e participação acima de 90% nas aplicações do SAEB e ENEM. Vale relatar aqui os motivos para essa leve queda na frequência. Na turma do 3º ano B uma aluna gestante teve o bebê poucas semanas antes da prova, ela fez a prova

do SPAECE e foi dispensada das demais avaliações. Ainda no 3º ano B, outra aluna fez a prova do SPAECE, mas estava em trabalho de parto no dia da aplicação do SAEB. Essa aluna também foi dispensada das outras duas avaliações. Já na turma do 3º ano E, um aluno sofreu um acidente de moto e teve fratura no fêmur, o que impossibilitou sua participação na prova do SAEB. Na aplicação do ENEM, além dos casos relatados, uma aluna do 3º ano E teve sua inscrição para o ENEM indeferida e não pode participar da prova.

A alta taxa de participação nas avaliações externas e a motivação dos estudantes, refletiu também nos resultados obtidos pela escola. Na prova do SPAECE, os alunos dos 3ºs Anos da Escola de Ensino Médio Ana Facó atingiram 273,1 pontos de proficiência em Matemática e 273,6 pontos de proficiência em Língua Portuguesa⁸. Já na prova do SAEB, que é a prova utilizada para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os alunos dos 3ºs Anos da escola atingiram 280,44 pontos em Língua Portuguesa e 286,25 pontos em Matemática. A Figura 1, apresenta a comparação dos resultados da prova do SAEB e dos índices do Ideb dos anos de 2017 e 2019:



Fonte: Material de divulgação produzido pela escola com base nos dados divulgados pelo INEP⁹

⁸Fonte dos dados: Seduc/CE.

⁹Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=715055>

Na Figura 1 é possível perceber que o aumento da pontuação dos alunos nas provas de Português e Matemática fez com que o índice do Ideb da escola aumentasse oito pontos em relação à 2017 e superasse em seis pontos a meta estabelecida para o ano de 2019.

Quanto às aprovações para ingresso no Ensino Superior, dos 139 alunos da Escola de Ensino Médio Ana Facó inscritos no vestibular da UECE (2020.1), 12 alunos foram aprovados na primeira fase. Desses, 5 eram alunos do 3º. Ano B e 3 do 3º. Ano E, totalizando 66,66% das aprovações da escola concentradas nas duas turmas. Dos 12 alunos aprovados na primeira fase, 2 foram aprovados também na segunda fase. Esses dois alunos eram da turma do 3º Ano B, totalizando, assim, 100% das aprovações da escola no vestibular da Universidade Estadual do Ceará, entre os alunos das turmas aqui apresentadas.

Em relação ao ingresso nas Universidades Públicas, via Sisu (2020.1), dos 16 alunos aprovados, 7 estavam matriculados no 3º. Ano B e 5 estavam matriculados no 3º. Ano E. Sendo assim, das 8 turmas de terceiro ano da escola, as duas turmas aqui analisadas concentram 75% das aprovações em universidades públicas via SISU.

Considerações finais

A partir das ações descritas nesse trabalho e pela análise dos dados apresentados, é possível afirmar que o desenvolvimento das Competências Socioemocionais é fundamental para melhoria da aprendizagem e para o sucesso escolar dos alunos. A elevação das potencialidades e a redução das fragilidades individuais por meio do desenvolvimento das Competências Socioemocionais permite ao estudante uma maior autonomia e cria o sentimento de pertencimento. Isso se reflete nos resultados apresentados pelos alunos, no aumento da frequência escolar e na participação em avaliações externas e vestibulares.

As experiências com o trabalho de desenvolvimento das Competências Socioemocionais ainda são iniciais no Brasil e há muitos procedimentos que precisam ser melhorados, entre eles, destaca-se a coleta confiável de informações que permitam mensurar as reais fragilidades e potencialidades apresentadas pelos alunos. É

necessário que professores e pesquisadores unam seus esforços a fim de desenvolver uma maneira de coletar informações que gerem dados confiáveis e que possam ser utilizadas como base para um planejamento estratégico e direcionado das ações a serem realizadas. Ainda assim, o trabalho com as Competências Socioemocionais, mesmo que incipiente, mostra-se um recurso promissor para os educadores que entendem que “formar para a vida” também é instrumentalizar cognitivamente, emocional e socialmente o aluno da escola pública para que ele tenha mecanismos para romper as barreiras históricas da exclusão.

Referências

ALVES, Maria Palmira. Dos objetivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In: MORGADO, José Carlo; ALVES Maria. Palmira (Orgs.). **Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de professores** (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação - Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/>> Acessado em 08 fev. 2020.

ATWELL, Matthew N. BRIDGELAND John M. **Ready to Lead: A 2019 Update of Principals' Perspectives on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools**. Washington, DC: Civic Enterprises with Hart Research Associates, 2019. Disponível em: https://casel.org/wp-content/uploads/2019/10/Ready-to-Lead_FINAL.pdf Acesso em 27 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Resultados e Metas**. Brasília: MEC/SEB, 2019. Acesso em 27 nov. 2020.

CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs, Preschool and Elementary School Edition**. Chicago: CASEL, 2013. Disponível em: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf> Acesso em 11 fev. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Projeto Professor de Turma – PPDT**.

Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>>. Acesso em 17 fev 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **O que é NTPPS?**. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpss/>>. Acesso em 17 fev 2020.

COSTA, Áurea. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. **Revista de Educação**, 2004, 12.2: 95-106.

COSTA, Daniel Carlos da. **A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma** : A experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE). Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p.169. 2015.

DURLAK, Joseph A., WEISSBERG, Roger P., DYMICKI Allison B, TAYLOR, Rebeca D., SCHELLINGER, Kriston B. **The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions**. Child Development, January/February 2011, Volume 82, Number 1, Pages 405–432. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/49807966_The_Impact_of_Enhancing_Students'_Social_and_Emotional_Learning_A_Meta-Analysis_of_School-Based_Universal_Interventions> Acesso 11 fev. 2020.

HUTZ, Cláudio S. et al . O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Psicologia e Reflexão Crítica**, Porto Alegre , v. 11, n. 2, p. 395-411, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200015&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000200015>. Acesso 11 fev. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diálogos Socioemocionais: Mapa de Atividades**. São Paulo: IAS, 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diálogos Socioemocionais: O que são as Competências Socioemocionais**. São Paulo: IAS, 201?. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html> Acessado em 17

fev. 2020.

LÓPEZ, Felix. Problemas afetivos e de Condutas em sala de aula. In: COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2. ed.3v. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.113-128.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRITCHARD, Mary E.; WILSON, Gregory S. Using emotional and social factors to predict student success. **Journal of college student development**, 2003, 44.1: 18-28. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/236804280_Using_Emotional_and_Social_Factors_to_Predict_Student_Success Acesso 11 fev.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO MINICURSO “PROPAGANDA POLÍTICA E SOCIAL” À LUZ DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

ARDUINO, Luiz Guilherme de Brito (UNITAU) ¹

Introdução

Foi proposto para o Departamento de Comunicação Social da Universidade de Taubaté, em 2019, o minicurso “Propaganda Política e Social”, que tinha como propósito possibilitar aos alunos a compreensão sobre as teorias que envolvem a propaganda política e social no Brasil e no mundo, por meio do debate crítico da prática profissional. O minicurso teve uma carga horária total de 10 horas, distribuídas em 6 aulas (01 hora cada aula) e 4 horas de pesquisas e leituras extras por parte dos alunos. Após a transposição didática do tema do minicurso e o desenvolvimento da primeira atividade (produção de um artigo de opinião sobre a propaganda como ferramenta de manipulação), o docente elaborou um *briefing*² para que os discentes desenvolvessem uma campanha publicitária política ou social a partir dos conteúdos teóricos discutidos em sala, visando a aprendizagem por meio do desenvolvimento de um projeto prático.

Assim, a estrutura pedagógica do minicurso fundamentou-se na Pedagogia dos Multiletramentos. Segundo Cope e Kalantzis (2000), as mudanças na sociedade e nas formas de comunicação indicam novos caminhos para as práticas de ensino, visto que as necessidades de aprendizagem já não são as mesmas. Isso se deve ao contexto sociocultural em que estamos inseridos, um cenário de novos hábitos, valores e nas formas de interações sociais. Desse modo, discutem-se na área da educação e nos estudos da linguagem, novas metodologias de ensino e aprendizagem.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), Especialista em Comunicação, Semiótica e Linguagens Visuais pela Braz Cubas Educação e Bacharel em Publicidade e Propaganda pela UNITAU. E-mail: lguilherme.br.designer@gmail.com

² O *briefing* é um documento que contém informações fornecidas pelo cliente, analisadas pelos profissionais da área de atendimento/planejamento publicitário, como principal referência para nortear o desenvolvimento do projeto, seja um anúncio publicitário ou uma campanha publicitária.

A Pedagogia dos Multiletramentos apresenta uma teoria que não é recente, proposta em 1996, por um grupo de pesquisadores denominado “Grupo de Nova Londres” (GNL). A Pedagogia dos Multiletramentos foi divulgada por um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), o qual foi nomeado como “*Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” (Uma pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais). Esse manifesto assegurava a inevitabilidade de as escolas utilizarem novos letramentos do contexto contemporâneo, considerando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC’s). Para o GNL (2006[1996]), nos Multiletramentos estão envolvidas a “multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (GNL, 1996, p. 3-4). Assim, os Multiletramentos permitem que haja a inclusão nos currículos e as múltiplas culturas presentes em sala de aula e na sociedade, promovendo, portanto, a diversidade cultural.

Conforme o apresentado, ainda que de forma inicial, este relato tem como objetivo descrever o processo de ensino e aprendizagem por meio da Pedagogia dos Multiletramentos no minicurso Propaganda Política e Social.

Num primeiro momento, será apresentado o referencial teórico que sustenta a prática desse relato. Portanto, a fundamentação teórica está pautada na Pedagogia dos Multiletramentos, conforme Cope e Kalantzis (2000; 2015), GNL (2006;1996), Kress e Leeuwen (2006) e Rojo (2012). Em seguida, será apresentado o ensino e aprendizagem por meio da Pedagogia dos Multiletramentos no minicurso “Propaganda política e social”.

Como percurso metodológico da pesquisa, primeiramente, apresento o minicurso ministrado. Em seguida, realizo uma descrição à luz da Pedagogia dos Multiletramentos. Por fim, apresento os resultados do minicurso a partir de uma pesquisa qualitativa aplicada aos discentes participantes.

Fundamentação Teórica

Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos direciona para dois tipos específicos de multiplicidades presentes na sociedade na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das

populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos que por meio dos quais ela se informa e se comunica. Nesse sentido, os Multiletramentos diferem-se dos letramentos por indicarem para a multiplicidade e variedade das habilidades de letramento.

Assim, Rojo (2012) destaca algumas características específicas dos Multiletramentos como “interativos; mais que isso, colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas [...] são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas” ROJO, 2012, p. 23).

Os Multiletramentos contribuem para a amplificação de repertórios, uma vez que se utilizam das experiências e as visões de mundo do indivíduo, agregando-as como um integrante no processo do conhecimento, o qual é construído a partir de atividade social, sendo, portanto, importante para o ensino. Para Santos e Karwoski (2018), os Multiletramentos possuem uma estrutura colaborativa, que estabelece uma didática interativa, o que permite a valorização da cultura local e as mais variadas formas da linguagem cotidiana não valorizadas.

Nesse sentido, segundo o Grupo de Nova Londres (2000, p.35), destaca-se quatro componentes que integram o trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos, os quais são a multiculturalidade, multimodalidade, multimídia e multidiversidade, compreendidos a seguir:

Multiculturalidade – segundo Rojo (2012), a multiculturalidade ou multiplicidades de culturas, está relacionada com o apontamento de Canclini (2008), a qual diz que podemos observar ao nosso redor produções culturais letradas permanentes na circulação social, como a reunião de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos como popular/de massa/erudito, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. Rojo (2012, *apud* CANCLINI, 2008, p.16) ainda ressalta que a produção cultural atual “é caracterizada por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação que permite que cada pessoa possa fazer ‘sua própria coleção’, sobretudo a partir das novas tecnologias”.

Multimodalidade – para Rojo (2012), no que se refere às múltiplas formas de linguagem, conceitua-se como a utilização de textos compostos de muitas linguagens em circulação social. Leeuwen

(2011) ressalta que, a multimodalidade pode ser conceituada como o uso composto de diversos recursos comunicativos, como a linguagem (materializada em texto verbal), imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos. Consideram-se ainda que textos contemporâneos que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção para fazer significar.

Multimídia – conforme Rojo (2012), a multimídia relaciona-se com as múltiplas ferramentas em que a linguagem é transmitida. Trata-se das diversas mídias em que são utilizadas no ensino, podemos destacar a escrita (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa - mídias), o impresso (tipografia, imprensa) e audiovisuais (áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação).

Multidiversidade – segundo Rojo (2012), a diversidade cultural de produção e circulação dos textos se relacionam com a diversidade das linguagens que as constituem. Assim, consideram-se a interatividade, colaboração e a transgressão das relações de poder estabelecidas, especificamente, as relações de propriedade das ideias, dos textos e a caracterização do hibridismo, sendo uma mistura de diversas linguagens, modos, mídias e culturas.

Para Cope e Kalantzis (2000), a Pedagogia dos Multiletramentos tem uma visão de mente, sociedade e aprendizagem fundamentada na perspectiva de que o conhecimento humano é proveniente de contextos sociais, culturais e materiais. Assim, o conhecimento é desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros indivíduos, que possuem diferentes experiências, habilidades e perspectivas, as quais constituem uma mesma comunidade.

Nesse sentido, a respeito destes aspectos epistemológicos evidenciados por Cope e Kalantzis (2000), a seguir, discutiremos as dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos, sendo eles a prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.

Abaixo, pode ser observado o quadro que sintetiza os movimentos pedagógicos apresentados pelo GNL (2006[1996]), com algumas de suas características.

Figura 1. Dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Adaptado de GNL (2006[1996]) e Cope e Kalantzis (2015).

Tratando-se da prática situada, o GNL (2006[1996]), considera o trabalho com textos a partir do conhecimento e experiências dos/as alunos/as, observando suas necessidades pessoais. Portanto, levam-se em consideração os elementos sociais e culturais por meio das vivências dos alunos, a fim de transpor didaticamente um conteúdo que complemente e que haja significação para o discente.

Já a instrução evidente ou explícita, para Kress e Leeuwen (2006, p. 2), relaciona-se com transposição didática da teoria e do momento em que há uma compreensão sistemática, analítica e consciente do conteúdo por parte dos discentes, permitindo-lhes compreender a relevância do compartilhamento dos conceitos que possam realizar possíveis discussões.

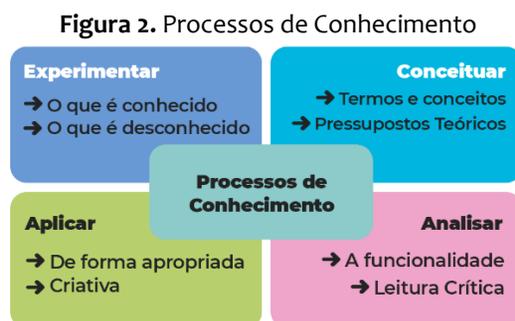
No que se refere ao enquadramento crítico, trata-se de um momento de elaboração de um pensamento crítico e de prática para a realização de análises consistentes, o que permite que os alunos possam se posicionar diante do assunto abordado dentro e fora da escola, proporcionado a eles desenvolverem uma argumentação crítica. Conforme o GNL (2006[1996]), os alunos poderão analisar o que estão estudando, com uma visão crítica em relação ao contexto em que se insere.

Para o GNL (2006[1996]), a prática transformada refere-se à apropriação do conhecimento e da transposição das estratégias de construção do sentido, de maneira em que o aluno consiga usar o que foi aprendido de novas formas.

O GNL (2006[1996]) ressalta que, tais elementos da Pedagogia de Multiletramentos apresentados não obedecem, necessariamente, a uma ordem sequencial, mas podem ser desenvolvidas de acordo com o contexto inserido. Desse modo, considera-se a infinita

variedade das diferentes formas de construção do sentido em relação às culturas.

Cabe ressaltar que os quatro componentes que foram considerados importantes para o desenvolvimento da proposta do GNL, tais como a prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada, receberam novas nomenclaturas sendo considerados como “Processos de Conhecimento”, divididos em: experimentar, conceituar, analisar e aplicar, conforme Cope e Kalantzis (2015).



Fonte: Adaptado de GNL (2006[1996]) e Cope e Kalantzis (2015).

Mediante a fundamentação teórica apresentada, a seguir, realizo a discussão do ensino e aprendizagem por meio da Pedagogia dos Multiletramentos no minicurso “Propaganda Política e Social”.

Ensino e aprendizagem por meio da Pedagogia dos Multiletramentos no minicurso “Propaganda política e social”

Conforme apresentado acima, o minicurso ministrado teve como objetivo possibilitar aos alunos a compreensão sobre as teorias que envolvem a propaganda política e social no Brasil e no mundo, por meio do debate crítico da prática profissional. Nesse sentido, a seguir, será apresentado o processo de desenvolvimento do minicurso. Em seguida, realizo uma descrição à luz da Pedagogia dos Multiletramentos e finalizo apresentando os resultados e análise dos dados da pesquisa aplicada.

Apresentação do minicurso

O minicurso teve uma carga horária total de 10 horas, distribuídas em 6 aulas (01 hora cada aula) e 4 horas de pesquisas e leituras extras por parte dos alunos. O docente iniciou a primeira aula com uma dramatização com os alunos, a partir de um diálogo entre ambos: um dos alunos começou a defender ideias como cotas raciais, a participação e representatividade das mulheres e LGBTI+ em cargos públicos, e o outro começou a comentar e defender o atual governo de Jair Messias Bolsonaro e de suas polêmicas, quando era candidato nas eleições de 2018. Assim, o docente toma a palavra, interrompendo o diálogo dos discentes e faz um questionamento para os demais participantes do minicurso: que eles identifiquem qual era a essência da mensagem que ambos estavam discutindo. Alguns disseram que um estava levantando bandeiras de luta e o outro defendendo o candidato político Jair Messias Bolsonaro, no ano de 2018. A partir desse momento, o docente explica as diferenças entre propaganda política (objetivo de difundir ideologias partidárias e filosóficas), eleitoral (conquista de votos para um determinado cargo) e governamental (criar, reforçar ou modificar a imagem do governo).

Na segunda aula, houve a continuação da apresentação dos conteúdos programados para o minicurso e abriu-se um espaço para a discussão do contexto político-social que estamos inseridos, abordando assuntos como a propaganda como manipulação social, as eleições 2018, fake news e democracia. No final da aula, o docente solicita aos discentes a realização de um artigo de opinião sobre a propaganda como manipulação social, sendo o primeiro trabalho do minicurso. Para complementar o conhecimento dos discentes, além dos slides das aulas, o docente disponibilizou um texto do autor Chomsky (2013) para facilitar a elaboração da atividade em que os alunos deveriam escrever um artigo de opinião, conforme o embasamento teórico.

Na terceira aula, os discentes entregaram os artigos e iniciou-se a transposição didática do conteúdo sobre Propaganda Social. Foram apresentados os conceitos, definições, exemplos. Por fim, o final da aula foi direcionado para discussões sobre o conteúdo transposto. O docente explicou o segundo trabalho do minicurso. O docente

desenvolveu seis *briefings* (3 referentes à propaganda política e 3 referentes à propaganda social), e sorteou um para cada grupo. Esses *briefings* continham um problema de comunicação e, por meio de peças/campanhas publicitárias, cada grupo deveria planejar e criar soluções para os problemas apresentados. Em cada *briefing*, distribuído um para cada grupo, havia um problema voltado para as questões sociais ou política/eleitoral. Assim, dentro dessa temática, nas questões sociais, por exemplo, era direcionado no *briefing* um subtema específico, como a causa LGBTI+, meio ambiente, entre outros subtemas.

Durante duas aulas, os discentes foram ao laboratório de informática e desenvolveram o material, com apoio do docente desde a parte técnica até a discussão crítica da mensagem contida nas peças publicitárias desenvolvidas.

Na última aula, os alunos apresentaram os seus trabalhos para a sala. Eles explicaram e defenderam as suas ideias a fim de solucionar o problema evidenciado no *briefing*. Finalizou-se o conteúdo ministrado e aplicou-se uma pesquisa com os alunos referente ao minicurso.

Descrição à luz da Pedagogia dos Multiletramentos

Conforme a apresentação, a seguir, será descrito o minicurso “Propaganda Política e Social” à luz da Pedagogia dos Multiletramentos. Em um primeiro momento, a prática do minicurso será relacionada com os componentes dos multiletramentos (multidiversidade, multiculturalidade, multimodalidade e multimídia) e, em seguida, associamos às dimensões dos multiletramentos (prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada).

Nesse sentido, no que se refere aos componentes multimodalidade e a multimídia, foi utilizado recursos modais e midiáticos para a transposição didática dos conteúdos, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 1. Uso da Multimídia e Multimodalidade no minicurso

Mídia	Modalidade	Utilização
Slides	Textos digitais e imagens	O conteúdo base do minicurso foi apresentado para os discentes por meio de slides. Neles, havia a fundamentação teórica e exemplos referentes ao conteúdo transposto.
Docente (pessoa)	Expressões, gestos e fala	Para a explicação do conteúdo teórico, o docente utilizou de expressões corporais, gestos e da fala. Complementou o conteúdo presente nos slides e estabeleceu uma linguagem próxima dos alunos, com gírias do cotidiano dos discentes para a explicação.
Vídeo	Sons, música e imagens	Ainda referente à explicação do conteúdo teórico, foram utilizados vídeos que complementaram com exemplos o conteúdo transposto pelo docente.
Lousa	Textos escritos	Para sanar as dúvidas dos alunos, foi utilizada a lousa para explicar e escrever respostas.
Papel	Texto impresso	Para o aprofundamento no conteúdo abordado em sala, foi distribuído um texto complementar para ser discutido na aula seguinte.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa, 2021.

Já em relação à multiculturalidade e multidiversidade, observa-se a presença do discurso de cada participante no debate sobre o contexto político-social presente no minicurso, com seus posicionamentos, questionamentos e informações. Assim, no debate, foram respeitados e considerados todos os discursos dos discentes. Houve a interatividade e colaboração por meio de um diálogo, o qual se findou com a atividade de um artigo de opinião, gênero escolhido

para o desenvolvimento de habilidade de produção textual no minicurso. No artigo de opinião, não foi avaliado o pensamento partidário dos discentes, mas sim a forma pela qual eles constroem seus argumentos por meio do gênero.

No que se refere às dimensões pedagógicas dos Multiletramentos, abaixo, pode ser observado a abordagem realizada pelo docente no minicurso:

Quadro 2. Descrição das dimensões pedagógicas dos Multiletramentos no minicurso

PRÁTICA SITUADA
A prática situada pode ser observada no início do minicurso, em que houve uma dramatização com os alunos. Por um lado, um dos alunos defendeu as cotas raciais, a participação e representatividade das mulheres e LGBTQ em cargos públicos; já outro aluno defendeu Jair Messias Bolsonaro em relação às polêmicas quando era candidato nas eleições de 2018. Após o diálogo dos discentes, houve uma intervenção do docente, questionando os demais alunos para que eles identificassem qual era a essência da mensagem que ambos estavam discutindo, para assim, apresentar os conceitos e diferenças de propaganda política, eleitoral e governamental. De acordo com a fundamentação teórica apresentada, a prática situada se refere ao trabalho com textos a partir do conhecimento e das experiências dos/as alunos/as, observando suas necessidades pessoais. Assim, considerando as informações que os alunos conheciam sobre as teorias referentes aos tipos de propagandas, pode-se considerar que houve significação por parte dos discentes.
INSTRUÇÃO EVIDENTE
A instrução evidente pode ser observada pela compreensão sistemática, analítica e consciente do conteúdo por parte dos discentes, que foi transposta didaticamente pelo docente. Assim, essa etapa contou com múltiplas formas/linguagens (textos digitais, imagens, expressões, gestos, fala, sons, música, texto impresso e escrito) e múltiplas mídias (slides, o docente, vídeo, lousa e papel), para transpor didaticamente os conteúdos.
ENQUADRAMENTO CRÍTICO
Já o enquadramento crítico pode ser notado com o debate proposto pelo docente, que proporcionou aos discentes que se posicionassem quanto aos seus questionamentos, por meio de críticas e perguntas dentro da temática discutida. Houve, portanto, um momento da elaboração de um pensamento crítico, o que possibilitou aos discentes transcender o assunto abordado dentro da universidade, articulando novas percepções para as suas

argumentações críticas no meio social.

PRÁTICA TRANSFORMADORA

Por fim, a prática transformadora pode ser observada em alguns momentos: primeiro na atividade prática (em que a partir de um *briefing* desenvolvido pelo docente, os discentes deveriam planejar e criar soluções para os problemas de comunicação presentes no *briefing*, por meio de peças/campanhas publicitárias) – ou seja, eles tiveram a oportunidade colocar em prática o conteúdo discutido durante a instrução evidente. No segundo momento, pode ser observado a prática transformadora nos relatos dos discentes referentes ao que foi aprendido com o minicurso, que será detalhado adiante.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa, 2021.

No tocante à prática transformadora, no quadro a seguir pode ser observado que os discentes se apropriaram do conhecimento, o que resultou em uma construção de sentido, permitindo-os uma reflexão crítica que não havia, a partir do minicurso.

Quadro 3. Respostas dos discentes referente ao que foi aprendido com o minicurso

Aluno	Resposta
01	“A ter um senso mais crítico em relação ao conteúdo o qual passamos para o nosso público, visto que são influenciáveis, quais são as maneiras corretas de abordar esse público, como utilizar a propaganda para boas causas.”
02	“A diferença e a eficiência das propagandas políticas no cenário mundial e o quão importante, historicamente, elas são para a nossa sociedade.”
03	“Aprendi conceitos diferente sobre propaganda. Também o conceito de como a fake news é grave no nosso Brasil, de como ela pode manipular as pessoas. Pude conhecer um pouco mais sobre o cenário político e dentre vários outros aprendizados.”
04	“Consegui aprender um pouco mais sobre a propaganda política e social que já é um tema que eu gosto.”
05	“Ganhei uma carga técnica e histórica que acredito que será importante para o meu futuro profissional.”
06	“Nunca tive muito interesse por política, com o minicurso acabei tendo bem mais vontade de me situar

	sobre o cenário político em que estamos vivendo, ainda tinha uma certa dificuldade em diferenciar tipos de propagandas e de marketing, como propagandas políticas, eleitorais e governamentais, além de aprender sobre manipulação que é algo banal, como “fake news”, que pode influenciar muito nas nossas vidas. ”
07	“A analisar as campanhas eleitorais e sociais e olhar com uma visão mais crítica. ”
08	“Obviamente, sobre a história da propaganda política e social. Além de entender um pouco mais o poder que a uma propaganda tem sobre as pessoas. ”
09	“Aprendi sobre a história da propaganda política no mundo e os reflexos dela atualmente, inclusive no Brasil. Também aprendi alguns termos importantes, como a diferença entre discursos ideológicos e discursos políticos. ”
10	“Abri mais sobre política, campanha social e processos de desenvolvimento de campanha. ”

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa, 2021.

Após o quadro evidenciado, nota-se que por meio da prática da Pedagogia dos Multiletramentos no minicurso “Propaganda Política e Social”, os discentes saíram transformados, uma vez que os relatos acima evidenciam que a reflexão por meio da discussão proporcionada pelo minicurso permitiu que o conhecimento que os discentes possuíam fosse expandido. Desse modo, a seguir, com base na pesquisa aplicada aos discentes, serão apresentados os resultados do minicurso, mostrando sua relevância pela perspectiva dos discentes participantes.

Resultados e análise dos dados da pesquisa

Conforme a análise acima, o minicurso obteve importância conforme os trabalhos entregues para a avaliação no minicurso, as respostas dos discentes referentes à aprendizagem e satisfação.

Além do interesse pelas discussões realizadas durante o minicurso, conforme relatado, os alunos produziram algumas peças voltadas à propaganda política e social, conforme os briefings distribuídos. Abaixo, podemos observar a imagem com os trabalhos entregues e defendido pelos alunos ao final do minicurso.

Figura 3. Coleção dos trabalhos realizados pelos discentes no minicurso



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Mediante a figura acima, pode ser observado que os trabalhos dos discentes participantes abordaram conceitos sobre mudança e futuro nas propagandas políticas; meio ambiente e diversidade nas propagandas sociais. Neste sentido, a possibilidade de colocar em prática o conteúdo discutido, permitiu aos discentes uma experiência quanto à prática profissional da propaganda voltada para os segmentos (político e social) propostos.

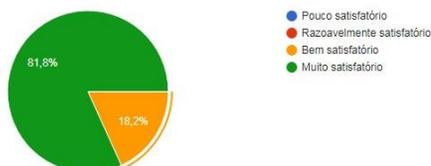
Referente à pesquisa aplicada aos discentes, trata-se de uma pesquisa quantitativa, que obtém como amostra os inscritos no minicurso de Propaganda Política e Social, ministrado em 2019. A técnica de coleta de dados foi por meio de questionário estruturado, autoaplicado e sua abordagem foi por meio de um formulário digital, respondido nos smartphones dos próprios alunos no Departamento de Comunicação Social da Universidade de Taubaté, no dia 30 de outubro de 2019.

Amostra alcançada: 11 entrevistados.

Gráfico 1. Respostas dos discentes referente ao que foi aprendido com o minicurso

O conteúdo do minicurso foi satisfatório?

11 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

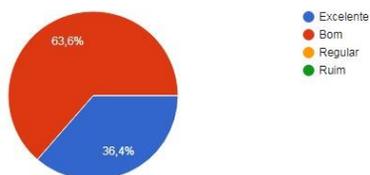
Em relação ao conteúdo do minicurso, observa-se que 81,8% dos entrevistados categorizaram como muito satisfatório e 18,2% classificaram como bem satisfatório.

Amostra alcançada: 11 entrevistados.

Gráfico 1. Respostas dos discentes referentes ao próprio desempenho no minicurso

Como você avalia o seu desempenho no minicurso?

11 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Já em relação ao desempenho de uma autoavaliação durante o minicurso, nota-se que 63,6% dos entrevistados classificaram como bom e 36,4% classificaram como excelente.

Mediante os gráficos e legendas apresentados, percebe-se que o minicurso foi bem avaliado, agregando à formação dos discentes. Por meio dessa pesquisa, os alunos conseguiram realizar uma

autoavaliação em relação ao seu desempenho durante o minicurso.

Considerações Finais

A Pedagogia dos Multiletramentos proposta em 1996 pelo grupo de pesquisadores “Grupo de Nova Londres” (GNL), declarava a indispensabilidade de a escola utilizar novos letramentos procedentes da sociedade contemporânea, levando em consideração as novas tecnologias, bem como a inclusão nos currículos das múltiplas culturas presentes em sala de aula.

Sobre o conteúdo apresentado, foram discutidos os conceitos da multidiversidade, multiculturalidade, multimodalidade e a multimídia e os aspectos epistemológicos da Pedagogia dos Multiletramentos, os quais foram de extrema importância para a realização do minicurso.

Quanto à concentração temática do minicurso, nota-se a relevância da discussão da propaganda, sendo observado a sua função social e como manipulação ideológica, discutidos por meio de recortes históricos, em sala de aula. Cabe ressaltar ainda que o minicurso teve o propósito de possibilitar aos alunos a compreensão sobre as teorias que envolvem a propaganda política e social no Brasil e no mundo, por meio do debate crítico da prática profissional.

Conforme evidenciado no presente relato, os trabalhos realizados pelos discentes participantes abordaram conceitos sobre a construção das propagandas políticas; meio ambiente e diversidade nas propagandas sociais. Neste sentido, a possibilidade de colocar em prática o conteúdo discutido, permitiu aos discentes uma experiência quanto à prática profissional da propaganda, voltada para os segmentos (político e social) propostos. A partir deste resultado destacado, pode-se dizer que o minicurso proporcionou aos alunos a compreensão referente à propaganda política e social.

Nota-se também que o docente procedeu o minicurso conforme o desenho de aula proposta pelo GNL (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora).

Observa-se ainda que o minicurso “Propaganda Política e Social”, realizado em 2019, permitiu aos discentes que saíssem transformados da sala de aula, uma vez que, mediante as respostas dos alunos na pesquisa aplicada pelo docente, observa-se que por

meio da discussão proporcionada pelo minicurso, houve uma expansão do conhecimento e uma visão transformada em relação aos temas por parte dos discentes. Neste aspecto, destaco o relato de um dos alunos que enunciou: “Nunca tive muito interesse por política, com o minicurso acabei tendo bem mais vontade de me situar sobre o cenário político em que estamos vivendo, ainda tinha uma certa dificuldade em diferenciar tipos de propagandas e de marketing, como propagandas políticas, eleitorais e governamentais, além de aprender sobre manipulação que é algo banal, como “fake news”, que pode influenciar muito nas nossas vidas.”

Com este relato, conclui-se que, o processo ensino e aprendizagem do minicurso “Propaganda Política e Social” em relação aos Multiletramentos, permitiu aos alunos, a clareza dos conteúdos transpostos didaticamente pelo docente em sala de aula, além da prática transformadora por meio da instigação no aprofundamento da temática e reflexão crítica da prática profissional.

Referências

BOVO, Ana Paula Martins Corrêa; MOREIRA, Andréia Godinho; PIMENTA, Viviane Raposo. Da prática situada à prática transformada: o conto “Noventa e três” à luz do dialogismo bakhtiniano na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. **Cadernos CESPUC de pesquisa**. Série Ensaios, n. 29, 2016. Disponível em:

<<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P23583231.2016n29p12>>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CECCHIN, Anidene de Siqueira. **Práticas de multiletramentos no contexto escolar**: investigação de uma abordagem pedagógica para o ensino de produção textual por meio de narrativas digitais. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/ppgter/images/Dissertacoes/2015/Anidene_de_Siqueira_Cecchin_Disserta%C3%A7%C3%A3o_de_Mestrado-ilovepdf-compressed.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

CHOMSKY, Noam. **Mídia**: propaganda política e manipulação. (Trad) Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by design**. Londres: Palgrave, 2015.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London/NY: Routledge, 2006[2000/1996] p.9-37.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Wagno da Silva; KARWOSKI, Acir Mario. Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 171-179, 2018. Disponível em:

<<https://www.researchgate.net/publication/329137716_Pedagogia_dos_multiletramentos_desafios_e_perspectivas_na_docencia>>.

Acesso em: 28 mai. 2020.

VAN LEEUWEN, Theo. **The language of colour: an introduction**. London: Routledge, 2011.

QUESTÕES (ENTRE)TECIDAS NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA: A (TRANS)FORMAÇÃO DA LEITURA E DO LEITOR

POTTMEIER, Sandra (UFSC) ¹

CAETANO, Marta Helena de Cúrio (FURB) ²

GUILHERME, Luiz Herculano de Sousa (IFSC) ³

DONIDA, Lais (UFSC) ⁴

Palavras iniciais

A investigação realizada na área da LA, considera que os percursos da pesquisa são incertos, inacabados, contínuos, pois estão sempre se (re)fazendo, (re)construindo na relação com o outro que é social e historicamente constituído na/pela/sobre/com a língua(gem). O pesquisador, cientista da língua(gem) está sempre redefinindo esse caminho de pesquisa, de reflexão, ou seja, faz parte do modo de fazer da LA e dos modos de pensar e agir do pesquisador (MOITA LOPES, 2006). Nas palavras de Fabrício (2006, p. 48), a LA tem sido (re)pensada, revisada em seu viés epistemológico:

a reboque da compreensão

1) de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;

2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social:

3) de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, doutoranda em Linguística. E-mail: pottmeyer@gmail.com

² Universidade Regional de Blumenau, doutoranda em Educação. E-mail: mhelenacc@gmail.com.

³ Instituto Federal de Santa Catarina – campus Gaspar. Doutor em Língua Portuguesa (UFRJ). E-mail: luz.herculano@ifsc.edu.br

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina, doutoranda em Linguística. E-mail: lais.donida@gmail.com

Além disso, a LA passou a pensar e a interagir com outros campos de conhecimento, saindo de uma visão disciplinar e integrando uma perspectiva de trabalho e ação trans/inter/indisciplinar. Isso decorre em virtude dos movimentos sociais, históricos e culturais ao longo dos anos, iniciados em meados da década de 1960 com a ruptura de uma língua(gem) que se voltava mais para a estrutura gramatical do que com o uso da língua(gem) socialmente ou ainda a produção de sentidos. Esse marco inicial provocou discussões entre teoria e prática, usos da língua(gem) local e global e pluri/múltiplas práticas discursivas desses usos da língua(gem) em variadas esferas da atividade humana, dentre elas, a escola (MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2006, 2009).

Celani enuncia que (2008, p. 19-20):

A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios de saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

Logo, o objeto de estudo na LA precisa ser pensado/problematizado a partir dos enunciados dos seus atores sociais que fazem uso, refletem e usam novamente a língua(gem) como uma atividade social em diferentes esferas da atividade humana em um dado tempo e espaço. A LA, deste modo, busca vislumbrar novos horizontes a fim de compreender novas realidades, novas práticas sociais de produção do conhecimento constituídas na e pela língua(gem), da sociedade e, ser aplicada em prol da compreensão desses diversos contextos de/em uso. Esta não deve apenas voltar-se para a comprovação de uma teoria sem de fato vivenciá-la, experienciá-la na/pela relação com o outro (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2006).

Reconhece-se, deste modo, que a leitura há muito tempo vem sendo tema de discussões acadêmicas em diferentes áreas do conhecimento: Educação, Linguística, Psicologia entre outras, se tornando um objeto de estudo com muita relevância em nossa sociedade grafocêntrica (MORTATTI, 2004). Assim, este ensaio, ancorado em uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, busca compreender as (trans)formações da leitura e do leitor na/pela história, em que se considera como sendo objetos de estudo da Linguística Aplicada (LA).

O presente texto, assentado em uma abordagem qualitativa, é constituído da introdução intitulada de “Palavras iniciais”, que discorre sobre o papel da Linguística Aplicada como uma área do conhecimento que dialoga com outros campos do saber e se apresenta também nesta seção, o objetivo deste estudo. A seção 2 trata do leitor e da leitura a partir de seus aspectos históricos, tecnológicos e sociais. Inscrevem-se na seção 3, os direcionamentos críticos para os imbricamentos sociais, estes ancorados em Freire (2011[1981]) e Geraldi (2013[1991]) dentre outros autores que ajudam a compreender a leitura como prática dialógica/dialética e; por fim, seguem as considerações finais, “Palavras finais” e as referências.

O leitor e a leitura: aspectos históricos, tecnológicos, sociais

Nesta seção, discorre-se acerca das (trans)formações históricas, tecnológicas e sociais da leitura e do leitor. A tomada de posição aqui assumida parte da ideia de que as pesquisas que se distanciam ou isolam o leitor, o sujeito, daquilo que ele lê e compreende na leitura, não são suficientes para situar o leitor e a leitura. Afirmar que um leitor é aquele que lê com fluência (velocidade de decodificação de palavras por minuto, decodificação de diferentes estruturas silábicas), não é mais suficiente, assim como apontado anteriormente, a alfabetização plena também não é suficiente para definir a leitura e o que é ser e estar leitor no século XXI. Compreende-se aqui que a Linguística Aplicada assume, nesse cenário, relevância explícita no tocante aos estudos que dão direcionamentos acerca das problematizações em torno da concepção e do conceito de leitor e leitura.

Neste sentido, é possível observar que os primeiros

manuscritos no mundo ocidental, datados da metade dos anos de 1450, possuíam uma peculiaridade, eram tecidos ou copiados à mão a partir de rolos de pergaminhos. Essa técnica conseguiu sobreviver, mesmo com a substituição da cópia por um novo procedimento, baseado “nos tipos móveis e na prensa” o códex, passando ainda pela invenção de Gutenberg, até os séculos XVIII e XIX (CHARTIER, 1999, p. 7).

No mundo oriental, data do século XIII a história dos primeiros textos. Assim, “os textos coreanos eram impressos usando-se caracteres de metal” ao passo que a “China, no mesmo século [se utilizava] de caracteres de madeira”, ambas técnicas chamadas de xilografia (CHARTIER, 1999, p. 20). Os primeiros textos foram publicados em blocos e poucas pessoas, apenas integrantes da elite, tinham acesso a esse tipo de material, com uma leitura direcionada a “trabalhos religiosos e clássicos, textos oficiais, livros escolares” (CHARTIER, 1999, p. 20). Para Chartier (1999, p. 13):

O leitor do livro em forma de códex coloca-o diante de si sobre a mesa, vira suas páginas ou então o segura quando o formato é menor e cabe nas mãos. O texto eletrônico torna possível uma relação muito mais distanciada, não corporal. [...] A nova posição de leitura, entendida num sentido puramente físico e corporal ou num sentido intelectual, é radicalmente original: ela junta, e de um modo que ainda se deveria estudar, técnicas, posturas, possibilidade que na longa história da transmissão do escrito, permaneciam separadas.

Na Antiguidade, a leitura de algum artefato impresso, poderia ser realizada de maneira individualizada e silenciosa ou coletiva em voz alta e estava direcionada para uma elite ouvinte. A prática da leitura em voz alta tinha duas funções: pedagógica e literária. A primeira, elegia o “bom leitor” a partir do domínio que apresentava em sua oratória, demonstrando falar bem em público. A segunda, buscava a publicação do texto lido em voz alta, uma vez que ao ler, o texto passava a circular socialmente em diferentes espaços para públicos diversos (CHARTIER, 1999). As leituras praticadas nos rolos de pergaminho exigiam deste leitor modos para manusear o material e realizar a leitura. O leitor precisava apoiar as duas mãos para desenrolar o suporte e estava restrito a apenas ler sem poder fazer

inferências escritas nesse tipo de material (no rolo).

Tal privilégio, o de aprender a ler e a escrever fora da Igreja, era uma prática exclusivamente pertencente à aristocracia cristã da baixa Idade Média e início da Renascença. As famílias com poder aquisitivo melhor que podiam arcar com a continuidade dos estudos, pontualmente, dos meninos após aprenderem as primeiras letras com suas amas, contratavam “professores como tutores particulares” (MANGUEL, 2002, p. 91).

O surgimento do livro impresso implica pensar um suporte para a leitura, em um primeiro momento, como registro da história, da preservação da memória dessa história que era oralizada. A invenção da imprensa de Gutenberg (no século XV) foi algo revolucionário à época. As leituras realizadas nos primeiros livros impressos na revolução das revoluções, livros escritos à mão e que passaram a ser impressos, permitiram ao leitor folhear as páginas desses livros, os quais seguiam um fluxo sequencial, linear. O leitor poderia “utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte” (CHARTIER, 1999, p. 13)

Na Europa no século XVIII, com a expansão do livro impresso em meados do século XIX, outros gêneros passam a circular, como os jornais e os livros de bolso. A leitura, começou a disseminar-se, tornar-se coletiva, diversificada, chegando a mais pessoas, dentre elas, as das classes mais populares que antes não tinham esse acesso. Isso só fez crescer a quantidade de obras e leituras que a população poderia ter acesso, implicando também em uma mudança na forma de ler do leitor: aquele que passava a acumular leituras, que copiava os trechos dos textos que lia. Leitores constituídos por mulheres, crianças e trabalhadores, portanto, leitores populares. (CHARTIER, 1999). Esse novo suporte para a leitura permitiu que os leitores tivessem a oportunidade e o privilégio de lerem silenciosamente, com mais frequência outras obras, de terem acesso aos bens culturais escritos.

Lalojo e Zilberman (1996) assinalam que as revoluções ocorridas na Europa nos séculos XVIII e XIX resultaram no rompimento de um regime de governo, o qual centralizava o poder e autorizava apenas alguns poucos abastados, assim como as autoridades eclesiásticas a leitura de obras clássicas, documentos oficiais entre outros. É a partir dessa ruptura que um regime

democrático passa a se configurar e acaba, assim, por difundir a leitura após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Ainda com a ascensão da burguesia, a leitura toma força a partir do Romantismo no século XIX, o que permitiu que diferentes pessoas pudessem ter acesso à leitura de romances pela primeira vez, dentre elas, a classe popular. Ou seja, o propósito que mais pessoas tivessem acesso aos exemplares produzidos pela burguesia versou na universalização da leitura ou ao menos foi o primeiro passo.

Uma prática de instrução da leitura, à época, estava inicialmente relegada ao papel da mulher do século XV. A serviço ficava incumbida de ensinar as crianças a lerem e as instruí-las. Conforme, afirma Manguel (2002, p. 90) “As crianças aprendiam a ler soletrando, repetindo as letras postadas pela ama ou mãe em uma cartilha ou abecedário”. Nessa época, há também uma postura muito robusta acerca da concepção que se tinha sobre a infância, sendo a criança considerada como um “adulto”, a aprendizagem da leitura e escrita era quase indicador e inculcador de civilidade e moralidade e os processos de ensino eram considerados responsáveis por repreender comportamentos considerados nocivos e impróprios para a época, através de castigos físicos (POTTMEIER *et al.*, 2020).

As revoluções tecnológicas que se seguiram possibilitaram o avanço das sociedades grafocêntricas no tocante à expansão tanto do conhecimento quanto do acesso e da transformação das práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, se seguiram transformações, formações e ações quanto às concepções de leitura e de leitor. Com o advento e a difusão da internet, é importante ressaltar o impacto das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que (re)criaram os usos e práticas da leitura, escrita e oralidade na sociedade. Com isso, conforme sinalizam Oliveira e Szundy (2014, p. 191),

[no] plano do texto surge modificações, tornando-se cada vez mais presentes textos cuja materialidade emerge hibridizada, invadida por imagens, som e movimento, intercalados com a escrita gráfica clássica, configurando os chamados textos multimodais.

Assim, usos e práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, os chamados Letramentos (STREET, 2014), também passam a englobar

discussões que se voltam à linguagem escrita mediada e perpassada pelos usos de eletrônicos e mídias sociais em diversas práticas humanas de interação, os Letramentos Digitais. Os textos ou enunciados que circulam em gêneros digitais, são híbridos, não lineares, constituídos por diferentes modalidades, por diferentes recursos semióticos (escrita, som, imagem, entre outros), portanto, se materializam a partir de “muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). E, acrescenta-se a produção de sentidos na/pela mediação com o outro a partir do leque de trilhas (*links*) que se abrem para o leitor percorrer e traçar seu próprio caminho, assim como das escolhas dessas leituras e os modos de como e quando quer realizá-las, fazê-las, praticá-las.

Essas práticas sociais multifacetadas passam também a problematizar a “cultura grafocêntrica” pautada na escrita, deixando-a de pensar como única prática social que “autoriza o conhecimento” (LEMKE, 2010, p. 457) e, sim, como aquela que versa que há inúmeros outros Letramentos que permitem que os sujeitos caminhem por outros suportes e gêneros discursivos. Requer, pensar assim, que as pessoas também têm mudado suas práticas a partir dos usos desses recursos semióticos, multimodais. Dessa forma, emergem práticas sociais de leituras que são translíngues (ultrapassam a fronteira da língua materna, como por exemplo, o uso de palavras e expressões de outras línguas), de translinguagem (o rompimento com usos e práticas de ensino e aprendizagem que se dizem hegemônicas, dominantes, ensinadas e determinadas a partir do colonialismo, da higienização das marcas linguísticas faladas pelo “povo”) e da transmodalidade (o reconhecimento e as lutas sociais de minorias linguísticas, como os surdos, reivindicando e demarcando a diferença modal das línguas de sinais em detrimento das línguas orais e da escrita como segunda língua) (LIMA; REZENDE, 2019).

Essas discussões que emergem a partir das necessidades evidenciadas com os avanços científicos e tecnológicos, redefinem também os conceitos, as concepções e as problematizações em torno da leitura e da formação, transformação e determinação do que é ser leitor na sociedade atual. Notavelmente, novas exigências sociais no tocante aos domínios, competências e habilidades em

leitura atingem o leitor do século XXI, em um cenário que apenas o domínio “mecânico” da alfabetização já não é mais suficiente (DONIDA, 2018).

A partir dessas mudanças no contexto social, cultural, educacional internacional e nacional e na própria legislação brasileira como se vê preconizada pelo acesso de todos na educação e aos bens culturais, assim, como dos diferentes elementos e/ou múltiplas linguagens que constituem o conceito de multiletramentos, conforme já apontados neste ensaio, determinam o surgimento de novos conceitos para definir as novas práticas sociais em diversas esferas de atividade humana. Dentre eles, estudiosos revelam a necessidade de se compreender como o letramento familiar (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 2014); o letramento digital (CASSANY, 2010; ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2019; XAVIER, 2002), o letramento escolar (BUNZEN, 2010) e o letramento acadêmico (FISCHER, 2007), uma que vez o processo de construção e desenvolvimento das particularidades do sujeito-leitor e sujeito-escriptor também tem se constituído por meio dessas práticas sociais.

A partir disso, com relação à multiplicidade de culturas, Rojo (2012) afirma que é preciso pensar em culturas diversas permeadas de textos híbridos advindos de diferentes práticas sociais, sejam estas práticas cotidianas/vernaculares ou práticas oficiais/formalizadas/dominantes que circulam em diferentes esferas sociais da atividade humana. O que requer pensar ainda é que a cultura, ou melhor dizendo, as culturas, dialogam e se entrelaçam nesse universo de pluralidades que abarca o culto/inculto, o erudito/popular, o central/marginal, uma vez que o ser humano vive em “sociedades de híbridos impuros, fronteiriços” (ROJO, 2012, p. 14). Vive perpassado pelo cruzamento, pela mescla de diferentes culturas e novas práticas de letramento que cada vez mais (de)marcam seu lugar (de fala) e sua posição na sociedade contemporânea pelo uso da linguagem por meio de diferentes gêneros discursivos ditos híbridos que se fazem presentes a partir de “antigas” e “novas” tecnologias (ROJO, 2012).

Ante o exposto, a próxima seção dá continuidade a esta discussão apresentando os direcionamentos críticos em relação às (trans)formações da leitura e do leitor.

Direcionamentos críticos para os imbricamentos sociais acerca da leitura e do leitor

Esta seção é delineada pela direcionamentos críticos no que diz respeito ao leitor e à leitura. Tais direcionamentos e imbricamentos sociais estão ancorados em uma perspectiva dialógica/dialética discutidas por Freire (2011[1981]), no campo da Educação e por Geraldi (2013[1991]), no campo da Língua(gem) dentre outros autores que ajudam a compreender a leitura como prática dialógica/dialética.

Freire (2011[1981]) resgata no primeiro capítulo de seu livro “A importância do ato de ler”, as memórias da sua infância e como o processo de tornar-se, constituir-se leitor vai além de alfabetizar-se, vai além do sistema e de uma cultura grafocêntrica tão valorizada na/para a escola e na/para a sociedade. Isso porque já nos fins da década de 1990,

[c]olocada na base da educação, a leitura pôde assumir de imediato o componente democratizante daquela; ao mesmo tempo, confundiu-se com alfabetização, pois ler veio a significar igualmente a introdução ao universo de sinais conhecidos como alfabeto e a constatação do domínio exercido sobre ele (ZILBERMAN; SILVA, 1988, p. 13).

A língua(gem), assim, não se dissocia da realidade desse leitor em constituição por se considerar que todos aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos, geográficos implicam nessa constituição do leitor e das suas leituras da vida/do mundo e da palavra, assim como, a escola deve e precisa buscar sempre fazer essa ponte entre a realidade do sujeito-leitor do mundo e do sujeito-leitor das palavras para que se articule a isso e se caminhe juntos a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2011[1981], p. 20). Cabe dizer que a partir dessa visão social de leitor e de leitura, se depreende que cada sujeito-leitor traz consigo uma “palavramundo”, das vivências, das experiências de vida, e não devem e não podem se pautar única e exclusivamente na palavra de uma só pessoa, do professor, por exemplo.

Nessa relação com o social, da qual discorre Freire (2011[1981]), que é aquela que permite/possibilita o sujeito-leitor

libertar-se a partir daquilo que lê, seja por meio da leitura da palavra, ou seja nas vivências de mundo, as quais o constituem leitor é que vão promover essa autonomia e criticidade pelas inferências que realiza a partir dessas leituras, a da palavra e a do mundo. Para Freire (2011[1981], p. 19), a importância do ato de ler vai além das palavras escritas no papel, pois “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Isso porque é preciso, antes de tudo, olhar ao nosso redor, nos enxergarmos e enxergarmos ao outro também no tocante às várias/múltiplas leituras da vida que nos constituem e os constituem leitor(es): a dos gestos da mãe para com seu filho, o do agricultor prevendo o tempo para o cuidado com a lavoura entre outros.

A leitura em uma perspectiva dialógica, é uma prática social, é interação com/entre o texto, o autor, leitor, com o outro. O leitor é aquele que interage com diferentes textos, em tempos e modos distintos. É produtor de sentido das leituras que realiza, seja na esfera escolar ou em outras esferas da atividade humana. Para Geraldi (2013[1991]), a leitura é tecida pelos fios que o leitor a tece, conduz e produz diferentes sentidos a partir da sua interação dialógica com o texto e dos usos com/sobre/da língua(gem) que realiza nessa ação social. Fios esses, conforme apresenta o autor, dão continuidade a mesma história e passam a bordar outras tantas histórias a partir das estratégias de dizer que esse leitor se utiliza. “Estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura” (GERALDI, 2013[1991], p. 166).

Ao se pensar a leitura como ideológica, por exemplo, conforme apresenta Abreu (1999, p. 15), esta “[...] não é prática neutra. [...] é campo de disputa, é espaço de poder”. Isso, pois concordando com a autora, tal ação compreende também um posicionamento de quem lê. Por isso, a leitura é uma prática política, é carregada de valores axiológicos. Assim, como pontuado por Chartier (1999, p. 77) quando evoca que

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. [...] Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor: Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das

capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetivos lidos e as razões de ler.

Na mesma direção, Silva (1996, p. 45) compreende que a leitura ultrapassa, vai além da mediação da estrutura gramatical, das palavras, dos símbolos, porque ler é

compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem. [...] Ler em última instância, não é só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

A leitura como vivência, como compartilhamento de ideias e de experiências, como assinala Foucambert (1994), é interrogar-se, questionar-se sobre as leituras que o leitor realiza e constrói sobre o mundo e sobre si. Ler “significa poder ter acesso a [...] escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5). Este autor compreende que o leitor é um ser em desenvolvimento, em processo das leituras que já o constituíram até o momento e, portanto, é aquele permeado por discursos outros e em dadas esferas da atividade humana, as quais vivencia ou vivenciou. Nesse encontro das vivências e das experiências na e a partir da leitura, considera também que é diálogo, segundo complementa Perissé (2005, p. 6), uma vez que “[o] próprio ato da leitura consiste em aprender a perguntar”, e dessa maneira se considera que há um diálogo entre o leitor e a obra, entre o leitor e o autor. Complementa Silva (1996, p. 32), quanto à experiência como:

[...] o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas, verifica-se que a leitura (isto é, instrumento necessário à compreensão do material escrito) também pode ser vista como uma fonte possível de conhecimentos. E se a experiência cultural for tomada como um comprometimento do indivíduo com a sua existência, verifica-se a importância que a leitura exerce no indivíduo.

Além disso, a leitura é aqui abordada em um sentido freireano, que valoriza e respeita as experiências que constituíram o leitor em diversas esferas sociais até seu ingresso na esfera escolar. Entende-se que a leitura realizada por esse leitor se pauta em uma “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica [a qual] implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2011[1981], p. 20). Nessa linha de pensamento, é vislumbrar o texto como uma produção de sentido que vai significar algo a alguém quando for lido dentro de um contexto, da língua(gem) em uso socialmente.

Nas palavras de Larrosa (2011, p. 5), a experiência é “isso que me passa” e “não isso que passa”. Afirma o autor que

[d]e fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação (LARROSA, 2011, p. 7).

A experiência segundo Larrosa (2011), é que aquilo que também nos acontece, aquilo também nos toca, aquilo nos afeta. Nos transforma e transforma o outro nas e pelas relações sociais e históricas que realizados em dialogia com esse outro (BAKHTIN, 2011[1979]). Trata-se de pensar, desta maneira, que o sujeito de língua(gem) que realiza suas leituras, produz sentidos a partir das/pelas distintas experiências que o constituem, sendo que ao passo que é tocado, toca o outro, em que é afetado, afeta o outro, em que é transformado e transforma o outro. “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (BONDÍA, 2002, p. 25). Na Linguística Aplicada, as reflexões engendradas por Larrosa (2011) se articulam quando se lança olhar para o sujeito e as ações as quais já realizou e realiza com a língua(gem) nos diferentes contextos de uso. Ao passo que se problematiza, busca-se compreender o lugar de fala do estudante, e nessa relação, trocar, aprender, tocar e ser tocado,

transformar e se transformado pelas leituras minhas e pelas leituras de mundo e da palavra do outro.

Para que isso ocorra, é preciso que as capacidades/habilidades/competências sejam desenvolvidas de maneira significativa na escola e para além delas, por exemplo, é necessário promover a reflexão daquilo que o estudante lê, pois este pode realizar a leitura de uma mesma obra, de um mesmo texto ou diferentes gêneros e construir e reconstruir outros sentidos em outros tempos espaços em diferentes esferas da atividade humana.

Este é o propósito da leitura e da constituição do leitor empregado nos documentos oficiais atuais e por entender-se que “as práticas de leitura emanciparam-se frente às ordens e normas” (CHARTIER, 1999, p. 113), a partir de novos tempos e espaços para a realização dessas leituras e da constituição desse leitor. Contudo, é importante que a escola, mas não somente ela, dê oportunidades e promova o desenvolvimento das habilidades ao aluno quanto à leitura. Assim, como se almeja que tais habilidades se efetivem na prática pedagógica em um ambiente que dê/crie condições para o estudante ler textos autênticos, completos e não apenas fragmentos para fins de atender às exigências do currículo e/ou do planejamento do professor. Sendo estes, em alguns contextos, pautados ainda no ensino da leitura como “ato mecânico”.

Assim, compreender o que é leitura, os diferentes modos e tempos do ato de ler, entender o que é leitor, quem é esse leitor, quais leituras realiza em diferentes tempos e espaços, permite que lancemos olhar para e de que maneira esse sujeito se constitui. Tais ações implicam questionar as maneiras de ler e as obras legitimadas e/ou autorizadas na esfera escolar e social, as quais passam a validar e a determinar os tipos de leitura e leitores ideais. Ou ainda, conforme destaca Rojo (2009, p. 75), tratam-se de discursos sobre a leitura que circulam na esfera escolar e são produzidos e reproduzidos pelos atores sociais que se inscrevem naquele contexto, os quais vislumbram uma leitura “simplista” datada “do início da segunda metade do século XX” em que se reportam ainda ao ensino da leitura a partir do grafema, da escrita, direcionando-se para o processo de alfabetização. Leituras e leitores que passam a ser consideradas pela quantidade de páginas que são lidas, pela maneira como o sujeito lê e compreende essa leitura inscrita no cânone escolar. São, portanto,

leituras válidas e leitores que leem, aqueles que realizam as leituras autorizadas e indicadas pela/na esfera escolar. Não há, assim, práticas sociais de leitura dos diversos textos que circulam nas esferas sociais (midiática, religiosa, entre outras) e das quais o leitor em constituição pode ter acesso e produzir sentidos daquilo que leu, compreendeu/depreendeu.

Segundo afirma Chartier (1999, p. 104), “[é] preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, o encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar”. Partindo dessa reflexão, o professor precisa atentar-se para as outras leituras que circundam o ambiente da sala de aula e não apenas as oficializadas pelo cânone acadêmico/escolar. Esse espaço de interação deve garantir que a voz do aluno seja ouvida na esfera escolar. Ou seja, o professor precisa estar aberto para ouvir e compreender essas leituras de mundo que o estudante-leitor traz para suas aulas, para aquele lugar de mediação dos saberes que constituem ora um, ora o outro.

A partir do exposto, fica notável o papel da Linguística Aplicada enquanto área de estudos que reincide e ressurge em discussões contemporâneas como a alça para compreender questões que ultrapassam fronteiras “bem delimitadas” em áreas e campos do conhecimento humano. A LA, assim, possibilita que distintas abordagens sejam observadas, sob diferentes pontos de observação, para analisar determinado aspecto do objeto de pesquisa (GESSER; COSTA; VIVIANI, 2009). As discussões em torno da leitura e do leitor revelam-se um campo que exige o cuidado para não se recair em estereótipos do passado, em resultados e afirmações simplistas, adentrando em um novo momento de transformação social que exige integrar, inter-relacionar e transformar os conhecimentos e a LA permite essa transposição de saberes.

Palavras finais

A partir da breve tessitura empreendida neste texto, compreende-se a leitura como uma prática social ideologicamente marcada, a qual se inscreve na perspectiva da Linguística Aplicada. Isso implica pensar em diferentes aspectos envolvidos nesse

processo: o de valorizar determinados gêneros discursivos, os quais são oficializados/legitimados e devem ser lidos na escola, na igreja, na biblioteca e em outros espaços, assim como as variadas formas de transmissão cultural e de acesso aos bens simbólicos em outras esferas sociais ao longo da história. Parte das relações sociais que o leitor tem do/com/sobre o texto que lê, assim como está sendo, está produzindo significação, sentidos dos/sobre/com os discursos que esse leitor tem acesso quando passa a percorrer essas “terras alheias”. O leitor se debruça sobre leituras antes nunca exploradas e, mesmo que já conhecidas, relidas nunca são “absolutas” ou as mesmas leituras. Isso porque o leitor muda a posição social que ocupa, seja como leitor-estudante, leitor-do-mundo, assim como o tempo em que realiza essas leituras ampliam ou limitam essa prática social (CHARTIER, 1999).

Assim, a leitura é uma ação social a qual constitui o sujeito leitor na/pelas leituras que realiza em diferentes lugares e tempos. Ler é interagir com o outro sobre/a partir dos fios da experiência, das vivências, dos enunciados outros que perpassam as leituras que o leitor realiza no aqui e agora em uma dada esfera social. Leitura é interlocução, é produção de sentidos. O leitor, desse modo, é aquele que se constitui a partir desses diferentes fios que tecem suas leituras consigo mesmo e com outrem. É um ser social situado historicamente na/pelas relações com esse outro (autor, leitor, esferas de atividade humana/gêneros discursivos).

Apesar da breve explanação, nota-se que as problematizações no tocante à temática abordada estão longe de findar. As constantes mudanças tecnológicas e socioculturais impulsionam e modificam as posições, os delineamentos, as compreensões acerca do leitor e da leitura em nossa sociedade. Observa-se a relevância da formação de pesquisadores a partir de uma abordagem da Linguística Aplicada, que permite ampliar os horizontes de análise e compreender aspectos para além da alfabetização do sujeito-estudante, mas empreende-se em conhecer e ressignificar o lugar, o momento, o tempo e a história desse leitor e dessa prática de leitura que emerge, que se materializa, que se transforma. Além disso, projeta-se nas esferas de atividade humana diferentes olhares sobre essa temática, que consolidam, impulsionam ou preendem determinadas práticas sociais.

Referências

- ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp: ALB, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998. p. 7-15.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2020.
- BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. (orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.
- CASSANY, Daniel. Leer y escribir literatura al margen de la ley. En.: CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. Actas y Memoria del Congreso. Madrid: Fundación SM, Ministerio de Cultura de España, 2010.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Maria Braga. **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- DONIDA, Lais Oliva. **Universitários com dificuldades de leitura e escrita: desvelando discursos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: 2018, 145p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194394/PLLGo>

- 731-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2020.
- FABRÍCIO, Branca Fallabela. **Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”**: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.); FABRÍCIO, Branca Falabella. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.
- FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011[1981].
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].
- GESSER, Audrei; COSTA, Maria José Damiani; VIVIANI, Zélia Anita. **Linguística Aplicada**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific a/linguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto_Base_Ling _Aplic.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 19. n. 2, pp. 04-27, 2011.
- LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49.2, p. 455-479, 2010.
- LIMA, Hildomar José de; REZENDE, Tânia Ferreira. Escritas em português por surdos(as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria – RS, v. 32, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270/pdf_1. Acesso em: 24 ago. 2020.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.); FABRÍCIO, Branca Falabella. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PERISSE, Gabriel. **Elogio da leitura**. São Paulo: Manole, 2005.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de.; SZUNDY, Paula Tatianne Carrera. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a12v9n2.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

POTTMEIER, Sandra; et. al. Reflexões acerca da história da criança: da antiguidade à modernidade. Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, ano 16, n. 40, v. 5, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/issue/2095/282>. Acesso em: 25 ago. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.); FABRÍCIO, Branca Falabella. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. p. 253- 274. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.); FABRÍCIO, Branca Falabella. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola, 2014.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. 2002. **Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional-NEHTE.** Disponível em:

<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>.

Acesso: 04 nov. 2018.

ZILBERMAN, Regina Zilberman; SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

USOS E ABUSOS DA ETNODUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ANTIRRACISTA EM SAN BASILIO DE PALENQUE

SOUZA, Raquel Santos (UFSC) ¹

Introdução

No momento de escrita deste texto o fogo já havia coberto 19% da área da planície do Pantanal, localizado entre os Estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso no Brasil. Não se trata apenas de outro triste episódio envolvendo áreas de vegetação, mas sim de outro ato criminoso na história brasileira que mais uma vez foi negligenciado pelas autoridades políticas, daí a interrogação: qual a relevância em mencionar essa tragédia para compreender o papel da etnoeducação enquanto marco potencial na luta antirracista na Colômbia?

A resposta a essa pergunta somente tem sentido se não formos omissos quanto à responsabilização dos crimes e enxergarmos que, até o presente momento, o sistema disciplinar ao qual fomos submetidos implica num sentimento de naturalização e alienação perante a violência que foi e segue sendo direcionado aos povos da floresta, às populações negras nas cidades e aos quilombolas nas zonas rurais, sistema que acaba por agredir o modo de se viver em comunidade e com o meio ambiente.

Nesse sentido, é impossível escrever sobre o modelo etnoeducacional praticado nos Montes Maria sem falar da estrutura racialmente projetada a qual ela se empenha em refutar, isto é, a colonialidade do saber que segundo Quijano (2005) seria a imposição do conhecimento científico com base na racionalidade europeia.

A etnoeducação enquanto modelo educativo está longe de parecer radical; ela é antes apontada como meio de transformação da experiência escolar de quem vive em comunidades negras ou palenqueras na Colômbia. Segundo Onofre (2008 P.102) “Uma educação antirracista prima pelo respeito à diferença, à diversidade.” Assim que não é possível reivindicar modelos de etnoeducação sem

¹ Mestra em Integração Contemporânea da América Latina (UNILA-BR). Atualmente doutoranda em Antropologia Social – UFSC. E-mail: raquelhistorias@gmail.com

reivindicar a pluralidade ou modos de existir que versem por práticas antirracistas e anticapitalistas. Aqui retomamos algumas das palavras de Michäel Löwy (2005) ao afirmar que “Se o problema é sistêmico, a solução tem que ser anti sistêmica, isto é anticapitalista”.

Desde longa data os movimentos negros, a exemplo dos Panteras Negras, já refutavam o crescimento do capitalismo por defender que este se constituía a partir do racismo, tendo em vista o seu desenvolvimento no continente americano a partir do trabalho escravo das populações indígenas e negras, bem como da legitimação da violência enquanto forma de repressão (ALMEIDA, 2019). Ou seja, refutar a esse sistema é dizer não aos seus principais mecanismos de atuação e também as suas instituições.

Podemos pensar esse aparato do poder a partir dos enquadres de Foucault (2010) ao considerar a força dessas organizações na institucionalização de meios disciplinares envolvendo formas de punição e coerção social. Assim que ser antissistêmico, antirracista, e anticapitalista, é rejeitar em absoluto o imperativo que promove o racismo no meio escolar e ser capaz de promover práticas sociais que reformulem as bases do sistema legislativo reverberando em outras formas educativas.

A escravidão na América Latina tentou delegar a nós, negros/as e indígenas, um lugar comum no retrato do colonizador que na busca por exaurir nossa vitalidade nos injetava a própria invenção narcisista de si e a ideologia de uma classe dirigente (MEMMI, 2016). Porém a resistência ao retrato sempre existiu. E, nos quilombos e palenques o retrato se viu sabotado e o colonizador viu-se impotente. Por esses motivos, as revoltas tenham sido sempre o grande pavor dos portugueses e espanhóis nas Américas, afinal, a impossibilidade de possuir e de inventar subjetividades lhes privava desse papel de “deuses”.

É importante ressaltar que as revoltas, rebeliões e insurgências anticoloniais em toda a América e fora dela na medida em que foram responsáveis por promover a liberdade e os modos de (re) existir aquém do sistema escravagista (WALSH, 2011), bem como o papel dos/as “ekobios de Chango”, assim chamados na novela de Manuel Zapata de 1983, essas centenas de homens e mulheres que lideraram combates contra a escravidão desde seu início.

Ainda que cada luta das populações negras em diásporas e dos nativos da terra mantivesse suas especificidades, tais especificidades mostram ao longo de toda a história modos de “confluir” sem sobrepor-se um ao outro (SANTOS, 2018). Isso é importante, porque ao considerar a implementação da etnoeducação no contexto dos/as palenqueros/as em San Basilio não podemos desconsiderar o papel das organizações indígenas para mais essa conquista.

As reivindicações indígenas e negras resultaram em direitos assegurados com a promulgação da Constitución política de 1991 em seu Artigo 8 que institui ao Estado a obrigatoriedade em proteger as riquezas culturais e naturais da nação (GUZMÁN, 2008). Brasil e Colômbia se assemelham em termos de políticas públicas para o ensino de cultura afro-brasileira e políticas territoriais destinadas a tais grupos, contudo, a Colômbia apresenta certo avanço com relação às implementações e execuções da lei no país (RODRIGUES, 2012).

Isto porque o Brasil ainda enfrenta desafios mais de uma década depois à implementação da Lei 10639/03 que sanciona a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas; em grande parte, isso se deve a falta de materiais direcionados, formações contínuas de profissionais já atuantes e revisão das grades curriculares dos cursos acadêmicos de formação docente (RODRIGUES, 2012). Na Colômbia, tais articulações já estão sendo feitas desde a década de 90, e voltam-se tanto à promoção da diversidade cultural e multiétnica quanto à formação e capacitação de docentes (RODRIGUES, 2012).

Em 2014 através do *Reglamento Interno Para La Administración Territorial Del Consejo Comunitario “Ma Kankamana” de San Basilio de Palenque*, a etnoeducação passa a ser obrigatoriedade entre os palenqueiros de San Basilio. O regimento define a etnoeducação como “a educação para todos os grupos étnicos” e tem versado para a valorização das ambiências e ritualísticas palenqueiras.

Sobre San Basilio de Palenque (SBP) convém explicar que se trata do corregimento erguido por antigos *cimarrones* - termo usado para referir-se aos escravizados que fugiam das minas e fazendas, localizado nos Montes Maria no distrito de Bolívar. O reduto tem resistido às tentativas coloniais de assimilação há mais de três

séculos, mais a seguir observa-se como a autonomia local resultou em leis internas que desde uma construção horizontal com bases comunitárias se estabeleceram diretrizes que caminham para uma educação antirracista.

Leis antirracistas para políticas antissistêmicas

A partir das associações culturais na Colômbia formou-se o “PCN – Processo de Comunidades Negras da Colômbia”, uma importante conquista desses movimentos que acabou por desenvolver meios para no ensino de história nas últimas décadas e se voltaram para uma educação inclusiva e crítica pautada pela igualdade de gênero e de raça (MATTOS, 2010). Segundo Mattos (2010), essa participação dos movimentos étnicos ultrapassaram a lógica dos estudos sobre a escravidão no país, sendo possível, pensar a resistência às redes de poder imperiais do período a partir das ações coletivas dos grupos enquanto escravizados ou livres.

Na Colômbia, a PCN, por meio da Lei da Cultura de 1998, acaba por articular as diretrizes da etnoeducação no país tomando como ponto de partida o contexto cultural e linguístico de cada local, San Basílio de Palenque aparece como um exemplo desse projeto nacional. Em seu *Reglamento Interno Para La Administración Territorial Del Consejo Comunitario “Ma Kankamana”, San Basílio de Palenque em 2014*, foram estabelecidos seis artigos que normatizam o ensino local.

Ao observar os artigos 99-106 podemos encontrar os parâmetros que dessa organização. No Art. 99 observamos que a etnoeducação:

Debe ser entendida como aquella que se ofrece a grupos que se integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unos fueros propios y autóctonos: por lo tanto debe estar ligada al medio ambiente, a los modos de producción, a los procesos socioculturales y al debido respeto por las creencias y las tradiciones palenqueras.

Com isso podemos acrescentar que para as/os palenqueras/os, o ambiente escolar tem sido o local direto para o conhecimento e o

desenvolvimento das práticas locais, resguardando assim as particularidades que os envolvem.

A exemplo das informações acerca de sua formação e importância no cenário intercultural do país, valorizando suas origens ancestrais (FRIEDMANN, 1992), a ênfase no bilinguismo que tem permitido que a variação linguística local seja aprendida e usada (SCHWEGLER, 2012), a organização a partir de grupos divididos em faixas etárias, chamados Ma Kuagros, suas ambiências envolvendo o plantio no monte e as horas gastas no arroio², o crescer em família (SOUZA, 2019), e, acima de tudo, a salvaguarda das palavras dos mais velhos e dos ritos locais.

No Artigo. 100 do Regulamento interno (2014) observamos os fundamentos dessa educação que prevê a formação e auto formação dos palenqueros enquanto indivíduos de uma comunidade afrodescendente pertencente a um país; reconhecimento do pluralismo cultural; não se portando como superior a nenhuma outra e buscando, principalmente, fortalecer a coesão e integração da comunidade de SBP. Em seu Parágrafo único estabelece:

El objetivo primordial de la etnoeducación, es promover el desarrollo comunitario y regional capacitando y cualificando a palenqueros y palenqueras, a partir de un ejercicio de enseñanza-aprendizaje que fortalezca la relación escuela-comunidad.

Desse modo, o regimento busca o desenvolvimento comunitário e regional ao passo que fortalece a relação entre a escola e a comunidade. Na sequência, no Art. 101 garante as diretrizes para a sua implementação que por sua vez cobrem a formulação de projetos que contribuam a qualidade educativa; que visam promover espaços de intercâmbio cultural entre palenqueros e os demais grupos; fomentar o respeito pelo patrimônio cultural e oral da comunidade; fomentar o ensino da lengua plenquera sem negligenciar o ensino- aprendizagem do espanhol; entre outros pontos.

Os Arts. 102 e 103 dizem respeito às articulações entre os conselhos responsáveis pela comunidade e pelo ensino como

também asseguram que a etnoeducação seja uma construção coletiva baseada no plano de vida da comunidade, como observamos:

Artículo 102- la articulación entre el consejo comunitario y la institución educativa se hará a través del consejero de etnoeducación.

Artículo 103. EL proyecto educativo institucional. EL Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución educativa debe ser construido de forma participativa, teniendo en cuenta en plan de vida de la comunidad.

Dessa forma e de modo autônomo, o *Consejo Comunitario “Ma Kankamana”* em San Basílio de Palenque segue se organizando em torno do ensino fundamental e médio de seus moradores, assegurando que a formação escolar não se desassocie do modo de vida em comunidade sem impedir que os mesmos acessem outros conteúdos em língua espanhola. Nesse ponto chamamos atenção para essa inserção cultural na formação das crianças e jovens que frequentemente se utilizam de lengua palenquera com os mais velhos e do espanhol entre os mais novos, conforme observado a seguir.

Implicações da lengua palenquera

Os habitantes de Palenque costumam chamar seu idioma de ‘lengua’ e acredita-se que o idioma provém de um antigo reino de Congo. De acordo com as ilustrações nas Figuras 3 e 4 pode observar-se a extensão alcançada pelo quicongo e o quimbundo na região hoje do atual Congo. A lengua que chegou a ser considerada uma variação deformada do espanhol, hoje é um importante símbolo de resistência linguística de matriz africana no país.

A lengua palenqueira aparece como símbolo de maior pertencimento entre a comunidade de Palenque. Ao contrário do que se pensa, a lengua não é resultado apenas do contato entre Espanhol e o Quicongo, mas também da influência da Língua Portuguesa. De acordo com a Tabela 02 baseada no Censo Dane (2005), Palenque tinha em torno de 2.788 pessoas falantes da lengua local.

Percebeu-se também que a alfabetização entre os moradores não era uma realidade e os homens ocupavam o maior percentual de analfabetos no período, um percentual de 51,58%. A institucionalização de Palenque como “Pedaço de África em Colômbia” permite que o idioma seja entendido como uma expressão crioulada do Caribe pós-colonial. Referi o linguista Yvê Moñino (2012 P.298): “En el caso de palenque, la manifestación más contundente de la productividad del mundo poscolonial es la creación de su criollo vernáculo”.

Considerações Gerais

Ao longo deste breve artigo buscou-se abordar a importância da etnoeducação em San Basilio de Palenque, apontando como seus usos e abusos podem ser benéficos a luta antirracista na Costa Colombiana. Mas como os demais países estigmatizados pelo crime do racismo estrutural também podem encontrar nessa ferramenta uma aliada na luta contracolonial, se pensarmos a partir das nomenclaturas usada por Antônio Bispo.

Observamos que a luta antirracista somente é possível quando declaramos guerras a exploração dos recursos e da mão de obra, conseqüentemente, ao sistema capitalista. Estratégias etnoeducacionais, eis que promovam a etnoeducação podem assegurar que populações negras em centros rurais não sejam submetidas à imposição de saberes eurocêntricos. A etnoeducação desloca as epistemes ocidentais, questiona os cânones letrados, e situa o saber organizado pela prática.

Uma vez mais, retomamos a importância do direito à terra e à preservação do ecossistema através de políticas públicas que possam assegurar a pluralidade do modo de viver e existir no mundo. A etnoeducação em SBP vem complementar a luta e resistência dos/as palenqueras aos interesses coloniais descentralizando e desverticalizando as relações de estudo aprendido na América Latina.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- COLÔMBIA. Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID). **Reglamento Interno Para La Administración Territorial Del Consejo Comunitario “Ma Kankamana” de San Basilio de Palenque**. USAID. 2014.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. In: *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 2010. p. 291-291.
- DE FRIEDEMANN, Nina S. África y América: sus encuentros. **Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad**, n. 9, p. 183-197, 2007.
- GUZMÁN, Elizabeth Castillo. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 20, n. 52, p. 15-26, 2008.
- LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.
- LÖWY, Michael. What is ecosocialism?. **Capitalism Nature Socialism**, v. 16, n. 2, p. 15-24, 2005.
- MATTOS, Hebe. História e movimentos sociais. **Novos Domínios da História**, p. 95, 2011.
- ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. **Práxis Educacional. Vitória da Conquista**, v. 4, n. 4, p. 103-122, 2008.
- MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado: precedido do Retrato do colonizador**. Laiovento, 2016.
- MOÑINO, Yves. Pasado, presente y futuro de la lengua de Palenque. 2012.
- RODRIGUES, V. Entre quilombos e palenques: um estudo antropológico sobre políticas públicas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia. **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo**, 2012.
- SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018.
- SCHWEGLER, Armin. El palenque de San Basilio (Colombia): Persistencia africana y problemas de (auto-) identificación de elementos lingüísticos subsaharicos. **PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, v. 3, n. 1, p. 6-30, 2010.

SOUZA, Raquel Santos. **Palenque de San Basilio: uma apresentação da comunidade a partir dos hábitos palenqueiros nos Montes María.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso.

WALSH, Catherine. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. **Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes.** CEDET, Lima, Perú, v. 7, 2011.

ZAPATA OLIVELLA, Manuel, et al. Changó, el gran putas. 1983.

A ECONOMIA COLONIAL EM MOÇAMBIQUE: UMA DISCUSSÃO SOBRE O DESEMPENHO DOS PLANOS DE FOMENTO NO PERÍODO AUGE DA COLONIAZAÇÃO PORTUGUESA 1953-1975

SITOE, Iceu Carlos (UFMG)¹

Introdução

O artigo tem como título: Economia Colonial em Moçambique: uma discussão sobre o desempenho dos planos de fomento no período auge da colonização portuguesa 1953-1975. O estudo tem como objetivo geral compreender o contributo dos últimos Planos de Fomento na evolução economia colonial do período entre 1953-1975. O estudo partiu da abordagem apriorística na historiografia em relação aos dois primeiros planos, (I Plano de Fomento 1953-1958, e do II Plano 1959-1964) como tendo sido, grosso modo, os únicos construtos do dinamismo da economia colonial da época. Todavia, a análise dos relatórios setoriais de execução de todos os Planos de Fomento permitiu aferir que, os três últimos Planos de Fomento, nomeadamente: Plano Intercalar de Fomento 1965-1967, III Plano de Fomento 1968-1973 e o IV Plano de Fomento 1973 também foram importantes na economia colonial do período. Não só a análise desses relatórios, como também o confronto com autores como: Cardoso (1991); Newitt (1997); Lopes (1968) Hedges (1999) que fizeram importantes estudos sobre o tema em Moçambique. As características da agricultura, transportes e vias de comunicações, indústria, turismo, comércio e mão-de-obra migratória à luz dos relatórios setoriais de execução dos últimos Planos de Fomento mostraram a sua relevância na economia colonial em Moçambique.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa desenvolveu-se em duas fases: na primeira, fez-se um estudo bibliográfico e documental existente sobre o tema, como também, a leitura de monografias, dissertações e relatórios setoriais de

¹Doutorando em História pela Universidade Federal Minas Gerais, (UFMG). Programa de Pós-graduação em História, E-mail: iceucarlos@hotmail.com.

execução de todos os Planos de Fomento. Estes estudos abordam a problemática do desempenho dos Planos de Fomento em Moçambique, fundamentalmente a análise dos relatórios setoriais de execução. Os relatórios setoriais de execução constituem a nossa principal fonte documental de análise. A segunda e, última fase foi, obviamente, de discussão dos dados, seguida da sistematização da informação e, por fim, a elaboração do texto final.

Os Planos de Fomento e a economia Colonial (1953-1975)

Contexto externo da implementação dos Planos de Fomento em Moçambique

Ciente da impossibilidade de abordarmos com profundidade os contornos do advento dos planos de fomento em Moçambique, focaremos o contexto externo em aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciaram o curso da economia colonial na derradeira fase de colonização em Moçambique. No âmbito político por exemplo, “a guerra fria que eclodiu pouco depois da II Guerra Mundial, marcou um novo contexto que provocou concepções diferentes na economia mundial”². O mundo ficou bipolarizado. Os Estados Unidos se tornam na maior potência do mundo pelo sistema capitalismo, mas também, a URSS liderou o bloco socialista. Não queremos ignorar o papel dos não-alinhados. Porém, os países não-alinhados parecem ter estado mais próximos do bloco socialista a capitalista.² A natureza da economia colonial portuguesa tinha grandes interferências nas colónias. Todos os programas de desenvolvimento nas colónias portuguesas eram traçados em função dos interesses portugueses. No plano económico, o Plano *Marshall* concebido no âmbito da recuperação da economia europeia, em Moçambique foi marcado pela introdução dos Planos de Fomento que se refletiu na reabertura do mercado das colónias ao investimento estrangeiro, interrompido com o advento do Estado Novo de Salazar.

² CARDOSO, Fernando, 1991, p. 107

No campo social, “o chibalo foi uma das formas do trabalho forçado que começou a ser gradualmente abolido a partir dos anos 50”³, atenuando assim, o sistema de dominação colonial. “O chibalo foi extinto pela Reforma Administrativa de 1961 como resultado da pressão internacional”,⁴ especialmente da Organização das Nações Unidas (ONU), que constituiu uma pré-condição de Portugal aceder a Organização Internacional de Trabalho (OIT). Ainda no quadro desta Reforma, as autoridades portuguesas revogaram a designação de colónias que passaram a serem chamadas por Províncias Ultramarinas. Em suma, estes fatores externos influenciaram a evolução da economia em Moçambique no período de 1953-1975.

Contexto interno da implementação dos Planos de Fomento em Moçambique

A economia colonial em Moçambique encontrava-se numa situação deveras preocupante na medida em que, as autoridades portuguesas não tinham capital para flexibilizar e viabilizar seus projetos de “desenvolvimento da colónia”. Por isso, a ajuda americana integrada no âmbito do Plano *Marshall* constituiu uma almofada para o Estado Novo. Foram contemplados dentro do processo da reabertura do investimento estrangeiro na colónia os seguintes planos de Fomento: I Plano de Fomento (1953-1958), II Plano (1959-1964), Plano Intercalar de Fomento (1965-1967), III Plano de Fomento (1968-1973) e o IV Plano de Fomento (1973).

Em Moçambique, “o início da década de 50 foi marcado pelo desenvolvimento dos colonatos”⁵ motivada pela imigração da população branca vindo da metrópole. Trata-se de famílias brancas oriundas da metrópole que tinham perdido suas terras em consequência do advento da industrialização. Essas famílias receberam subsídios do governo colonial para iniciarem a nova vida em Moçambique. No campo político-social, as lutas pela integração dos assimilados negros na administração colonial constituiu um elemento importante para os autóctones pois, pouco a pouco foram conquistando o seu espaço. “Como corolário, surgiram os

³ CARDOSO, Op. Cit., 1991, p. 109

⁴ Ibidem, p. 109.

⁵ NEWITT, Malyn. 1997, p. 405.

sindicatos, os nacionalistas, bem como os intelectuais fundadores do Núcleo dos Estudantes Secundários de Moçambique (NESAM)”.⁶ Igualmente, destacamos a Luta Armada de Libertação Nacional entre a FRELIMO e o governo colonial português que complexificou as relações entre a população branca e negra na colônia.

Da análise dos principais sectores da economia

Em seguida apresentamos nossas reflexões sobre o desempenho da economia colonial, recorrendo à análise dos Planos de Fomento, dos relatórios setoriais anuais de execução aliados à literatura existente da época sobre o tema. Conforme referimos, a abordagem historiográfica sobre a economia colonial deste período é apriorística em relação aos 2 primeiros planos como sendo os mais importantes de todos os Planos de Fomento concebidos. Mostrar através das características de cada setor a relevância de todos os planos de fomento e fundamentalmente os três últimos, constitui nosso principal epicentro da pesquisa. A opção pela abordagem se deve ao fato de querer demonstrar o seu desempenho num ângulo centrado nos relatórios anuais de execução. Seleccionamos alguns exemplos por cada sector, pois, seria impossível trazer todas as realizações que mostram a pertinência dos mesmos.

Agricultura Tradicional

A agricultura tradicional era caracterizada pela utilização de instrumentos de produção rudimentares. Ela continuou a ser praticada pela maioria da população moçambicana no período de 1953-1975. Além da expropriação de terras do campesinato, a política económica de Salazar pretendia também fazer da colônia de Moçambique, um território de partilha entre os camponeses africanos e os colonos. A ideia visava incorporar de forma progressiva os agricultores africanos nos colonatos e, apoiando incondicionalmente ao estado colonial.⁷ Por outro lado, no período

⁶ MONDLANE, Eduardo, 1995, p. 98.

⁷ NEWITT, Op. Cit., 1997, p. 405.

de 1953-1975 os camponeses começaram a travar uma luta silenciosa com as autoridades portuguesas. Este facto devia-se ao trabalho forçado e o chibalo (designação ao trabalho forçado) que o campesinato sofria. Os camponeses coziavam as sementes de algodão antes de semear como forma de contestar.⁸ Portanto, a política colonial portuguesa baseada na expropriação de terras férteis dos camponeses trouxe imensas dificuldades ao campesinato rural, na medida em que, teve que abandonar as suas terras aráveis para permitir a fixação de colonos portugueses oriundos da metrópole. Contudo, os camponeses resistiram contra a exploração e trabalho forçado.

A agricultura capitalista

O primeiro Plano de Fomento (1953-1958) foi caracterizado pela fixação dos colonos portugueses a fim de desenvolver atividades agrícolas na colónia. A questão da ocupação da terra, foi efetivada com a promulgação o decreto Lei n^o 43894/1961 de 6 de Setembro.⁹ Por outro lado pode-se afirmar que:

“...O 1^o Plano de Fomento contemplava o aproveitamento de recursos e povoamento da colónia, com especial realce para a preparação de terrenos (abertura, irrigação, enxugue), assistência técnica e financeira com vista ao transporte e instalação de alguns colonos, nas zonas rurais. É nesse contexto que para o Vale do Limpopo foi contemplado num projecto de irrigação e colonização, com um investimento previsto de 46.400 contos para enxugue dos terrenos do Vale e pontes sobre o rio, e 220.000 contos para expropriação e preparação dos terrenos, instalação e transporte de colonos e assistência técnica a serem executados no sexénio 1953-1958...”¹⁰

Do extrato podemos depreender que, este processo de investimentos culminou com a criação do Colonato de Limpopo em 1954 e com a fixação das primeiras dez (10) famílias oriundas de

⁸ HEDGES, David & ROCHA, Aurélio, 1999, p. 211

⁹ MULHANGA, Jorge, 2002, p. 24

¹⁰ LOPES, Manuel, 1968, p. 33

Portugal com objetivo de não propriamente desenvolver a agricultura mas, de reconduzir a atividade agrícola para os parâmetros da economia colonial.¹¹ Foram igualmente criados outros colonatos na colónia: são os exemplos dos “colonatos do Vale de Incomati (Sábie), Revué e Sussundenga em Manica e, no início dos anos sessenta, o colonato de Nova Madeira no Niassa”.¹²

Os estudos de Filipe em o colonato de Sábie refere que a “legislação promulgada nos princípios da década 60 abriu completamente as colónias ao investimento estrangeiro na chamada Política de Portas Abertas”¹³ e, foi com ela que se deu um novo impulso na política colonial, não só em relação a fixação dos colonos devido as novas condições criadas, como também, encorajou os aumentos de investimentos estrangeiros que passaram a ter isenções de impostos por 10 anos, garantias de repatriação de capital e passaram a estar isentos das matérias-primas.

O 2º Plano de Fomento (1959-1964) não trouxe muitas novidades senão o prosseguimento da política de povoamento, especialmente no Vale do Limpopo que consistia na “ocupação de zonas estratégicas para a prática da agricultura pela pequena comunidade portuguesa”¹⁴ e, por outro lado, pretendia-se estabelecer zonas que deviam constituir barreiras ao avanço de qualquer movimento nacionalista que, na altura emergia por toda África e em Moçambique dava os seus primeiros passos.

A Comissão Técnica de Integração Económica no seu relatório setorial do II Plano de Fomento aborda a realização “em 1963 da primeira fase da colonização do Revué através do projeto de colonização dirigida com um custo total de 16.966.666.20 escudos”.¹⁵ Uma outra ação notável deste plano foi o povoamento baseado na “cultura do chá do Gurué, a assistência técnica e financeira ao Colonato de Nova Madeira em Vila Cabral onde se impulsionou o cultivo do tabaco no distrito de Moçambique”.¹⁶ O

¹¹ HEDGES, Op. Cit., 1999, p. 211

¹² LOPES, Op. Cit., 1968, p. 34.

¹³ FILIPE, Eleusio, 2000, p. 16.

¹⁴ A Comissão Técnica de Integração Económica no seu relatório setorial de execução do II Plano de Fomento, 1963, p. 144.

¹⁵ Ibidem, p. 16.

¹⁶ Op. Cit., p. 16

aproveitamento de novas zonas para a expansão da cultura do chá com a fixação de novos agricultores foi uma outra ação que produziu benefícios para a economia da província. Este projeto teve uma “dotação inicial de 5.000.000.00 escudos e foram realmente aplicados 4.616.666.70 escudos”.¹⁷

É importante realçar que todos estes projetos foram implementados numa relação direta com a fixação de colonos em Moçambique, pois, eram eles que deviam materializar a iniciativa colonial de desenvolvimento do ultramar. O “Plano Intercalar (1965-1967) previa um investimento no valor de 49.18 milhões de contos”.¹⁸ Assim, na área da agricultura previa-se um esforço de intervenção estadual no sentido de fomentar a produção agrícola tradicional, apoiar a iniciativa privada do sector empresarial e na reorganização do crédito agrícola. Por outro lado, a Comissão Técnica de Integração Económica do III Plano de Fomento refere que, até 1973 os grandes empreendimentos privilegiaram a agricultura, onde se destacou “a implantação de esquemas de regadio e povoamento nos Vales dos rios Maputo, Incomáti, Limpopo, Save, Búzi, Púngué e nas zonas sub-planálticas de Manica e Sofala”.¹⁹

O “IV Plano de Fomento mudou a estratégia de terras adoptadas nos anos 50/60”.²⁰ A política dos colonatos e dos povoamentos rurais foi abandonada, pois notou-se que, as iniciativas de desenvolvimento através de colonatos e de povoamentos representavam um investimento demasiado elevado sem possibilidades de retorno dentro dos períodos anteriormente estabelecidos que se situavam entre os 10-15 anos depois. Na prática, os colonatos resultaram em altos custos de transporte de colonos portugueses da Europa para Moçambique, altos custos de habitação e infra-estruturas. Como se pode constatar, os relatórios setoriais no âmbito da atividade agrária descrevem uma série de ações concretas realizadas.

¹⁷ Ibidem, p. 16.

¹⁸ A Comissão Técnica de Integração Económica dos Estudos de Planos de Fomento, 1965, p. 65

¹⁹ Comissão Técnica de Integração Económica no seu relatório de execução do III Plano de Fomento 1972, p. 63

²⁰ MULHANGA, Jorge, 2002, p. 27

Transportes e vias de comunicações

O I Plano de Fomento tinha a preocupação de fomentar o povoamento e a construção de infraestruturas socioeconômicas. Assim, “foram construídos cerca de 300 Km da linha férrea de Lourenço Marques a Malvéria, na fronteira com a Rodésia do Sul”²¹ Este foi um dos grandes projetos em termos de infraestruturas socioeconômicas, cujo objetivo era aproveitar o crescente do tráfego da nova Federação Central Africana, a Confederação das Colónias: de Rodésia do Sul (Zimbabwe), Rodésia do Norte (Zâmbia) e Niassalândia (Maláwi). Esta via de acordo com os planos britânicos, facultaria um crescimento económico e acumulação rápida de capitais, particularmente na Rodésia do Sul.

A Comissão Técnica de Integração Económica no seu relatório setorial demonstra que, o II Plano de Fomento no componente rodoviário, privilegiou a construção das pontes sobre “os rios Limpopo em Chicumbane e a Estrada Nacional N°1 (EN1) e, verificou-se ainda a construção da EN1 entre o troço Maxixe e o Rio Save de cerca de 348 Km com um custo total orçado em 55.000.000.00 escudos.”²² O mesmo documento mostra por exemplo na rede ferroviária que, “o Porto de Lourenço Marques que foi dotado de uma instalação mecânica de carregamento de minérios que viria responder ao tráfego de minérios da Suazilândia e do Transvaal do Norte”.²³ O custo destas obras foi de cerca de 56.400 contos. “Este apetrechamento elevava a capacidade do porto para um total de 12.500.000 toneladas”.²⁴ Para além destes projetos foram realizadas notáveis melhorias principalmente nos aeroportos de Nampula, Quelimane, Lourenço Marques e Beira que viriam posteriormente desempenhar um importante papel na vida do território.

O Plano Intercalar, no sector dos transportes e vias de comunicação apontou que:

²¹ LOPES, Manuel, 1968, p. 165

²² A Comissão Técnica de Integração Económica no seu relatório setorial de execução de 1963, p. 144

²³ Comissão Técnica de Integração Económica no seu relatório setorial de execução do Plano de Fomento II, 1964, p. 110

²⁴ Ibidem, p. 110.

“...Para o caso concreto de Moçambique, foi programado para responder a um novo fenómeno que se vivia na colónia, a Luta de Libertação Nacional iniciada pela FRELIMO em 25 de Setembro de 1964 e, sustenta ainda que, o plano já trazia alguns efeitos negativos particularmente na estrutura agrária do Baixo Limpopo. A Luta de Libertação Nacional, obrigou o Estado Colonial a aumentar as suas verbas orçamentais na área da defesa e segurança em detrimento do desenvolvimento económico...”²⁵

Do exposto acima, pode-se deduzir que os efeitos imediatos deste conflito foram as múltiplas explosões provocadas pelas minas, com perdas muito grandes para o exército português e para o comércio colonial. Por essa razão o governo colonial tomou medidas drásticas para o planeamento de uma enorme rede rodoviária asfaltada. Os estudos deste projeto iniciaram em 1965 e foram postos em prática a partir de 1968.

A Comissão Técnica de Planeamento e Integração Económica do Plano Intercalar (1967) avança a “construção do Rio Save com o custo de cerca de (22.000.000 escudos), a construção das pontes sobre os Rios Búzi e Révue (5.319.000.00 escudos) a construção das estradas Mocuba-Nampevo (3.500.000.00 escudos) e Rio Save-Inchope (3.900.000.00 escudos).”²⁶

A Comissão Técnica de Integração Económica do III Plano de Fomento no seu relatório setorial explica por outro lado que houve um ligeiro avanço nos transportes rodoviários através da ampliação da rede de estradas asfaltadas e não asfaltadas. Este plano de desenvolvimento pôs em andamento a construção dos troços de Nacala no Norte do país e, o outro foi o prolongamento da linha férrea de Lourenço Marques, no Sul. Este plano previa um terço das despesas totais que deveriam ser utilizadas para os transportes e comunicações. Isto é, “1.545.4 milhões de escudos deveriam ser empregues na construção de estradas e pontes”.²⁷ Foi neste contexto que a partir de 1972, através de um empréstimo concedido pelo Banco Nacional Ultramarino, foi contemplado o

²⁵ PLANO INTERCALAR, 1965-1967, p. 26.

²⁶ Comissão Técnica de Planeamento e Integração Económica no seu relatório de execução do Plano Intercalar, 1967, p. 171.

²⁷ Comissão Técnica de Integração Económica do III Plano de Fomento no seu relatório setorial de execução de 1972, p. 63

projeto da construção da ponte sobre o rio Zambeze, a empreitada da estrada centro-nordeste. “O custo total destas obras estava avaliado em 1.282.061.084.40 escudos para estradas e mais de 100 milhões de escudos para as pontes”.²⁸ O IV Plano de Fomento (1973) não teve grandes realizações neste setor e não chegou a se efetivar na íntegra pois, em 1975, o país alcançou a independência e muitos dos programas concebidos foram abandonados por causa da mudança dos governos.

Indústria

O termo indústria era praticamente desconhecido em Moçambique. As únicas unidades industriais encontravam-se em número reduzido como são os exemplos das indústrias de bebidas minerais, xaropes, massas, óleo vegetal, velas, sabão, sal e cimento localizadas preferencialmente em Lourenço Marques e Beira. A indústria transformadora foi a mais notável tendo-se concentrado na produção para o consumo local.²⁹ O primeiro e segundo planos de fomento criaram condições para o surgimento de indústrias locais especialmente nas zonas urbanas de Lourenço Marques e Beira. “São indústrias de refinação de petróleo, química, cimento, painéis chapéus-de-chuva, tijolos, rádios, cabos eléctricos, colchões e bicicletas”.³⁰

O setor industrial especialmente o de transformação, na década 60 e 70 conseguiu empregar 100 mil assalariados. Esta situação ficou a dever-se ao desenvolvimento da indústria têxtil do vestuário, calçado, bem como dos ramos de alimentação e bebidas.³¹ No entanto, além das indústrias atrás aludidas, pode-se destacar a “indústria de refinaria de petróleos, especialmente na Matola, tintas, química, vidro, inseticidas, sabões, fundições, siderurgia, etc.”³²

Os Estudos Coloniais Portugueses explicam que, a indústria de refinação ocupava o 1º lugar. Assim, destacam-se “as indústrias de petróleos de Matola, cobrindo o mercado interno e externo, a

²⁸ Ibidem, p. 71.

²⁹ HEDGES, David & ROCHA, Aurelio, 1999, p. 168

³⁰ NEWITT, Malyn, 1997, p. 406

³¹ CARDOSO, Op. Cit., 1991, p. 113

³² BOLEO, Oliveira, 1966, p. 134

fabricação e refinação de açúcar, descaroçamento de algodão, descasque de arroz, indústrias de transformação de copra, tabaco e girassol”.³³ Entre 1963-1970, este setor investiu em média 350 milhões de escudos anuais. O segundo grupo provinha do consumo interno, cimento e cerveja. Em 1970, este grupo de indústrias contaram com um investimento na ordem dos 826 milhões escudos.³⁴

Os Estudos Coloniais Portugueses mostram que, o III Plano de Fomento teve o seu contributo no produto interno da colónia, apesar do baixo grau de industrialização que ainda se verificava mesmo depois da adopção da política de “Portas Abertas” pela metrópole. “O predomínio de certos sectores industriais tais como da alimentação, de bebidas, de tabaco, de têxteis e do calçado davam um total de 71% do valor global da indústria transformadora”.³⁵ Algumas indústrias construídas dentro deste plano foram a Fábrica Associada de Óleo, SARL (FASOL), Saboeiras Reunidas SARL (SABOREL) e a Companhia Industrial da Matola. Estas indústrias encontravam-se bem representadas em Lourenço Marques e Beira. Para o sector energético, o destaque foi para o início da construção da Barragem de Cahora Bassa.

Um outro grande elemento que marcou este plano de desenvolvimento foi a “criação em 1970 do Gabinete do Plano da Zambézia pelo Decreto-Lei N.º. 68/70 de 20 de Fevereiro de 1970, que iria substituir a Missão do Fomento e Povoamento da Zambézia, criado em 1957.”³⁶ O gabinete tinha como objetivo principal promover, estimular e orientar com a cooperação das outras autoridades e serviços competentes da metrópole e Moçambique, o desenvolvimento económico e social da região da Zambézia. Os Estudos Coloniais Portuguesas explicam ainda que, “a barragem de Cahora Bassa deveria ser construída sobre o rio Zambeze, num projeto avaliado em 750 milhões de dólares, cerca de 1950 milhões de escudos”.³⁷ Este projeto de grande envergadura foi planeado numa estreita colaboração e aliança entre o capital internacional e a política fascista e colonial

³³ Estudos Coloniais Portugueses 1975, p. 72

³⁴ Op. Cit., 1975, p. 72.

³⁵ Ibidem, 1975, p. 84

³⁶ Op. Cit., 1975, p. 84

³⁷ Op. Cit., 1975, p. 85

portuguesa.

A balança de pagamentos

A balança de pagamentos das colónias em relação a metrópole foi classificada como negativa. Ou seja, tinha défices persistentes nas transações com Portugal. Porém, há que destacar o volume de negócios contra o estrangeiro que colocava o saldo positivo. Por exemplo “de 1964-1970, as transações metrópole-colónias atingiram um saldo acumulado de cerca de menos 18038 milhões de escudos”.³⁸ Enquanto, “nas relações comerciais com o estrangeiro era de mais de 15399 milhões de escudo em igual período”.³⁹

Um outro ângulo ilustrativo sobre o comércio, apresentamos dados numéricos referentes à balança comercial em Moçambique no ano de 1967, na qual, “registara um saldo negativo de 668 milhões de escudos dentro da zona do escudo e um saldo favorável de cerca de 343 milhões de escudos com o resto do mundo”.⁴⁰ Destes dados pode-se perceber que, a balança comercial colónia-metrópole foi sempre negativa. O fenómeno se deveu ao fato de que, o sistema de zona de escudo apesar de centralizado em Lisboa, conferia uma certa autonomia na utilização da moeda estrangeira por parte das autoridades monetárias das colónias. Por isso, era essencial que houvesse um défice com Portugal para tornar efetiva o futuro de divisas e a dependência.

A mão-de-obra migratória

A economia moçambicana tornou-se tributária e dependente de prestação de serviços ao *hinterland*. Este movimento de integração económica moçambicana, foi mais expressa através do fluxo de trabalho migratório para os territórios vizinhos da África do

³⁸ ROCHA, Edgar, 1977, p. 609

³⁹ Ibidem, 1977, p. 609

⁴⁰ MONDLANE, Op. Cit., 1995, p. 68.

Sul e as Rodésias.⁴¹ Além das relações comerciais entre a metrópole-colónia e vice-versa, as autoridades portuguesas apostaram muito na exportação de mão-de-obra para os países vizinhos. Assim, em 1960 havia mais de “400.000 trabalhadores moçambicanos na África do Sul e Rodésia do Sul”,⁴² constituindo uma das principais fontes de receitas e divisas para colónia. “O orçamento de 1961 previa uma receita total de 6.300.000 milhares de escudos cerca (90 milhões de libras), e deste montante, 1.200.000 milhares”⁴³ seriam provenientes da exportação de mão-de-obra.

Podemos destacar acordos de entendimento entre as autoridades portuguesas e o governo sul-africano que, foram assinados nos anos de 1952 e 1964. Entretanto, o acordo de 1964 conferiu aos portugueses o incremento de divisas resultantes do pagamento da parte dos salários dos mineiros moçambicanos.⁴⁴ Os pagamentos em deferido conferiram aos portugueses uma grande capacidade financeira de incentivar a modernização da economia moçambicana. Por exemplo: “em 1968, o preço de ouro no mercado livre subira para 120 por onça 1972 e 187 em 1973”.⁴⁵ Este conjunto de fatores jogou um papel muito importante no alicerçamento do processo de implantação das indústrias e de substituição de importações, integrado na nova política económica de Salazar, mais conhecida como política de portas abertas.

Com o estabelecimento da “indústria mineira do ouro em Witwatersrand a exploração de mão-de-obra de Moçambique começou a ser organizada numa gigantesca e sistemática escala”⁴⁶. Moçambique demonstrou assim, ser a área chave de fornecimento de mão-de-obra nos anos de formação da indústria mineira de ouro. Deste modo, foram legalizadas três organizações recrutadoras a ALGOS, a ATLAS e o CAMON. Estas organizações recrutavam mão-de-obra para as minas não filiadas da Câmara das Minas. Portanto, o monopólio da *Wenela* terminou em 1965, altura em que foram criadas estas organizações. “O principal objetivo da

⁴¹ CARDOSO, 1991, p. 107

⁴² MONDLANE, Op. Cit., 1975, p. 79

⁴³ MONDLANE, Op. Cit., 1975, p. 79

⁴⁴ COVANE, Luís, 2001, p. 170

⁴⁵ COVANE, Op. Cit., 2001, p. 170

⁴⁶ FIRST, Ruth, 1998, p. 18

criação destas organizações visava controlar a mão-de-obra que clandestinamente seguia para a África do Sul”⁴⁷

O Estado colonial em Moçambique, retirava lucros de envio de mão-de-obra para as minas através da sua venda. Este papel de prestador de serviços do Estado, tornou Moçambique susceptível às crises da economia sul-africana. Em suma, a mão-de-obra migratória contribuiu para a capitalização de receitas para a economia colonial do período.

O turismo

Terminamos a presente reflexão com o setor de turismo. O período de 1953-1975 foi distinguindo como de grandes investimentos no sector do turismo onde foi instituído o Centro de Informação de Turismo em Moçambique (CITM) entidade que esteve virada para a promoção das instâncias turísticas nacionais. A construção de instâncias turísticas tais como: “hotéis, restaurantes nas Cidades de Lourenço Marques, Beira, Ilha de Moçambique na província de Nampula e parques de campismo nas belas praias de Inhambane”⁴⁸ constituiu um forte investimento na indústria turística das autoridades coloniais em Moçambique. O turismo foi um sector que contribuiu para a atração de receitas ao governo colonial. “A institucionalização do Centro de Informação e Turismo de Moçambique (CITM) em 1959, aumentou a afluência de capitais e turistas sul-africanos e rodesianos”⁴⁹ nos centros turísticos existentes em Moçambique.

Por outro lado, a Comissão Técnica de Integração Económica no seu relatório setorial de execução do III plano de fomento indica que, a evolução do sector de Turismo em 1972, manteve-se nas linhas progressistas à semelhança dos outros anos. Neste setor foram investidos cerca de 150.000 contos.⁵⁰ Em 1972, o número de turistas que entrou em Moçambique estimou-se em cerca de 510 391, dos quais, 87.6% entraram pela fronteira terrestre e 11.7% por

⁴⁷ FIRST, Op. Cit., 1998, p. 20

⁴⁸ NEWITT, Maly, 1997, p. 407

⁴⁹ BOLEO, Oliveira, 1966, p. 150

⁵⁰ Comissão Técnica de Integração Económica no seu relatório setorial de execução do III plano de fomento, 1972, p. 81

via aérea.⁵¹

O setor de turismo começou a ter maior impacto na economia colonial portuguesa a partir da década 60. Assim, assistiu-se de forma “desplanificada a concentração de hotéis, restaurantes e parques de campismo nas Cidades de Lourenço Marques e Beira”.⁵² O turismo foi assim considerado um dos setores que muito contribuiu para o desenvolvimento da economia colonial em Moçambique. Testemunham este facto as estatísticas de 1973 onde o país acolheu cerca de 400 000 turistas vindos de diversos pontos do mundo, resultando uma receita de 510.000 contos.⁵³ Portanto, os dados acima referidos mostram nesta fase a importância do sector do turismo na capitalização de divisas para a economia colonial portuguesa. Os investimentos efetuados trouxeram uma mais-valia na modernização dos espaços turísticos existentes, bem como da criação de novos.

Considerações Finais

À luz da pesquisa feita e, em função dos objetivos previamente teorizados, concluiu-se que, a nova conjuntura político-econômico iniciada com o advento do salazarismo a partir de 1930, (altura em que a economia de Moçambique começou a canalizar de forma direta e exclusiva as suas riquezas para a metrópole) foi determinante na implementação e operacionalização dos Planos de Fomento. A viragem da economia colonial em Moçambique reajustou a outrora política económica baseada na concessão de parte das regiões centro e norte de Moçambique para a atuação das companhias majestáticas e arrendatárias. Os Planos de Fomento foram uma resposta da economia do Estado Novo na relação com as colónias que fortemente, privilegiou o setor agrário. Outros setores tais como: a indústria, o turismo, transportes e comunicação também foram importantes na economia colonial.

A análise feita nos relatórios setoriais de execução dos Planos de Fomento permitiu concluir que, os programas de

⁵¹ Ibidem.

⁵² BARKA, Alberto, s/d, p. 183

⁵³ BARKA, Op. Cit., s/d, p. 183

desenvolvimento desempenharam um papel importante na economia colonial pois, as suas políticas influenciaram a dinâmica dos principais setores da economia. Os três últimos Planos de Fomento foram igualmente incisivos na materialização dos projetos. A pesquisa aferiu também que houve a construção e ampliação de vias-férreas, aeroportos, construção de escolas, barragens hidroelétricas e indústrias transformadoras.

FONTES CONSULTADAS

Fontes Documentais

Comissão Técnica de Planeamento e Integração Económica. **Plano de Fomento II (1959-1964).**

Relatório de 1963. Lourenço Marques, 1963.

Comissão Técnica de Planeamento e Integração Económica. **Plano de Fomento II, (1959-1964).**

Relatório de 1964. Lourenço Marques, 1964.

Comissão de Estudos de Planos de Fomento. **Plano Intercalar de Fomento (1965-1967).**

Programa de excussão para 1965. Lisboa: Imprensa Nacional, 1965.

Comissão Técnica de Planeamento e Integração Económica. **Plano Intercalar de Fomento 1965- 1967. Relatório de 1967.** Lourenço Marques, 1967.

Comissão Técnica de Planeamento e Integração Económica. **Relatório. III Plano de Fomento (1968-1973).** Lourenço Marques, 1972.

Referências Bibliográficas

BARKA, Alberto da & SANTOS dos Tirso. **Geografia de Moçambique. Física e Económica**, 3ª edição, Maputo, Diname, s/d.

BOLEO, Oliveira. **Moçambique, Pequena Monografia.** 2ª edição, Lisboa, Agência geral do Ultramar, 1966.

CARDOSO, Fernando Jorge. **Estratégias economias locais e empresas agrárias. O Desenvolvimento rural em Moçambique.** Universidade Técnica de Moçambique. Volume I e II, 1991.

COVANE, Luís António. **O Trabalho migratório e a agricultura no sul de Moçambique (1920-1992).** Maputo, Promédia, 2001.

Estudos Coloniais Portugueses. **Portugal é Capital Multinacional em Moçambique 1500-1973**. Dinamarca: African Studies, 1975.

FIRST, Ruth, et al, Centro de Estudos Africanos. **O mineiro Moçambicano**. Maputo, CEA, 1998.

FILIPE, Eléusio dos Prazeres V. **“O Colonato do Sabié: contexto e implicações sobre a Economia Camponesa, 1956-1974”**. Maputo: UEM, Faculdade de Letras, Depto. De História. Monografia Científica, 2000.

HEDGES, David, ROCHA, Aurélio. **Moçambique no Auge do colonialismo, 1930-1961**. 2ª edição Maputo, Livraria Universitária, 1999.

LOPES, Manuel dos Santos. **“Colonato do Limpopo: aspectos sociais de povoamento”**. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, 1968.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. 1ª edição moçambicana, Maputo, coleção Nosso Chão, 1995.

MUCHANGA, Jorge. **“Os camponeses da Barra de Limpopo e o impacto da colonização da Junta Autónoma de Povoamento Agrário do Baixo Limpopo (J.A.P.A), ca. 1954-1975”**. Monografia Científica. Departamento de História. Maputo: UEM, 2002.

NEWITT, Maly, **História de Moçambique**. Lisboa, Publicações Europa-América, 1997.

ROCHA, Edgar. **Portugal, anos 60: Crescimento económico acelerado e o papel das relações com as coloniais. Análise social**. Lisboa, 2ª série, vol. XIII, nº51 1977.

PAUL BERTRAND: UM CODA¹ NA SEÇÃO DOS SURDOS DO CONGRESSO DE PARIS (1900) E SUA EXPERIÊNCIA COMO INTÉRPRETE

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim (UFES)²

RODRIGUES, José Raimundo (UFES)³

OLMO, Katiúscia Gomes Barbosa (UFES)⁴

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira (UFES)⁵

Introdução

Em 1900, na cidade de Paris, ocorreu o “Congresso Internacional para o estudo de questões de assistência e de educação de surdos-mudos”. Tal congresso dá continuidade à prática já bastante consolidada, no século XIX, de fazer coincidir reuniões científicas com exposições universais. Se, por um lado, as exposições eram ocasiões de se publicizar os mais novos inventos das diversas partes do mundo, os congressos completavam essa busca do conhecimento, focando, especificamente, nos avanços teóricos, metodológicos e práticos de algumas áreas. Este evento pouco conhecido no contexto mais amplo da história da educação de surdos reserva uma série de preciosidades que vão desde a sua organização, passando pela sua realização e seus desdobramentos nos diversos países.

Uma das particularidades do Congresso de Paris (1900) é que nele se explicita muito claramente a oposição entre surdos e professores de surdos, em sua maioria de tradição oralista e defensores das deliberações tomadas no Congresso de Milão⁶ (1880).

¹ Acerca do termo CODA, acrônimo de “child of deaf adult”, Maitê Silva (2019, p. 38) comenta: “Inicialmente, é necessário compreendermos a origem do termo a partir da sigla em inglês CODA, que tem como significado a expressão ‘filhos de pais surdos’. [...] no Brasil, não foi criada outra sigla ou palavra específica para nomear esses sujeitos.”

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE). E-mail: ebruim@yahoo.com.br

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE). E-mail: jrrzenga@yahoo.com.br

⁴ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE). E-mail: katiusciaolmo@gmail.com

⁵ Pós-doutorado em Educação pela UNISINOS; docente do PPGE-UFES. E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com

⁶ O Congresso de Milão, realizado na cidade italiana que dá nome ao evento, entre os dias 06 a

Apesar da insistente tentativa dos surdos de se realizar um encontro único ou que, ao menos, em um momento surdos e professores de surdos pudessem dialogar sobre seus respectivos posicionamentos, o que se assistiu em Paris de 06 a 08 de outubro foi uma reunião dividida em duas seções: a de ouvintes e a de surdos. Evidencia-se aqui, claramente, o acontecimento como um acontecimento discursivo no sentido de que o discurso se faz uma ferramenta de poder nesse enredo poder-saber. Nas palavras de Foucault (2013, p. 137) “os discursos são efetivamente acontecimentos, os discursos têm uma materialidade”. Sendo, então, um evento, ou melhor um acontecimento onde deve-se olhar para o discurso “o discurso da verdade, como procedimento retóricos, maneiras de vencer, de produzir acontecimentos, de produzir decisões, de produzir batalhas, de produzir vitórias” (FOUCAULT, 2013, p. 138).

No Brasil, somente as atas da seção de ouvintes foi publicada na Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁷. É no contexto de uma reunião intensa de debates e de apresentações em que os surdos propõem vinte resoluções bastante distintas daquelas dos congressistas ouvintes, que encontramos o texto de Paul Bertrand: *Reformas para o melhoramento social e intelectual dos surdos-mudos*.

Assim, baseados na leitura de Bertrand (1900), podemos articular a formação de saberes, a condução das formas de comportamento e a constituição dos modos de ser do sujeito que possibilitam sua transformação a partir da experiência, ou seja, “a experiência como o que, a uma só vez, qualifica o sujeito, o ilumina sobre si e sobre o mundo e, ao mesmo tempo, o transforma” (FOUCAULT, 2014, p. 106).

Para Foucault (2011), a noção de matriz de experiência está fundamentada nos três eixos: saber, poder e subjetivação. O autor enfatiza que a experiência é uma fabricação histórica, um produto

11 de Setembro de 1880, considerou, após a deliberação entre os participantes, o método oral puro como o único e ideal para a instrução dos surdos-mudos (VIEIRA; RODRIGUES, 2019).

⁷ A Seção dos surdos-mudos ainda não possui uma publicação em língua portuguesa, mas Rodrigues (2018) a analisou em sua dissertação de mestrado. Cf. RODRIGUES, J. R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900):** problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2018.

das relações, dos espaços, do entrecruzamento de saber e poder nesta trama se forja o sujeito dos jogos de verdade.

Dito de outro modo, a partir do conceito-ferramenta da matriz da experiência, é possível compreender o lugar no intérprete de língua de sinais, no final do século XIX, como um indivíduo a ser transformado e conduzido pelas ações resultantes das deliberações do Congresso de Paris (1900). É válido mencionar que, neste texto, e tendo como referência analítica a matriz da experiência propomos comentar o texto de Paul Bertrand, *coda* e intérprete.

Uma aproximação biográfica

Por vezes os documentos históricos nos fornecem vestígios, rastros. Não constam nas atas da seção dos surdos os dados biográficos dos participantes. Alguns sequer têm seus nomes completos listados ou, como na situação das mulheres, apresentadas apenas como esposas, tendo somente referência aos sobrenomes masculinos. É o texto mesmo de Bertrand que nos permite conhecer um pouco de sua biografia.

As atas trazem após o título do trabalho de Paul Bertrand os designativos que o qualificavam a se pronunciar no evento: Secretário-intérprete da Associação de Surdos-Mudos da Normandia e membro da Federação Francesa de Surdos-Mudos. A condição de intérprete de Bertrand nos coloca em contato com certa profissionalização da função. Ele exerce um cargo oficial, em nome de uma instituição, possivelmente, atendendo às diversas demandas dos surdos da região. Há, portanto, um deslocamento do exercício da interpretação de maneira informal para a ocupação e reconhecimento de um cargo, talvez remunerado, em uma associação.

Mas o que qualifica Bertrand para o trabalho como intérprete? Bertrand é um *coda*, como se depreende de sua afirmação ao final de seu estudo onde se posiciona sobre o casamento entre surdos. Dessa condição de suposto “intérprete natural”, Bertrand, cuja idade na época não é mencionada, coloca-se noutra patamar ao sair da mediação de seus pais com a sociedade e, certamente, de outros surdos, para ocupar o lugar de mediador entre os surdos da associação e a sociedade. A referência à Associação Fraternal de

Surdos-Mudos da Normandia, criada em 1891 por Louis Capon (GAILLARD, 1894) aponta para uma organização resistente por parte dos surdos no período pós-Milão, preocupando-se, para além das questões linguísticas com as questões de empregabilidade dos surdos⁸.

Bertrand também é apresentado como membro da Federação das Sociedades Francesas de Surdos-Mudos. Sugere-se, pois, seu vínculo com um movimento mais amplo. Assim, atuando localmente na Associação de Surdos da Normandia e a nível nacional na Federação Francesa, Paul Bertrand nos sugere uma organização dos surdos bastante coesa no final do século XIX. Pretendemos recorrer ao conceito-ferramenta de matriz da experiência para analisar o texto de Bertrand e as práticas que possibilitaram sua constituição como intérprete e coda (ou coda e intérprete), a análise das normativas de comportamento no contexto em que estava inserido, as ações do governo e as práticas de condução que o levaram ser subjetivado a ser um mediador na comunicação entre os surdos e não surdos.

Esses vestígios da biografia de Bertrand nos ajudam a compreender como a resistência surda estava organizada e como as associações permitiam a união dos surdos e a preservação das línguas de sinais. Caso contrário, não se necessitaria de um intérprete. A menção à federação nacional comprova ainda que havia uma rede bastante integrada entre os surdos, dando-lhes certa visibilidade e também respaldo quando apresentavam suas demandas. Essa institucionalização de espaços testemunha o caminho feito pela comunidade surda e parte de uma história a ser ainda melhor valorizada. Da biografia de Bertrand passemos aos conteúdos do que ele nos apresenta em seu texto.

⁸ “O Sr. Louis Capon começou fundando uma casa educacional para surdos-mudos que poderia competir com o Instituto Nacional de Paris, se não em tamanho, pelo menos em qualidade. Mas dedicar-se exclusivamente à educação dos surdos-mudos parecia-lhe uma obra incompleta; também buscou meios para patrociná-los e garantir colocação social quando saíssem de seu estabelecimento, para auxiliá-los em caso de doença ou desemprego, auxiliá-los com seus conselhos em assuntos graves, como processos, etc.; enfim, dar-lhes meios de se sustentar quando a velhice os condenar à inércia e até mesmo assegurar-lhes um sepultamento adequado para a morte. Para tanto, para esses fins, devemos dizer, porque, como podemos ver, seus objetivos são múltiplos, ele fundou a Associação de Surdos da Normandia, que é um modelo do gênero.” (GAILLARD, 1893, p. 67-68)

Um herdeiro da história da educação de surdos

Bertrand, de forma sucinta, retoma a história da educação de surdos manifestando sua felicidade por perceber que em 1900 os surdos tinham acesso à educação. Na sua concepção isso significava um progresso civilizatório que contrastava com o contexto anterior às primeiras iniciativas do abade L'Épée quando os surdos estavam alijados da escolarização.

Apesar de ver os avanços da escolarização dos surdos, permitindo-lhes o acesso a diversas profissões, retoma criticamente a legislação francesa e sua inaplicabilidade. Bertrand menciona a Resolução da Convenção Nacional⁹, de 28 de junho de 1793, que assumia a criação de seis escolas para surdos, adotando-os como filhos da França. Contudo, em 1900, apenas três das seis escolas haviam sido construídas. Recorda ainda um decreto da assembleia constituinte de 1791¹⁰ em que se fazia menção em transformar a escola do abade L'Épée em instituto nacional. As citações dessas deliberações governamentais mostram como Bertrand compreendia o movimento dos surdos numa continuidade histórica entre relações de poder permeadas por uma busca de apoio na legislação.

Em 1900, Bertrand, enquanto coda, resgata o passado, sente-se herdeiro de uma comunidade, assumindo junto com os surdos um processo em que a luta pela educação não se concretizou conforme proposto e ainda trazia um obstáculo antigo em relação à administração das escolas de surdos: “De onde vem que suas escolas, suas instituições, sejam colocadas nas atribuições do Ministério do Interior e não no da Instrução Pública e, portanto, consideradas como instituições de caridade?” (BERTRAND, 1900, p. 216). Os surdos eram

⁹ Essa resolução é retomada em vários documentos acerca de projetos de criação de escolas, como por exemplo, BAGUER, G. Écoles pour sourds-muets et aveugles. In: **La Revue Philanthropique**. Paris: Masson et Cie, 1904, p. 427. Conforme Alezrra (1986, p. 9), “a implementação desta decisão foi decepcionante. Nenhuma escola é construída, apenas duas instituições existentes tornam-se instituições nacionais”. Não conseguimos localizar tal Resolução. Acreditamos que, possivelmente, trata-se de alguma deliberação que complementava a declaração de direitos apresentada na Convenção Francesa de 1793.

¹⁰ Bertrand refere-se ao *Decreto relativo ao abade L'Épée e ao seu estabelecimento em favor dos surdos-mudos e dos nascidos cegos*, datado de 21 de julho de 1871. In: WATTEVILLE, A. de. **Législation charitable, ou Recueil des lois, arrêtés, décrets, ordonnances royales, avis au Conseil d'État**: circulaires, décisions et instructions des ministres de l'Intérieur et des Finances, arrêtés de la Cour des comptes, etc., etc., qui régissent les établissements de bienfaisance. Paris: Paul Dupont, 1843, p. 9-10.

considerados como sujeitos destinados a uma educação especial feita nos institutos. Percebe-se como a verdade acerca da educabilidade dos surdos desde um horizonte biomédico influenciava nessa questão.

O sujeito dizendo a verdade, se *manifesta*, e com isso quero dizer, representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros, como dizendo a verdade. Não se trataria, de modo algum, de analisar quais são as formas do discurso, tais como ele é reconhecido como verdadeiro, mas sim: sob que forma, em seu ato de dizer a verdade. o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que forma se apresenta, aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros, quem diz a verdade, [qual é] a forma do sujeito que diz a verdade. (FOUCAULT, 2011, p.4)

Paul Bertrand, enquanto sujeito da verdade, sujeito que está no jogo de verdades, protesta contra uma situação que se arrastava por anos e que acreditava poderia receber apoio em um evento de porte nacional como o congresso de surdos. Ao tratar especificamente sobre o ensino, Bertrand afirma que a instrução só se tornará obrigatória para os surdos quando as escolas destinadas aos surdos estiverem sob jurisdição do Ministério da Instrução. Portanto, discute a subjetivação dos surdos não mais como sujeitos “anormais” destinados a uma educação distinta, mas como sujeitos capazes de aprender e a quem se deveria oferecer uma educação outra. Bertrand usa o recurso da estatística para mostrar que proporcionalmente à percepção do número de surdos pelo mundo seria necessário pensar meios adequados para educá-los:

A superfície do globo carrega uma população de 1.200.000 surdos, dos quais uma parcela de 500.000 apenas para a China, 80.000 para a Alemanha, 50.000 para a França, etc., e o número está aumentando a cada dia. Os meios a serem empregados para a melhoria de sua sorte devem, conseqüentemente, corresponder à lamentável eloqüência dos números. (BERTRAND, 1900, p. 116)

Essa citação sugere-nos que o lugar de intérprete na associação de surdos e sua vinculação com a federação francesa de

surdos possibilitou a Bertrand amplo acesso a informações sobre a situação dessa parcela da população no mundo. Demonstra ainda como havia uma rede de comunicações entre institutos, associações e federações, permitindo um intercâmbio de ideias e de práticas. E, por fim, mostra como no jogo de saberes se fazem necessários argumentos que se reportem à verdade biopolítica.

Podemos dizer que Bertrand é sobretudo o sujeito da experiência, sujeito no sentido de assujeitado a partir de atravessamentos em si, de vivências. Vivência familiar, enquanto coda, vivência profissional enquanto secretário-intérprete e vivência militante enquanto vinculado a associação e federação, bem como, participante de eventos nacionais e internacionais sobre a condição educacional e social das pessoas surdas. Sendo ele, subjetivado a partir dos modos como se relacionou nos espaços e nos jogos saber e poder que produz em si um efeito, sujeito de um resultado histórico, fabricado no emaranhado das relações que fabricam suas verdades, suas práticas e conduzem seu comportamento...em sua interioridade - “experiência de si”:

[...] o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. [...] A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA,1994, p. 43)

Foucault (2013, p.145) apresenta como somos atravessados pela relação de poder, “a relação de poder passa por nossa carne, nosso corpo, nosso sistema nervoso.” Dobrado e conduzido pelas práticas nesse enredo que traduz-se por jogos de verdades, Bertrand é sujeito assujeitado ao seu tempo, pelas forças poder-saber que o constituem. Neste espaços acontecimento de 1900, ambiente fértil para o governo, a partir da fabricação de verdades que visa

conduzir os indivíduos surdos. Foucault, apresenta esse engendramento entre a manifestação da verdade e o exercício do poder como:

[n]um conjunto de procedimentos verbais ou não, através dos quais é atualizada a consciência individual do soberano e o saber de seus conselheiros; um conjunto de procedimentos verbais ou não através dos quais atualiza-se qualquer coisa que é afirmada, ou melhor, colocada como verdadeiro, seja por oposição a um falso que foi eliminado, discutido, refutado etc., mas que é também colocado como verdadeiro por revelação ou ocultação, por dissipação disso que é esquecido, por conjuração do imprevisível (FOUCAULT, 2010, p.35).

Uma retrospectiva dos métodos de educação de surdos e materiais

Bertrand compreende que a educação destinada aos surdos deve ser a mesma ofertada aos ouvintes para que possam ingressar na vida social e estabelecerem relações não só com outros surdos, mas com a sociedade em geral. Se esse direito parecia assentar-se numa decisão aceita por todos, a questão dos métodos permanecia como um dilema.

A retrospectiva dos métodos utilizados na educação de surdos, apresentada por Bertrand, coloca-nos diante de elementos pouco conhecidos¹¹. Bertrand menciona São João de Beverley que, por volta do ano 700, teria ensinado um surdo a falar; Rodolphe Agricola que, em 1495, relata um surdo que se comunicava pela escrita; Juan Pablo Bonet que, em 1620, publica *A arte de ensinar os surdos a falar*. Essas três referências históricas servem para Bertrand apontar para uma trajetória que, passando por L'Épée, e pela valorização dos sinais, culmina em Milão com a opção pelo método oral puro:

Por uma compreensão natural, fomos tentados a fazer o surdo-mudo falar assim que reconhecemos que só havia silêncio porque havia surdez, e que a fala podia ser feita. Oficialmente

¹¹ Importante notar que a história da educação de surdos permanece como terreno ainda a ser aprofundado. As menções feitas por Bertrand descortinam um horizonte historiográfico rico, mas que devido a pouca pesquisa e ao fato de a maioria das fontes estar em língua estrangeira, constitui-se ainda um desafio no Brasil.

então, sobre a fé dos relatos, porém, cheios de erros, uma vez que não levam em conta as inteligências e os diferentes casos de surdos-mutismos, assim forçou-se o ensinamento exclusivo pelo método oral puro. (BERTRAND, 1900, p. 217)

Na compreensão de Bertrand, jamais um método deveria ser assumido como o único a ser utilizado por todos os surdos. O surdo, por sua condição, é quem deveria definir o melhor método para sua instrução. Assim, ele sugere a seguinte alternativa:

1º- Que a instrução pelo método oral puro deve ser aplicada ao aluno que já falou em sua infância e que uma causa accidental, mais tarde, o tornou surdo; 2º- Que o método misto seja usado para a pessoa nascida surda-muda, mas com várias aptidões; 3º- Que a linguagem apenas pelos sinais seja o meio de instrução daquele a quem uma natureza duplamente madrastra teria recusado qualquer faculdade de emissão de sons inteligíveis. (BERTRAND, 1900, p. 218)

Bertrand manifesta uma preocupação pedagógica ao se deter sobre as questões da escola, do livro, do professor e dos externatos. Para Bertrand, a escola para surdos deveria se assemelhar a um museu, ou seja, a educação se daria, prioritariamente, pela valorização do aspecto visual, permitindo que os surdos pudessem ver e tocar os diversos objetos. Tem-se aqui a apropriação de uma relação entre órgãos da visão e inteligência que permitiria o melhor desenvolvimento dos surdos. Portanto, sugere também um modo de subjetivação dos surdos.

O livro didático deveria ser conciso e ilustrado ou com exemplos, possibilitando que os surdos compreendessem melhor os conteúdos propostos. Bertrand serve-se da questão do livro para fazer uma comparação acerca do papel do professor: “Mas ainda assim, o melhor livro escolar é o próprio professor, que deve se concentrar no grau de inteligência de cada aluno; existe uma tarefa difícil, mas nobre, a ser cumprida; não pode ser uma profissão, mas um apostolado como seu papel” (BERTRAND, 1900, p. 219). O professor é valorizado enquanto essencial para a escolarização dos surdos, mas, apesar da crítica que Bertrand faz ao fato dos institutos estarem vinculados a instituições de caridade, lança sobre o papel do

professor essa dimensão caritativa. Novamente, não se trata apenas de subjetivação dos surdos, mas também dos que com eles atuam.

Sobre os externatos, Bertrand os pensa como substitutos dos internatos e como forma concreta de socializar os surdos. Para ele, seria necessário que nas cidades existissem escolas mistas com aulas especiais para surdos, possibilitando, por exemplo no recreio, as trocas entre surdos e ouvintes. A preocupação com a inclusão na sociedade se verifica ainda mais no último argumento de Bertrand a favor dos externatos:

O estudante surdo-mudo poderia sair da escola todos os dias para morar com a família na mesma proporção que os outros. Esta é a melhor maneira de oferecer-lhe um relacionamento constante com os ouvintes-falantes e, assim, oferecer-lhe os melhores serviços para o futuro. (BERTRAND, 1900, p. 219)

A preocupação com o futuro dos surdos, na compreensão de Bertrand, passa pela educação. Por isso, critica a falta de uma educação profissional e, diante da lentidão para se solucionar o problema, que os surdos pudessem fazer estágios nas escolas profissionalizantes já existentes e também participar de alguns cursos nas escolas de Belas Artes. E, adentrando na dimensão social, afirma:

Todas as profissões são boas para os surdos-mudos. Algumas, no entanto, estão fechadas para ele porque a audição é um órgão indispensável às vezes. O melhor, e que elimina qualquer inconveniência deste tipo, são as profissões de escultor, desenhista, tipógrafo, contador, etc. O trabalho do tipógrafo é especialmente instrutivo, pois ele aprende a se familiarizar com a linguagem literária. (BERTRAND, 1900, p. 219-220)

As associações de surdos: único progresso dos últimos anos do século XIX

Bertrand se dedica a pensar a vida dos surdos na sua totalidade. Após ter falado sobre a vida escolar e também sobre a carreira profissional, ele se detém nas associações de surdos. Elas representam um apoio para os surdos que concluíram os estudos nos institutos e se vêem colocados em meio à sociedade. Ele sugere que os surdos as procurem para que, através delas, consigam encaminhamento para postos de trabalho. Seria, portanto, tarefa das

associações estabelecer contatos com industriais e mediar aquilo que a escola não realizou para os surdos. O acesso ao trabalho, constituído em meio a relações de poder, exigiria essa iniciativa.

As associações seriam espaços também de intercâmbio entre surdos e ouvintes: “Essas associações, melhor entendidas, seriam um encontro de surdos e ouvintes. Os surdos sozinhos seriam favorecidos pelos estatutos. Os ouvintes seriam membros honorários admitidos como amigos e assistentes de fala” (BERTRAND, 1900, p. 220). Numa sociedade em que ser surdo constituía-se como certa anomalia a ser corrigida, Bertrand sugere uma proximidade que rompa com essa perspectiva e produza novas relações e novas subjetivações.

O lugar do intérprete reaparece claramente na sugestão de Bertrand de que cada associação tivesse um secretário-intérprete a quem competiria “fazer conferências, representá-las em seus encaminhamentos, divulgá-las e recrutar membros honorários e por toda a vida” (BERTRAND, 1900, p. 220). Após onze anos de eventos organizados pelos surdos, na leitura de Bertrand, ao mencionar os dois primeiros congressos internacionais, o de Paris (1889) e o de Chicago (1893), bem como o congresso nacional de Viena¹², conclui que as associações foram o único progresso perceptível em relação aos surdos, pois as demais deliberações parecem não terem se concretizado. Podemos, pois, concluir que as associações foram naquele período, especificamente, uma forma de resistência em relação às deliberações aprovadas em Milão (1880).

A vida matrimonial

Ainda ao tratar da vida social dos surdos, Bertrand discorre sobre os casamentos. É justamente dessa parte que podemos depreender que se trata de um coda. Nosso intérprete coloca-se a favor dos casamentos mistos, ou seja, aqueles entre surdo(a) e ouvinte. Ele se justifica recordando que “um dos cônjuges supera a desvantagem do outro” (BERTRAND, 1900, p. 221). É digna de nota essa assertiva de Bertrand de que no casamento misto, ambos os cônjuges, seja o ouvinte ou o surdo sofrem de alguma desvantagem.

¹² Bertrand não menciona a data deste congresso. Ao que nos consta em 1874 foi realizado em Viena um congresso de surdos.

Bertrand não vê o membro surdo do casamento como mais debilitado que o ouvinte, mas os considera em situação de igualdade.

O argumento de Bertrand a favor dos casamentos mistos se alicerça ainda nas facilidades que eles trariam para a vida profissional dos surdos e para a educação dos filhos, sejam surdos ou ouvintes. Por fim, ao falar de sua experiência pessoal como filho de uma casal de surdos, condena a união de dois surdos por considerar que causa prejuízos para os filhos. Estaria aí uma subjetivação coda marcada por uma angústia em relação ao ser “intérprete natural”? Bertrand não o explicita.

Considerações finais

O texto de Bertrand nos coloca em contato com a realidade de um coda e intérprete e sua compreensão acerca da educação de surdos e sua inserção na sociedade. São poucas as referências históricas sobre a função de intérprete de língua de sinais, mas parece-nos que no relato de Bertrand se confirma certa associação imediata do poder, saber e subjetivação sob a perspectiva analítica foucaultiana na experiência de ser coda e ser intérprete.

No decorrer de sua narrativa compreendemos as relações de poder permeadas por uma busca e apoio na legislação educacional francesa em favor da educação dos surdos. É possível dizer que, no âmbito das associações de surdos, considerado por Bertrando um espaço de intercâmbio, imperavam práticas de normatização que marcavam o lugar surdo e do ouvinte na sociedade. Ao depreendermos que Bertrand era coda, herdeiro das lutas e das vivências dos surdos, somos levados a entender as práticas que o levaram a ser subjetivado como coda e intérprete de língua de sinais naquele contexto.

Dentre a riqueza de informações que um texto tão conciso oferece, Bertrand nos permite compreender que o desejo de oralizar os surdos foi se constituindo dentro de uma regularidade, não sendo algo dado apenas em Milão, no ano de 1880. A sua clara opção pelo método misto sugere-nos que, ao ter o surdo como centro da decisão sobre os métodos, Bertrand valoriza o uso de sinais, mas também entende que os surdos devem se apropriar daquilo que melhor lhes conduza à plena escolarização e inserção social.

Para Bertrand, a escola é espaço de preparação para o mundo do trabalho e, por isso, os surdos deveriam ter acesso à mesma educação que os ouvintes recebiam. Além disso, há uma clara preocupação com a vida profissional e, diante das dificuldades, Bertrand não apenas prospecta sobre a vida dos surdos como sugere intervenções concretas a serem feitas para que possam conseguir um trabalho que os sustente e assegure dignidade profissional e familiar.

Por fim, o texto de Bertrand nos aproxima de uma forma clara de resistência da comunidade surda. Se Milão (1880), para muitos foi uma investida na oralização dos surdos via escolarização, o texto de Bertrand nos mostra que as associações de surdos se constituíram como legítimos espaços de conservação e apropriação das línguas de sinais, em intercâmbio com outras associações, formando um grupo bastante coeso que, aberto também aos ouvintes, procurava maneiras outras de ser na sociedade a despeito da precária educação que lhes era oferecida, das relações e correlações de saber-poder e jogos de verdade que os constituíam.

Referências

ALEZARRA, Michèle. **Les enfants infirmes**: a Lyon au XIXe siècle. (Memoire de maitrise d'histoire contemporaine) Université Lyon - Lyon, 1986.

BAGUER, G. Écoles pour sourds-muets et aveugles. In: **La Revue Philanthropique**. Paris: Masson et Cie, 1904,

BERTRAND, Paul. Réformes pour l'amélioration sociale et intellectuelle des sourds-muets. In: GAILLARD, H.; JEANVOINE, H. **Congrès International pour l'Etude des Questions d'Assistance et d'Education des Sourds-Muets** (section des sourds-muets). Compte rendu des débats et relations diverses. Paris: Imprimerie D'ouvriers Sourds-muets, 1900. p. 215-221.

GAILLARD, H. **Le Second Congrès International des Sourds-muets**: Chicago - 1893. Paris: Aux bureaux du Journal des sourds-muets, 1893.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Conferências proferidas na PUC- Rio. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

_____. **Do governo dos vivos.** Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino, Rio de Janeiro Achiamé, 2010.

_____. **Do governo dos vivos.** curso no Collège de France (1979 - 1980). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86

RODRIGUES, J. R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900):** problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2018. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_12839_A%20se%E7%E3o%20dos%20surdos%20e%20a%20se%E7%E3o%20dos%20ouvintes%20no%20Congresso%20de%20Paris%20-%20finalizado.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020

SILVA, Maitê Maus da. O Coda, filhos ouvintes de pais surdos, e a tradução e interpretação de Libras: o que encontramos?. **Belas Infiéis**, v. 8, n. 1, p. 37-53, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/22611/20471>. Acesso em: 03 nov. 2020.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim; RODRIGUES, José Raimundo. **A Constituição de Uma Verdade sobre a educação de surdos:** uma aproximação aos documentos do Congresso de Milão (1880). Anped Nacional. 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_6.?_ga=2.62467500.100141921.1604488202-1167706368.1503702303. Acesso em: 04 nov. 2020.

CONTINUIDADE E SUCESSO ACADÊMICO: CONTRIBUIÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPA, CAMPUS DE SALINÓPOLIS – PA

VIEIRA, Martha Luiza Costa (UFPA)¹

Introdução

Este estudo é de caráter bibliográfico sobre a Assistência Estudantil – AE na Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* de Salinópolis, vinculado à Divisão de Apoio e Assistência Estudantil (DAAE), setor da Coordenação Acadêmica da UFPA, *Campus* de Salinópolis, cujo eixo norteador é a relação entre o trinômio: ampliação do acesso, permanência e evasão do estudante no ensino superior.

Os debates sobre AE no ensino superior têm sido contínuos (DUTRA; SANTOS, 2017; LADEIRA; MARTINS, 2015; MACIEL; SILVA; VELOSO, 2015) e mostram a relevância das lutas travadas pela União Nacional dos Estudantes – UNE a partir da década de 1960 e das discussões promovidas a partir da década de 1980 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE para a sua inserção como direito social e política pública.

A política de AE é conceituada pelo FONAPRACE (2012, p. 63) como sendo o “[...] conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, na perspectiva de inclusão social [...]”. Diante disso, o PNAES parece coadunar-se com um dos princípios para a educação preconizado pela Constituição Federal (CF) de 1988, art. 206, inciso I: igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Desse modo, coloca-se como uma política pública de corte social – o programa em ação – (AZEVEDO, 2004) em prol da efetivação do direito à educação.

Nessa mesma lógica, na UFPA, a AE se engloba nas “políticas para o provimento e manutenção dos auxílios diretos (financeiros) e

¹ Universidade Federal do Pará; Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia; E-mail: marthaluiza04@gmail.com

indiretos (prestação de serviços), condições necessárias à permanência de discentes na UFPA, na perspectiva do direito” (UFPA, 2017, p. 3). Portanto, as políticas de AE se impõem como importantes elementos do debate sobre as condições necessárias para a permanência escolar com êxito dos estudantes brasileiros.

Cabe acentuar que em consequência das políticas voltadas à reestruturação das universidades federais e ampliação da oferta de vagas no ensino superior, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) por meio do Decreto nº 6.096/2007 e da política afirmativa, Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e oriundos de família de baixa renda, as IFES passaram a receber um grande número de estudantes provenientes de setores da população que eram excluídos desse contexto. Com isso, o PNAES passou a ser considerado o principal meio para contribuir com a permanência desses estudantes.

O estudo em questão tem como objetivo analisar a relação entre a AE na UFPA, Campus de Salinópolis e a continuidade e sucesso acadêmico dos estudantes assistidos pelos auxílios disponibilizados ao estudante desse Campus.

A escolha pela temática justifica-se pela experiência desta pesquisadora, como assistente social da UFPA, Campus Salinópolis, que cotidianamente acolhe discentes que explanam suas lutas, trajetórias, violências múltiplas e intraduzíveis, sofridas no trajeto de embates e acordos.

Nessa lógica, o questionamento que problematiza este estudo foi assim determinado: A política de assistência estudantil adotada no *Campus* de Salinópolis tem colaborado para a permanência e êxito acadêmico de estudantes desse *campus*? Esse questionamento foi o guia deste estudo.

O trabalho foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica, a partir da qual foi possível estabelecer aproximação com o objeto de estudo, identificar a trajetória histórica da assistência estudantil no ensino superior brasileiro e com base em autores que discutem o contexto de implantação do PNAES, realizando um levantamento do aparato legal que norteou a assistência estudantil no contexto da educação superior brasileira, além de obter dados sobre a AE na

UFPA, *Campus de Salinópolis*, permitindo a problematização da sua efetivação nesse *Campus*.

Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Os dados foram ponderados à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo referenciada em Bardin (2011). Nesse sentido, buscou-se descrever a conjuntura e elucidar as concepções de assistência estudantil, categoria analítica central deste estudo, a partir da análise e interpretação do conteúdo das mensagens “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos [...] indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 49). Assim, o percurso metodológico nessa pesquisa foi construído com base na inter-relação entre as perspectivas teórico-epistemológicas assumidas, os objetivos traçados e os limites e possibilidades dados para a investigação. Assim, tomamos como campo empírico da pesquisa a política de AE na UFPA.

Desenvolvimento

A trajetória da AE no Brasil foi marcada por variados contextos econômicos e políticos que induziram seu percurso até sua legitimação em 2010, como política de Estado. Durante esse processo, a AE foi desenvolvida por meio de ações distantes e precisas, vindo a ganhar notabilidade vagarosamente na medida em que foi sendo inserida nas legislações, sobretudo como resultados

das reivindicações de movimentos estudantis em prol de uma universidade pública igualitária e de qualidade.

Para fins didáticos, o caminho percorrido pela AE no Brasil foi constituído em três fases: a primeira, apreendida entre a década de 1920, quando é identificada na literatura menção às primeiras ações de assistência ao estudante, até o fim do Regime Militar. A segunda dá-se início no contexto de redemocratização do país, a partir da década de 1980 até o final do governo Fernando Henrique Cardoso (2003); e a terceira fase é determinada pelo início do governo Lula (2003) e se estende até os dias atuais, no governo Bolsonaro (2019).

Quanto aos primeiros passos da AE no Brasil, não há na literatura brasileira uma conformidade sobre as primeiras ações. Autores como Zago (1998; 2006), Lahire (1997), Azevedo (2004), sugerem que podem ter sido as repúblicas da Imperial Cidade de Ouro Preto, antiga Vila Rica e capital das Minas Gerais, que, no início do século XIX, abrigavam os estudantes da Escola de Farmácia e da Escola de Minas, porém os autores não confirmam a hipótese.

A AE assume sua primeira nuance de legalidade ao ser previsto, na Constituição de 1934, em seu artigo 157, que “A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação” (BRASIL, 1934, não paginado). No parágrafo segundo desse artigo, é determinado que parte do mesmo fundo seria destinada “para auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (BRASIL, 1934, não paginado). Documento regulador nacional que implica significativamente na consubstanciação da política, uma vez que constituem e disseminam discursos sobre AE num movimento dinâmico de lutas e disputas de significados e práticas.

Na Constituição de 1946, a AE passou a ter um caráter determinado no artigo 172, segundo o qual “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946, não paginado). Entretanto, na legislação não constam orientações sobre como a assistência educacional deveria ser efetivada e não há indicadores sobre sua abrangência.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, sancionada em 1961 pelo presidente João Goulart, durante a Ditadura Militar, especifica em seu artigo 90 como deveria se dar a assistência educacional: “Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos” (BRASIL, 1961). Ainda que tenha havido ordenamento legal na legislação que passou a reger o ensino brasileiro em todos os níveis, a assistência estudantil que deveria estar inserida no âmbito da assistência social não se estabeleceu como um direito efetivo nesse período.

No contexto de Redemocratização do país, em 1987, as reivindicações por assistência estudantil, provenientes dos movimentos estudantis, foram determinantes para a criação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) que congrega pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa forma, no período de redemocratização do Brasil, também não é efetivada uma política de apoio à permanência do estudante no ensino superior, pois apesar de estar prevista na Carta Magna e na LDB, “esses dispositivos legais foram insuficientes para garantir a implementação de uma política pública de Assistência Estudantil em função da ausência de verbas destinadas para tal ação” (VARGAS, 2008, p. 78). Na primeira gestão do governo Lula da Silva (2003-2006) foi instituído o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Nesse panorama de ampliação do acesso ao ensino superior, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi atualizado pelo FONAPRACE, prevendo a assistência ao estudante por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IFES.

Finalmente, em 2007, o PNAES torna-se política de governo por meio da Portaria Normativa nº 39/2007 (BRASIL, 2007), indicando o primeiro passo para que se tenha no ensino superior brasileiro a consolidação de uma política de assistência estudantil.

Em julho de 2010, o PNAES foi transformado em Programa Nacional de Assistência Estudantil por meio do Decreto nº 7.234, mantendo a sigla PNAES e constituindo-se em um programa de Estado, indicando uma conquista para todos os setores que lutaram para a consolidação da política de assistência estudantil no país. De acordo com o PNAES, os programas de AE desenvolvidos nas IFES devem ser destinados, prioritariamente, aos estudantes “oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio” (BRASIL, 2010, não paginado). Em conformidade com o artigo segundo do Decreto nº 7.234/2010 são objetivos do PNAES:

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, não paginado).

Para obter esses objetivos, o PNAES propõe que os recursos de assistência ao estudante sejam aplicados em dez diferentes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

No período de criação da UFPA, meados dos anos 1950, a instituição não possuía uma política de assistência estudantil consistente, ainda assim, mediante esforços, em 1960 criou a primeira casa de estudantes da Instituição para abrigar os discentes que não residiam em Belém-PA e não tinham condições financeiras de arcar com despesas de moradia.

Posteriormente, na década de 1990, é construído em Belém o primeiro Restaurante Universitário (RU) cobrando valores ínfimos, o qual se constituiu em grande apoio aos estudantes em relação à garantia de alimentação. Em 2007, a UFPA aderiu ao REUNI. Naquele mesmo ano, sua política de assistência estudantil é fortalecida, pois, em função da instituição do PNAES, passa a receber recursos destinados exclusivamente para esse fim.

No ano de 2017 a UFPA passa a ofertar macroprogramas de assistência ao estudante, oferecendo auxílios financeiros (auxílios diretos) ou atendimentos por meio de serviços (auxílios indiretos). Os auxílios disponibilizados diretamente são caracterizados na UFPA como sendo da dimensão de assistência: a) Programa Permanência (PP); b) Casa de Estudantes Universitários (PROCEUS); c) Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação (PBP/MEC). De acordo com critérios estabelecidos nos editais, o auxílio Permanência pode ser acumulado com os auxílios Moradia, Creche, Kit Acadêmico, Acesso às Línguas Estrangeiras, Instruir e Taxa Zero, ou seja, o estudante pode adquirir até dois desses auxílios concomitantemente.

Resultados

A Divisão de Apoio e Assistência Estudantil – DAAE está vinculada à Coordenação Acadêmica do *Campus* de Salinópolis e à Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST com uma equipe que, até o ano 2018, era formada apenas por um técnico em assuntos educacionais. A partir de março de 2019 houve a inserção de uma assistente social, a qual assumiu, dentre outras atribuições, o atendimento aos estudantes que se submetiam aos editais. Um atendimento com vistas a solucionar dúvidas em relação à compreensão do edital, já que essa era uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos discentes quando se candidatavam ao auxílio.

O entendimento dos editais, que nem sempre são claros em relação à documentação necessária, causava (e causa) o indeferimento de muitos estudantes e a falta de perceptibilidade quanto à interposição de recursos justificava (e justifica) que muitos desses estudantes, potenciais assistidos, não recebam o auxílio.

Os enigmas relacionados aos editais são reconhecidos pela Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST, que responsáveis por esse setor têm promovido esforços para solucioná-los. O auxílio de uma assistente social também contribui para amenizar esse problema.

Porém esse não é o único problema enfrentado no *campus* pelos discentes que demandam algum tipo de assistência para dar continuidade e concluir os estudos. Muitos problemas são de ordem operacional (planejamento, oferta, avaliação das inscrições e

acompanhamento dos alunos assistidos), outros são de ordem pessoal e/ou institucional (baixo índice de discentes beneficiados; muitos acadêmicos são oriundos de outros municípios e o afastamento familiar gera problemas afetivos e emocionais que comprometem a saúde mental) que, em alguma medida, comprometem a permanência do universitário do *Campus* de Salinópolis.

Entretanto, a efetivação do PNAES no âmbito das universidades e especificamente no *Campus* de Salinópolis, não alcança a todos os estudantes que precisam dos auxílios e não tem sido suficiente para combater os altos índices de evasão e retenção no *campus*, pois sua operacionalização é feita por meio de processos seletivos que excluem ao tentar incluir, em função da burocratização para solicitação de auxílio e insuficiência de recursos em relação à demanda, o que contribui para manter o caráter assistencialista da assistência estudantil.

Ressalta-se que, apesar das fragilidades que envolvem sua operacionalização, o PNAES é relevante para garantir a muitos jovens, pertencentes às classes populares antes excluídas do ensino superior, condições, mesmo que mínimas, de permanecer nas universidades públicas federais.

Conclusão

A efetivação do PNAES no âmbito das universidades e especificamente no *Campus* de Salinópolis não alcança a todos os estudantes que precisam dos auxílios e não tem sido suficiente para combater os altos índices de evasão e retenção no *campus*, pois sua operacionalização é feita por meio de processos seletivos que excluem ao tentar incluir, em função da burocratização para solicitação de auxílio e insuficiência de recursos em relação à demanda, o que contribui para manter o caráter assistencialista da assistência estudantil.

Analisar a política de AE da UFPA, *campus* Salinópolis, foi uma forma de apreender o “Estado em ação”, a partir da/na instituição no adequado exercício profissional e da averiguação ordenada da política em destaque.

Ressalta-se que, apesar das fragilidades que envolvem a

operacionalização, o PNAES é relevante para garantir a muitos jovens, pertencentes às classes populares antes excluídas do ensino superior, condições, mesmo que mínimas, de permanecer nas universidades públicas federais.

De todo modo, diante do enredamento da temática e da breve quantidade de estudos publicados que encontrei sobre isso até então, pondero que as exposições aqui desenvolvidas nos conduzem a prosseguir aprofundando o estudo, sobretudo, refletindo nas potencialidades das políticas de AE como mais um artefato embaixador da qualidade do ensino público no contexto de enfrentamento das desigualdades sociais e escolares.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. ampl. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006.

BRASIL, Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 9 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 5 abr. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 7 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 7 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

FONAPRACE (Org). **FONAPRACE: Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** Uberlândia, MG: UFU/PROEX, 2012. Disponível em: http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Revista_Fonaprace_25_Anos.pdf. Acesso em: 20 jul. 2017.

LADEIRA, M. R. A.; MARTINS, R. A. S. **Limites e possibilidades para a permanência no Ensino Superior Público: o compromisso social da Universidade.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL, 2015, Londrina. **Anais [...].** Londrina: UEL, 2015. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/congresso/anais/Trabalhos/eixo1/oral/12_limites_e_possibilidades.pdf.

Acesso em: 15 nov. 2017.

MACIEL, C. E.; SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. **Assistência estudantil: a evolução de uma política pública e os significados no contexto da educação superior.** In: SOUSA, J. V. de (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p. 255-276.

UFPA. **Resolução nº 763, 20 de outubro de 2017. Aprova o Regimento da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da Universidade Federal do Pará.** Belém: UFPA, 2017. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consum/2017/763_Aprova%20%20Regimento%20oda%20SAEST.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

VARGAS, M. L. F. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG.** 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84VHVQ/1/disserta_o_michely_vargas.pdf. Acesso em: 5 jan. 2018.

O PROFESSOR BILÍNGUE E OS PROCESSOS FORMATIVOS: SABERES E FAZERES

QUEIROZ, Rafael Carlos (PPGMPE/UFES)¹

Iniciando o diálogo

A presente pesquisa surge a partir da indagação de algumas questões pertinentes do campo educacional, em específico a formação continuada de professores (NÓVOA, 1991, 2002, 2009) para atuarem na educação inclusiva de alunos surdos, numa perspectiva bilíngue (SKLIAR, 1999; LOPES, 2007; MAHER, 2005) em salas regulares de ensino. A opção pelo bilinguismo e a formação do professor bilíngue, que reconhece a língua de sinais como primeira língua dos surdos, nos tira do lugar comum e nos leva a uma proposta inclusiva, aquela capaz de romper com as barreiras presentes no campo educacional.

Na posição de ouvinte que ocupamos, trazemos uma visão, porém compreendendo que “reconhecer uma arena de lutas por sentidos tampouco significa, imediata e conseqüentemente, entrar nesse espaço” (LULKIN, 2000, p. 44), desta forma, adentra-se num campo que não nos pertence quanto sujeito principal, mas como coadjuvantes que respeitam as diferenças marcadas, e que buscam um encontro da docência a serviço de uma educação inclusiva, capaz de romper com algumas barreiras na educação de surdos. Escutar uma comunidade que usa um código linguístico distinto do nosso, buscando uma imersão nos aspectos culturais que cercam o diálogo, o monólogo, as narrativas em grupo, as arquiteturas da justiça e do rumor, as expressões peculiares, a gíria, a definição de gênero, não é tarefa que possa ser cumprida pelo sentido exclusivo do ouvir. O olhar passa a ser fundamental. Ele colabora para o descentramento do sujeito moderno, obrigando o uso do corpo de forma diferente dos nossos códigos cotidianos. Implica uma mobilidade dos olhos, da cabeça, do rosto, das mãos, dos braços, organizados de forma

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES).

E-mail: rcqrafael@gmail.com

diferente. Solicita uma agilidade de percepção, uma plasticidade do cérebro (LULKIN, 2000, p. 44).

Assim, o presente estudo baseia-se numa pesquisa qualitativa, uma vez que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. O processo realizado foi através de uma pesquisa exploratória e envolveu entrevistas com profissionais da educação que trabalham numa perspectiva de inclusão e que tiveram experiências práticas com o assunto abordado. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo central tecer diálogos entre a formação continuada de professores que atuam no ensino de surdos em salas de aulas regulares numa perspectiva bilíngue.

Os caminhos da pesquisa

No decorrer do texto, aborda-se a educação especial, realizando um breve histórico e tecendo diálogos com autores sobre a formação continuada de professores e por fim trazendo a questão do bilinguismo, com as vozes de profissionais que atuam com alunos surdos em salas de aulas regulares, numa perspectiva inclusiva e bilíngue. Para tanto, selecionamos aleatoriamente professores que atuam em escolas regulares da Grande Vitória/ES. Foi utilizado, como forma de instrumento de coleta de dados, um questionário, com questões abertas e pré-elaboradas acerca da temática, entregues a um total de 10 educadores que trabalham na perspectiva bilíngue e/ou educação de surdos. Para tecer diálogos entre teóricos, pesquisadores e educadores fizemos um recorte na análise de três questões, a saber: a) Para você qual o papel da formação inicial e continuada para a ação pedagógica junto ao aluno surdo?; b) E o papel do professor bilíngue para a inclusão do surdo? e, c) Em sua opinião, quem é este professor bilíngue?

Para a análise dos dados, nos apoiamos na análise de conteúdo em Bardin (2011, p. 44), que “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam”. Dessa forma, procuraremos construir/organizar os dados em categorias, para com isso representar a realidade vivida da melhor forma possível. A escolha da análise de conteúdo justifica-se por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens e que pretende interpretar o sentido do que foi dito (BARDIN, 2011).

Ressaltamos que não direcionamos o questionário àqueles que sabemos que realizam um bom trabalho ou possuem uma boa formação inicial e/ou continuada, mas buscamos no universo (um pouco restrito) dos profissionais que atuam nas áreas da surdez, um quantitativo que pudesse nos dar uma ideia, mesmo que incipiente, do seu trabalho, suas ações formativas e seus conhecimentos acerca da temática deste estudo.

A educação especial em contextos políticos e sociais: tecendo diálogos

A compreensão dos aspectos históricos, políticos e ideológicos da Educação Inclusiva é recente no cenário brasileiro, o que exige uma reflexão sobre sua complexidade, que busca garantir os direitos humanos de populações historicamente excluídas dos espaços sociais. Historicamente, a sociedade e todos os seus segmentos ignoravam a presença das pessoas com deficiência. Ademais, de acordo com Mazzota (2003), buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiências, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas.

A partir do século XIX, ainda conforme estudos de Mazzota (2003), mudanças e medidas foram inspirando organizações, no Brasil, para o atendimento aos cegos, surdos, deficientes mentais e físicos. As primeiras mudanças, em território brasileiro, surgiram a partir da fundação da escola para cegos, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecida como Instituto Benjamim Constant (IBC), em 1854, pelo Imperador Dom Pedro II, e também da criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857.

Ao final do século XIX e início do século XX, o atendimento educacional das pessoas com deficiência passou a ser também uma

questão do Estado e das redes regulares de ensino, sendo organizado um modelo de escola pública capaz de acolher os alunos “portadores de necessidades especiais”, surgindo assim as “escolas especiais” públicas, como o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954) – e a Sociedade Pestalozzi, responsável pelo atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação (1945).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/1961, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Em 1971, foi aprovada a Lei de Nº. 5.692, que altera a LDB de 1961 e que prevê, em seu Artigo 9º, um tratamento especial aos “excepcionais”. A partir daí, várias ações foram desenvolvidas com o intuito de implantar as novas diretrizes e fases para o ensino fundamental e médio.

A Educação Especial tem como fundamento a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que traz, no Artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu Artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

Os anos de 1990 constituem-se como um período de reformas na educação brasileira, quando se intensificou a produção de documentos oficiais, leis e diretrizes embasados nas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais destacamos: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Diante disso, observamos que os debates internacionais impulsionaram as mudanças de concepções e de políticas, levando o Brasil a alinhar sua política interna em direção à garantia de direitos humanos e igualdade às pessoas com deficiência.

Dessa maneira, o movimento educacional internacional pela inclusão, por intermédio de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passou a integrar a pauta obrigatória na escola, em território brasileiro, preconizando que todas as pessoas deveriam estar inseridas nos mesmos espaços e tempos escolares. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais".

Ainda na década de 1990, temos, como um dos principais marcos para a educação brasileira, a promulgação da LDB N.º 9.394/1996, que trata a Educação Especial em capítulo específico, com três artigos. Nessa nova lei, o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, a lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

No decorrer dos anos 2000, houve outras conquistas importantes em cenário brasileiro, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que determinaram que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”; o Decreto N.º 5.296/2004, que regulamentou as Leis N.º 10.048/2000 e N.º 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; o Decreto N.º 5.626/2005, que regulamentou a Lei N.º 10.436/2002, visando ao acesso dos alunos surdos, e que dispôs sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2008, é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), com base em documentos nacionais e internacionais, que determina as diretrizes de ação para a constituição de políticas públicas locais e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial. Assim, a Educação Especial deve ser vista como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, uma vez que “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma educação mais justa” (AINSCOW, 2009, p.12). Essa modalidade de educação é considerada um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

Diante desse contexto, a formação de professores tem se constituído um dos pilares fundamentais em diversos países, como o Brasil, para se atender à agenda política em prol da inclusão escolar, uma vez que “[...] a formação de professores é um mecanismo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais ambiciosos [...]” e é concebida como uma ‘janela de oportunidade para a promoção de uma melhor educação’ (RODRIGUES, 2017, p. 35.)

Ao pensarmos a formação de professores como possibilidade para a transformação da escola, não nos fixamos apenas no aperfeiçoamento, qualificação ou progressão na carreira profissional, mas na valorização de uma forma educativa coerente e inovadora (NÓVOA, 1992). Por isso, é tão importante investir na pessoa e valorizar o saber da experiência (NÓVOA, 1992), apostando na concepção de professores como profissionais críticos e reflexivos. Nóvoa (1991) enfatiza que

[...] é preciso rejeitar tendências recentes que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que procuram pôr nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras (NÓVOA, 1991, p. 17).

Dessa forma, ressaltamos a contribuição da pesquisa-ação colaborativo-crítica para identificar a escola como instrumento principal da formação e seus professores como sujeitos de conhecimento, autores e atores de seus próprios contextos, que cotidianamente podem construir novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo a partir de novos modos de conceber as diferenças e a inclusão escolar.

A formação continuada de professores: saberes e fazeres

Falar de formação continuada é falar dos diversos saberes que existem na prática educacional, que se confrontam e se articulam, onde o desafio de conceber uma escola capaz de interagir “o trabalhar” e “o formar” como uma atividade conjunta, se faz presente e que deve ser encarada no dia-a-dia dos profissionais da educação, procurando uma coerência entre as concepções teóricas e as práticas, ou seja, “a busca por uma sociedade inclusiva implica uma profunda transformação das instituições, das práticas e dos modos de pensar” (PLAISANCE, 2019).

Neste caminho, Almeida (2004, p. 63) cita Carr e Kemmis (1988) que propõem a pesquisa-ação crítica como forma de investigação para a educação e não sobre a educação. Para Nóvoa (2002) a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal.

Contreras (2012) nos aponta sobre a relevância do professor ser reflexivo e crítico de sua própria prática pedagógica, tendo como suporte as teorias da educação. Nesse caso, “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, organizacionais [...], nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Faz-se necessário que a formação dos professores se constitua, conforme sugere Nóvoa (2002, p. 17), “[...] numa forma de fortalecimento, da qualidade do atendimento dos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências”. E que a escola pode

e deve se constituir em um espaço-tempo de formação continuada para os profissionais que nela atuam, favorecendo um movimento de diálogo, de reflexão da prática, de tecituras e de inovação, tomando como princípio formativo as reflexões da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Assim, podemos afirmar que a escola só será inclusiva quando os seus princípios, ou seja, os valores que fundamentam as ações, forem incorporados pelos seus atores, em especial pelos professores, uma vez que “a inclusão é um conjunto de princípios” (AINSCOW, 2009, p. 12). Isto é, pensar a inclusão como princípios é pensar a escola como um todo, em todos os processos inclusivos, em especial pensar e repensar as práticas pedagógicas.

Neste contexto, trabalhar no viés da formação continuada “sugere algumas rupturas de vulto com os paradigmas dominantes” (NÓVOA, 2002, p. 62), sugere mudanças pessoais e profissionais do docente, sugere transformações dos espaços escolares. Sugere, além disso, aprender tentando, a partir dos estudos, das observações, dos diálogos e principalmente da capacidade de reinventar a aprendizagem dos profissionais da educação. Pensar em uma formação continuada capaz de romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2012), fomentando construção de novas práticas pedagógicas.

Professor bilíngue: quem é esse sujeito?

Quando se aborda a temática da educação de surdos, é essencial incluir a educação especial como um todo, uma vez que a educação é um movimento social. É necessário tornar este movimento em algo público, visto que a educação especial postula o enfrentamento à discriminação, à segregação e à intolerância. Neste sentido, a prática da educação inclusiva supõe uma reestruturação da escola e de sua filosofia, assim como a mudança das práticas habituais que tendem a padronizar uns e excluir outros.

Uma proposta de educação inclusiva implica em um processo de conscientização política, partindo de um sistema redutor da exclusão que atenda, sobretudo, a diversidade social (BRANDÃO, 2004), mesmo com a complexidade que envolve diversas situações que se colocam como barreiras e para romper essas barreiras, surgiu

um novo paradigma na atualidade, que se caracteriza por um pensar diferente, por ver além da simples diferença que existe, ou seja, não somente aceitando e respeitando a diferença, mas, também, vendo a diferença como uma real diferença. Isto é, pensar na inclusão do sujeito, atendendo as suas especificidades.

Na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita (MAGALHÃES, 2003, p. 41). Portanto, a escola deve pensar sua organização curricular de modo a possibilitar a estes alunos condições adequadas de acesso e permanência com sucesso em seu cotidiano.

Desta forma, “a educação inclusiva não é um método, mas sim uma postura, uma ação da escola e do professor reconhecendo o direito e a possibilidade dos excluídos à verdadeira inserção na sociedade, na escola, na vida” (GONÇALVES, 2001, p. 07). Os princípios da educação inclusiva remetem a uma postura mais democrática dentro da escola.

O estudo busca “olhar a surdez não pela falta, mas por aquilo que ela marca de diferente” (LOPES, 2007, p. 23), uma vez que a surdez é composta por cultura, comunidade e currículo surdos. Assim, a surdez se constitui em uma Identidade Surda, o que os diferencia dos ouvintes. E cabe a nós, ouvintes e educadores, saber reconhecer tal diferença cultural, e desenvolver práticas educacionais que respeitem as diferenças.

Quero dizer que entender a surdez como um traço cultural não significa retirá-lo do corpo, negando seu caráter natural; nem mesmo significa o cultivo de uma condição primeira de não ouvir. Significa aqui pensar dentro de um campo em que sentidos são construídos em um coletivo que se mantém por aquilo que inscreve sobre a superfície de um corpo (LOPES, 2007, p. 16).

O ensino de LIBRAS é fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno surdo. “É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas” (SKLIAR, 1998, p. 27). Um direito constitucional através do Decreto Federal N°

5.626/2005, onde se considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Desta forma, fica evidenciada a importância de trabalhar na perspectiva de que a língua portuguesa não é a língua natural dos surdos, uma vez que “para as pessoas que não ouvem, o uso da língua portuguesa oral se torna uma barreira. A Língua de Sinais, pelo contrário, não apresenta barreiras para os surdos quanto à aquisição de linguagem, já que esta possui modalidade espaço-visual” (SILVA; SANTOS, 2008, p. 14), ou seja, “utilizando a visão como um elo aproximador entre sujeitos semelhantes” (LOPES, 2007, p. 23).

É importante salientar que a aquisição da língua de sinais dependerá também da interação que as crianças surdas tiverem com adultos surdos, na vivência em comunidades surdas, que a utilizam como forma de produção de linguagem e interlocução, além disso, “elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares” (SKLIAR, 1998, p. 27).

De acordo com informações estabelecidas pelo Parecer 17/2001, do CNE, os currículos das instituições de ensino para trabalhar com a educação inclusiva devem seguir as regulamentações das Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional. O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDB, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta NEE ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva.

Citado anteriormente, a formação continuada dos professores se faz necessário na educação do aluno surdo, uma vez que “o aluno surdo, para compreender os mecanismos que envolvem os usos da língua portuguesa escrita e a construção do conhecimento, além do uso da língua de sinais, depende da mediação do professor” (SILVA; SANTOS, 2008, p. 15). Daí a importância de uma formação inicial sólida e de uma formação continuada que discutem

assuntos acerca da temática. Os profissionais entrevistados relataram um pouco do papel destas formações para trabalhar com alunos surdos.

A importância da formação continuada, e prioritariamente em serviço, constitui-se como dispositivo primordial e de grande valia para profissionais que, independentemente, trabalharão com os surdos, ouvintes, cegos, uma vez que é possível problematizar, sistematizar, pesquisar e pensar em suas práticas didáticas desenvolvidas na sala de aula, lugar privilegiado, onde de fato acontece a inclusão de alunos, especiais ou não, ao processo de escolarização (PROFISSIONAL 7).

Em meu caso, a formação continuada foi fundamental para a minha prática. A formação inicial foi serviu apenas para o primeiro contato com os alunos surdos. As formações continuadas foi que proporcionaram uma construção de práticas (PROFISSIONAL 9).

A formação continuada tem um papel importante, são momentos que podemos refletir nossas práticas e conhecimentos do assunto. Contribuindo para a ação pedagógica mais significativa das necessidades e realidades dos alunos surdos (PROFISSIONAL 10).

Diante das falas dos profissionais citadas, pode-se perceber a grande validade que uma formação possui, uma vez que abordam uma reflexão das práticas docentes, e estudam concepções de práticas educativas que qualificam um trabalho inclusivista, especialmente na perspectiva bilíngue. Assim como foi explanado sobre a importância de uma ruptura e mudanças pessoais e profissionais do docente, transformando desta forma os espaços escolares a partir de uma formação continuada, para a educação de surdos, esta formação torna-se uma nova visão de mundo, uma vez que ela é capaz de levar à reflexão de práticas e conhecimentos aprofundados dos assuntos pertinentes à educação de surdos.

De acordo com o Decreto Federal nº 5.626/2005, há uma necessidade de diversos profissionais para a atuação no ensino de surdos, ou seja, a formação de professores ou instrutores de surdos;

professor de português para trabalhar a segunda língua; intérpretes de LIBRAS, dentre os quais iremos nos ater sobre a formação do professor bilíngue, assim como seus fazeres e seus saberes. O professor bilíngue, isto é, aquele capaz de trabalhar numa sala de aula regular com alunos surdos e alunos ouvintes, partindo do pressuposto de que irá dialogar com duas línguas: a de sinais e a língua portuguesa. Para isso, este professor irá trabalhar no viés da inclusão, gerando assim uma proposta de educação bilíngue para surdos onde o bilinguismo não seja visto como um problema a ser erradicado, mas como “uma condição humana comum” (MAHER, 2005, p.11).

O que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, esta fosse suficiente: o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua (MAHER, 2005, p.11).

A opção pelo bilinguismo e a formação do professor bilíngue que reconhece a língua de sinais como primeira língua dos surdos, símbolo da identidade individual e cultural desses sujeitos, nos tira do lugar comum do ensino e do ensino de língua, e nos leva ao lugar de uma proposta inclusiva, aquela capaz de romper com as barreiras. Mas qual seria o papel destes educadores bilíngues na inclusão de surdos?

O professor bilíngue é muito importante porque tem duas línguas. O bilíngue é mais forte para a educação de surdos. Eu acredito que a língua portuguesa é complicada conhecer a oralidade. Falta entender para explicar os sons nos fonemas e fonéticas. A língua de sinais combinado com a língua oral facilita por causa do espaço visual (PROFISSIONAL 3).

Na minha opinião, é difícil a inclusão entre ouvintes e surdos, pois alguns não conseguem comunicar com os surdos. Melhora quando há um intérprete ou um professor surdo (PROFISSIONAL 1).

As informações destes profissionais surdos evidenciam um possível estranhamento acerca dos docentes ouvintes atuando em salas com alunos surdos, por outro lado eles destacam a importância de uma referência linguística, seja um professor surdo, seja um intérprete, e isso remete na construção de conhecimentos através de pares, onde a criança surda poderá se espelhar num adulto surdo, obtendo assim um maior aproveitamento dos conteúdos propostos.

O papel é indispensável, visto que este profissional transmite os conteúdos gerais na língua desses alunos surdos e permite ou possibilita que este aluno entre em contato com o português como sua segunda língua. Somente assim o processo é completo e a inclusão ocorre de forma efetiva nas escolas (PROFISSIONAL 8).

Acredito que o professor bilíngue pode ser um mediador significativo no processo de emancipação dos alunos surdos inseridos em salas regulares de ensino. Mas que o amadurecimento e a vontade de trabalhar na perspectiva colaborativa crítica, possa ser um grande norteado das práticas pedagógicas pensadas por esse novo agente da educação, que muitas vezes passa a ser um separador de águas e não um simples canalizador (PROFISSIONAL 6).

Por outro lado, encontramos presente nas falas dos profissionais ouvintes, o destaque da importância deste profissional bilíngue, dentro das salas regulares de ensino que possui alunos surdos e ouvintes, buscando respeitar as diferenças. A proposta bilíngue implica em um diálogo constante dentro da instituição de ensino, além de parcerias, discussões e acordos pedagógicos, muitas vezes não comuns às práticas tradicionais. Além disso, “uma proposta bilíngue pressupõe o domínio de duas línguas, em qualquer modalidade que elas possam ser articuladas” (LOPES, 2007, p. 69).

A imensa quantidade de surdos que está fora do sistema escolar e a que foi excluída muito antes de terminar a sua educação básica, obriga-nos a colocar dois tipos de reflexão. Primeiro: a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas. Em virtude desta primeira questão é que se faz impostergável uma política de educação bilíngue, de

prática e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais. A segunda reflexão se orienta para uma análise sobre as maneiras através da qual a surdez – como diferença - é construída e determinada nos projetos políticos pedagógicos atuais. Caracterizar um projeto pedagógico de “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessariamente estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. A surdez é determinada e construída na educação e nas escolas a partir de diferentes formas multiculturais (SKLIAR, 1999, p.12).

É fundamental ainda, acreditar na língua de sinais e na possibilidade da cultura surda inserida na sociedade. É preciso que haja respeito à língua de sinais e à cultura dos surdos, que não é deficiente, mas diferente. Trabalhar numa proposta de inclusão bilíngue é acreditar que a educação possibilita novas descobertas, novos mundos ao aluno surdo. Respeitar sua identidade e sua cultura, e promovê-las incentivando a estes alunos a participação nas comunidades de surdos é o diferencial que estes profissionais precisam possuir para uma melhor desenvoltura e progresso no âmbito da educação de surdos.

Cabe a estes profissionais à docência a serviço de uma educação para surdos que os incluir de forma efetiva, que rompam as barreiras de uma educação voltada apenas às práticas e interesses dos ouvintes, “em nenhum momento pretendemos separar os surdos da comunidade ouvinte” e nem “estamos defendendo uma pedagogia para um surdo fechado para ouvintes” (PERLIN, 2000, p. 28). Buscamos sim, uma educação em que o aluno surdo possa aprender os conteúdos educacionais, porém através de sua língua natural, a língua de sinais, interagindo assim com sua identidade e sua cultura surda. Este precisa ser o pilar fundamental para uma formação, seja ela inicial ou contínua, que visa o trabalho de inclusão dos alunos surdos em salas de aulas regulares.

Reflexões finais

Ao abordar a temática sobre uma educação para surdos em salas de aula regulares, numa perspectiva de inclusão a partir da prática bilíngue, isto é, o uso da língua de sinais como primeira língua

e a língua oral como segunda língua se fez necessário um mergulhar, de forma rápida, na história da educação especial. A partir deste mergulho foi possível entender o processo de formação dos profissionais que trabalham com os alunos surdos numa prática pedagógica bilíngue, dentro de uma perspectiva de inclusão. Para isso, a formação continuada dos professores é de suma importância para a prática dentro dos ambientes educacionais, uma vez que o principal desafio destes profissionais é romper com as barreiras de uma educação voltada apenas às práticas e interesses dos ouvintes, e buscar sempre uma educação em que o aluno surdo possa aprender os conteúdos educacionais, porém respeitando e incentivando a língua de sinais, assim como a identidade e a cultura surda. Através da presente pesquisa foi possível uma compreensão das práticas de educadores e do diálogo de alguns teóricos acerca do tema. Demonstrando assim, uma educação que possibilita aos surdos ampliarem o conhecimento de mundo, respeitando as suas diversidades e a sua identidade e cultura. Mais do que isso, ressignificamos o valor de uma formação, capaz de romper algumas barreiras que são impostas no dia a dia de educadores que buscam a qualidade do aprendizado de seus educandos.

Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, p. 11-23, 2009.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da**

- Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N°. 10.048,** de 08 de novembro de 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N°. 10.098,** de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CEB/CNE 17/2001, de 17 de agosto de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N°. 10.436,** de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 5.296** de 02 de dezembro de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 5.626,** de 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martinez Roca Editora, 1988.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GONÇALVES, Agda F. Silva. Educação Inclusiva: moda pedagógica, filosofia educacional, o que é? **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE – UFES,** Vitória, V. 07, n. 02, p. 7-15, 2001.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LULKIN, Sérgio Andrés. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes,** 2000, 112 páginas. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à educação especial. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONIRICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** São Paulo: Mercado das Letras, p. 23-44, 2005.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, Antônio. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. **Separata de Ciências da Educação em Portugal.** Situação actual e perspectivas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

NÓVOA, Antônio. Professores: profissão – formação contínua – associativismo. In: **Estudo da História.** Boletim n. 12, p. 1-27, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

PERLIN, Gladis. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina B. F.; GOÉS, Maria Cecília R. (Orgs.). **Surdez:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, p. 23-28, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. Ed. São Paulo: Cortez, p. 12-52, 2002.

PLAISANCE, Éric. O especial na educação: significados e usos. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 01, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100202&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 dez. 2020.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, Inês Maria.; RODRIGUES, David.; JESUS, Denise Meireles. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar:** perspectivas lusobrasileira. Vitória: Edufes, p. 23-48, 2017.

SILVA, Marta de Fátima; SANTOS, Maria Elena Pires. **A formação do**

- professor para o desafio da educação bilíngue dos surdos**, 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/889-4.pdf?PHPSESSID=2009051515354343>>. Acesso em: 21 out. 2020.
- SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, p. 08-29, 1999.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.
- UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

EDUTUBERS: ARTICULAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

RAMOS, Oriosvaldo de Couto (MPLE/SEDUC-PE)¹

DUARTE, Vlamir Marques (PPGC/UFPB)²

MATOS, Denilson Pereira de (MPLE/PROLING/UFPB)³

Considerações iniciais

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm se tornado ferramentas importantes para práticas sociais em todas as esferas da sociedade, sobretudo para os processos de comunicação, aquisição da informação e de ensino-aprendizagem nas últimas décadas, no entanto, a virtualização de modo amplo foi, sem dúvida, um dos atributos marcantes da pandemia que paralisou, fazendo com que atividades cotidianas, incluindo ministrar e frequentar aulas, fossem virtualizadas.

O vírus SARS-Cov-2 (Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2), que provoca a Covid-19 (do inglês *Coronavirus Disease*, enquanto '19' refere-se ao ano em que a doença se alastrou pelo mundo), lançou um desafio imprevisível para a educação, a qual encontrou nas ambiências virtuais a solução para seguir com o ano letivo, evitando o contágio do alunado assim como a evasão escolar.

Após a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas através do uso dos meios virtuais, e obedecendo às recomendações de distanciamento social, as atividades educacionais no Brasil foram paralisadas de modo inesperado, fazendo com que escolas e universidades encerrassem suas atividades por tempo indeterminado.

O Ensino Remoto Emergencial, doravante ERE, mediado por ferramentas virtuais on-line, foi proposto e aceito, considerando a

¹ Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (MPLE/UFPB); E-mail: orycouth@yahoo.com.br

² Mestrando em Comunicação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGC/UFPB); E-mail: vlamir@hotmial.com

³ Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF); E-mail: denilson@cchla.ufpb.br

questão da preservação da vida e da saúde de milhares de pessoas, e os docentes e discentes orientados a dar continuidade às suas respectivas atividades através de ambientes virtuais, algumas adotadas pelas instituições educacionais e outras de escolha própria dos docentes, de forma experimental, sem que para tanto fossem previamente preparados.

O engajamento do alunado foi outra problemática emergente nessa situação inédita para a educação nacional e que constituiu outro grande desafio para o professor, que era o de saber utilizar as ferramentas virtuais, por um lado, e conseguir a adesão dos estudantes, por outro, uma vez que consistia em mantê-los interessados por aulas através de dispositivos geralmente usados por eles de modo recreativo.

Ainda assim, ante uma série de conflitos frente à nova realidade que se descortinava, os docentes, denominados de ‘imigrantes digitais’, segundo o conceito prenskyano (2201), sem uma preparação prévia para que pudessem desenvolver ou dar continuidade ao seu trabalho, se dispuseram a utilizar recursos disponíveis no âmbito virtual; em outras palavras, se apropriaram de ferramentas existentes no âmbito virtual, como as videoaulas disponibilizadas na plataforma do YouTube.

Consideramos, por conseguinte, que é no contexto hodierno que os Edutubers despontam enquanto Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA), cuja existência se tornou fundamental para a efetivação das aulas remotas. Eles constituem-se como um elo para que os profissionais da educação interajam com os estudantes e o conhecimento, ainda que não integralmente, e possam implementar ERE. Embora exerçam sua atividade há algum tempo, os Edutubers têm se efetivado enquanto ferramenta pedagógica, constituindo-se, por isso, objeto de pesquisa deste estudo.

Partindo-se dessa premissa, questionou-se quão relevante tem sido o papel desempenhado pelos Edutubers no contexto da pandemia do Covid-19, o que nos direcionou para o objetivo de se investigar sua contribuição enquanto elemento articulador entre os professores e a implementação do ERE no contexto hodierno a partir da visão dos docentes que utilizam videoaulas do YouTube como recurso complementar para a construção do conhecimento,

compreendendo, assim, a relevância destes educadores no contexto educacional da pandemia, o que justifica nossas escolhas.

Teoricamente, nos apoiamos nas concepções de Sena, Matos e Cavalcanti (2019), Matos (2020) que nos apresentam o conceito de FVNexA; em Moran (2012), Hodges et al. (2020), Tomazinho (2020) que fornecem as definições de ERE e Educação a Distância, e Cafardo (2019) que revela dados relevantes sobre o YouTube e seu potencial educativo, entre outros.

Esperamos assim, contribuir para os estudos referentes ao tema das tecnologias contemporâneas emergentes, em especial às FVNexA, de modo que suscite novas investigações para a área tão abrangente e instigante para o universo linguístico e educacional.

Bases conceituais

Nesta seção, discorreremos brevemente sobre as bases conceituais que tratam das principais diferenças entre Educação a Distância (EaD) e ERE ou educação remota; o conceito de FVNexA, em cuja égide se inserem ferramentas virtuais como o YouTube, e a definição de Edutubers e sua relação com o tema da pesquisa.

Intercessões entre EaD e ERE

Consideramos pertinente, a princípio, diferenciar os termos ERE e EaD, uma vez que é comum serem confundidos e tratados como sinônimos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a EaD é uma modalidade de educação na qual a mediação didático-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem ocorre através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) com professores e alunos, desenvolvendo atividades educativas em tempos e espaços diversos, normalmente aplicada a cursos abertos (BRASIL, 1998).

ERE é um método de ensino e de aprendizagem adotado por vários países em momentos de crise, cuja comprovação científica já é evidenciada, como defendido pelo pesquisador Paulo Tomazinho (2020) em seu artigo *Ensino Remoto Emergencial: A Oportunidade da Escola Criar, Experimentar, Inovar e se Recriar*, que corrobora a

definição de Hodges et al (2020) para quem o ERE é uma mudança temporária de transmissão do conhecimento devido a circunstância que envolve o uso de soluções remotas para a educação, cujo retorno ao seu formato presencial se condiciona ao término da crise.

Tomamos de Moran (2012) o conceito de EaD, que o define como uma modalidade educacional na qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, mas que podem estar conectados e/ou interligados pelas tecnologias, sobretudo as telemáticas. No entanto, não é um conceito recente, remontando aos antigos cursos por correspondência que se utilizavam das tecnologias tradicionais como o correio, o rádio e até a televisão.

O quadro seguinte apresenta resumidamente as diferenças entre ERE e EaD.

Quadro 1. Diferenças entre ERE e EaD

Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Educação a Distância (EaD)
O ensino remoto emergencial é uma medida extraordinária e temporária aprovada pelo MEC para que as instituições de ensino possam cumprir o programa de aulas presenciais em épocas normais ou quando as circunstâncias impedirem a reunião dos alunos.	A EaD é um modelo de ensino remoto, mas de forma planejada, não emergencial. Todo ou em parte do curso é ministrado a distância, com apoio de tutores e recursos como vídeos, questionários, pdfs e podcasts. Inclui atividades síncronas e assíncronas.
Aprendizagem remota	Aprendizagem a distância
Aqui o modelo presencial é virtualizado. As aulas costumam ser ao vivo – com professores e alunos conectados ao mesmo tempo, nos mesmos dias e horários das aulas presenciais. Geralmente, a instituição de ensino não dispõe de um ambiente virtual adequado para a aprendizagem, improvisando as interações em plataformas de videoconferência e aplicativos de mensagens.	A educação a distância tem como característica a flexibilidade. A maioria das aulas são gravadas, o que possibilita alunos, professores e tutores adequarem suas atividades para o melhor horário de cada um. As instituições de ensino costumam investir em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA ou LMS, na sigla em inglês), estruturando atividades do curso através de vários recursos.
Avaliação remota	Avaliação a distância
Não existe um padrão de avaliação no ensino remoto. mas o processo	Muitos cursos ainda dotam a realização de provas em um polo

avaliativo pode ser contínuo e diversificado – tanto em metodologias quanto em ferramentas.	presencial. Em situações anormais, interações e demais atividades podem ser transferidas para o LMS,
O professor do ensino remoto	O professor da EaD
No ensino remoto emergencial, o professor busca transmitir o conteúdo e sanar as dúvidas do aluno – como no modelo presencial. A diferença é que o contato entre aluno e professor não ocorre na sala de aula, mas nos vídeos, por e-mail ou mensagens de texto.	Na educação a distância existe tanto o profissional professor, que conduz o ensino da disciplina, quanto o tutor, contratado para dar suporte ao aluno no ambiente virtual de aprendizagem. Por isso os docentes não costumam interagir tanto com os estudantes.

Fonte: Desafios da Educação: MEC (2020)

Com relação ao momento atual, Tomazinho (2020) apregoa que vivemos em um cenário de incerteza para o qual não estávamos preparados, ao mesmo tempo em que enfatiza aspectos como a falta de treinamento dos docentes e a não adequação do currículo ao ensino on-line, e considera que o cenário atual trará fatores positivos, pois cada aula é um experimento que terá reflexos em mudanças futuras.

Concordamos com suas ideias, sobretudo refletindo acerca da inclusão das ferramentas virtuais como suporte ao trabalho docente, sejam elas àquelas destinadas à educação ou as “que mesmo tendo sido criadas desprovidas de função educacional explícita” podem ser adaptadas para tal fim (MATOS, 2020).

Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA)

Em um artigo recente, Sena, Matos e Cavalcanti (2019) trazem à luz do conhecimento, pela primeira vez, a sigla FVNexA, um conceito alusivo às Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem, as quais têm se mostrados eficazes quando utilizadas como suporte ao trabalho docente em vista da interação e construção do conhecimento, conforme demonstram pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada (LA) e das Tecnologias Contemporâneas (Lemos & Matos, 2016; Melo & Matos, 2017; Farias & Matos, 2017; W. Costa, J. W. S & Matos, 2017) tendo

como objeto de estudo ferramentas como *E-commerce*, *Duolingo*, *Blog*, *WhatsApp*, *Vocaroo*, para citar algumas.

Matos (2020) considera, nesse campo de pesquisa, como ferramentas virtuais, apenas aquelas que estão disponibilizadas no ciberespaço e que podem se constituir como um dispositivo de uso pedagógico, mas que, no entanto, seu uso educacional está intrinsecamente ligado a um fator externo ao universo virtual, isto é, da internet, que é o ‘agente’, o qual pode ser o docente ou outra pessoa ligada ao universo educacional, agindo como articulador entre as ferramentas virtuais e o conhecimento.

O que aqui nomeamos como “ação social do professor”, termo alçado por Lemos e Matos (2016), é fator crucial para que as ferramentas virtuais sejam transformadas em ‘dispositivos pedagógicos’, o que, segundo os mesmos autores, constitui, por conseguinte, o desafio de possibilitar a formação humana e a inclusão social a partir da introdução das FVNexA e de novas estratégias de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, ao considerar o conhecimento escolar, Lemos e Matos (2016) evidenciam que as FVNexA ao se constituírem como elo de ligação entre discentes e aprendizagem, devem ter como prioridade: a) a necessidade de construção de novos significados e, em consequência, o desenvolvimento de um conhecimento crítico que venha a gerar cultura; b) que no uso das ferramentas virtuais estejam previstas atividades que contemplem os conteúdos dos componentes curriculares, que fomente a construção do letramento digital e, c) que incluam digital e socialmente os discentes.

É pertinente, ainda, nesse contexto, aludir acerca da formação do docente para o uso e/ou adequação das FVNexA aos objetivos educacionais, haja visto que “os recursos tecnológicos são mutáveis e o sujeito é quem determina o uso que fazemos desses recursos.” (CORRÊA, 2014, p. 43), portanto, é a ação deste sujeito/agente sobre os dispositivos tecnológicos que tem a função de efetivá-los enquanto instrumentalizadores da aprendizagem a partir da sua inserção na educação.

Para alguns profissionais da educação, a adoção do ERE tem significado uma mudança profunda na suas crenças e atitudes sobre o processo de ensino mediado pelas TICs, uma vez que é requerido uma tomada de posição e adequação ao contexto midiático para

prosseguir com o cumprimento das atividades profissionais diante das demandas exigidas pelo distanciamento social, mas que, no entanto, pode contar com ferramentas disponíveis mesmo que não seja *expert* no assunto, como o YouTube.

Assim, com relação à mediação tecnológica, Burbles (2012, p. 335) enfatiza que “as mudanças mais importantes causadas pelas tecnologias não se devem às próprias tecnologias, e sim, a uma mudança de ideias e práticas sociais que as acompanham”, isto é, não é suficiente que se assegure o acesso e o uso uma vez que “a tecnologia não substitui a ação docente nem a torna mais interessante e motivadora,” mas “precisa ser contextualizada e ressignificada para tornar-se uma parte da cultura docente tão importante quanto a cultura do aluno” (PISCHETOLA, 2016, P. 138).

YouTube: uma FVNexA de apoio docente

A revolução digital trouxe novos dispositivos e métodos ao âmbito educacional, onde as videoaulas despontam por operarem estratégias como agilidade e linguagem fácil, além de estarem situadas em plataforma virtual, familiar a adolescentes. Uma destas plataformas é o YouTube, fundada em fevereiro de 2005, é, segundo Taurian (2014) um dos símbolos do mundo digital e o primeiro site a permitir que qualquer pessoa colocasse vídeos on-line para serem acessados por qualquer pessoa, a qualquer hora, o que a torna a plataforma mais popular do mundo em termos de acesso diário.

Segundo informação de próprio site, dois bilhões de internautas visitam o sítio eletrônico por mês, 500 horas de conteúdo videográfico é incluído por minuto e cerca de 5 bilhões de horas de vídeo são vistos a cada dia.⁴

O Brasil, não é uma exceção no que se refere a conexão no YouTube, em nosso país são cerca de 98 milhões de usuários conectados. Entre os anos de 2015 e 2017 a plataforma teve um crescimento de 35 milhões de novos usuários, o que é comparado, em números, à população inteira de um país como o Canadá, o que significa um aumento de 54%, que se deve à expansão do acesso à internet e dos dispositivos móveis e da conexão 4G.

⁴ YOUTUBE, Statistics. Disponível em:< <https://www.statista.com/statistics/259477/hours-of-video-uploaded-to-youtube-every-minute/>> Acesso em 26 maio 2020.

Em termos educacionais, o YouTube possui o canal *Youtube Education*, que congrega vídeos e outros subcanais de escolas, faculdades e universidades (PIVA JR., 2013). Para o autor, como se trata de um grande repositório de conteúdo educacional, existem vídeos específicos para praticamente todas as áreas da educação.

Piva Jr. (2013), com relação ao valor do YouTube como potencializador do processo de ensino e aprendizagem, cita a Revista Nova Escola, a qual apresenta oito razões para que se use o YouTube em sala de aula, as quais ele assim resume:

Oferecer conteúdos que sirvam de recursos didáticos para as discussões em aula; armazenar todos os vídeos de que você precisa em um só lugar; montar um acervo virtual de seus trabalhos em vídeos; permitir que os estudantes explorem assuntos de interesse com maior profundidade; ajudar estudantes com dificuldades; elaborar uma apresentação de slides narrada para ser usada em sala de aula; incentivar os alunos a produzir e a compartilhar conteúdo; e permitir que os alunos deixem suas dúvidas registradas (PIVA JR, 2013, p. 88).

Nesse sentido, no contexto da pandemia, as razões para o uso do YouTube parecem se multiplicar, especialmente se considerarmos, como dito anteriormente, a formação dos docentes, a rapidez da paralização das aulas, o cumprimento das medidas de isolamento social e a consequente adoção do ERE pela maioria das instituições de ensino, o que trouxe à baila, neste cenário, a utilização como recurso imediato dos conteúdos educacionais disponibilizados na plataforma graças ao trabalho dos educadores do YouTube: os Edutubers.

Quem são os Edutubers, afinal?

O produtor de conteúdo para o YouTube que conquista certa popularidade entre os usuários da plataforma, pelo número de seguidores que conquista, é chamado de YouTuber. Geralmente, tem patrocínios corporativos em troca de anunciar produtos e, consequentemente ganhar dinheiro. Já quem se dedica a criar videoaulas em canais no YouTube destinados ao ensino são chamados de Edutubers, cujo nome é a junção das palavras 'educador

+ youtuber'. Hoje em dia, o termo designa a atuação de profissionais da educação em qualquer plataforma, como as redes sociais virtuais.

Segundo pesquisa da jornalista Renata Cafardo (2019), para matéria do site Terra⁵, os canais com videoaulas chegam a ter 5 milhões de visualizações mensais, tendo até fã-clubes e status de celebridade. A autora nos informa ainda que a popularidade dos vídeos faz com que eles vendam cursos *on-line* e seus *posts* nas redes sociais têm patrocinadores. Edutubers também lucram através de convites de colégios e empresas ligadas a educação para ministrarem aulas pelo país inteiro.

A crescente importância dos educadores remotos pode ser verificada no aumento de consumo videográfico no Brasil. Segundo resultado de pesquisa encomendada pelo Google e conduzida pela Provokers, publicada pelo site Olhar Digital em setembro de 2018, o consumo de vídeo na internet cresceu 165% no Brasil nos últimos cinco anos, enquanto o de programação de TV aumentou apenas 24% no mesmo período.

O YouTube disponibiliza, periodicamente, através do *Youtube Insights*⁶, resultados de levantamentos que visam compreender o que motiva os brasileiros a consumirem conteúdos em vídeo na plataforma. Em sua última versão, de 2019, o *YouTube Insights* realizou um estudo onde ouviu mais de 3 mil usuários e analisou mais de 8 mil vídeos publicados na plataforma, concluindo que quatro motivações são fundamentais aos internautas que acessam conteúdos em vídeo: entretenimento, conhecimento, conexão e identidade.

O estudo mostra que 30% do conteúdo mais buscado no YouTube é justamente sobre conhecimento (aprender/ensinar), o que faz com que o Ministério da Educação, do Governo Federal, mantenha um canal no YouTube que conta com mais de 91 mil inscritos e, ainda que não se dedique às videoaulas, indica que as tecnologias digitais estão cada vez mais no cerne das diretrizes educacionais brasileiras,

⁵ CAFARDO, Renata. **Professores youtubers, edutubers atraem 5 milhões para aulas fora da escola.** Publicado em 28 nov. 2019, on-line. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/professores-youtubers-edutubers-atraem-5-milhoes-para-aulas-fora-da-escola,b8a6c517336ea9fee52d35c49645fc36eejxbpue.html>> , acesso em 26 maio 2020.

⁶ Ferramenta *on-line* do YouTube que avalia periodicamente o desempenho da plataforma, fornecendo dados sobre acessos, consumo e sugerindo estratégias a internautas e empresas.

sinalizando atenção ao papel socioeducativo dos conteúdos audiovisuais.

Na preparação do alunado para concursos públicos e vestibulares, além de reforço escolar, os edutubers têm por atributo primordial a mescla entre diversão e ensino como fundamento ao bom desempenho, atraindo um público considerável, como o canal no *Youtube Matemática Rio*, protagonizado pelo professor Rafael Procópio, criado em 2009, que conta com 1,85 milhão de inscritos.

Ações para a pesquisa

Levando em consideração a abordagem metodológica adotada, operacionalizada pela aplicação de questionário semiestruturado, *on-line*, através da plataforma *Google Forms*, com alternativas de múltipla escolha, e com o intuito de responder a pergunta norteadora para atingir o objetivo proposto, o presente trabalho se insere no campo das pesquisas qualitativas de caráter analítico-descritivo, sendo que, para a apresentação e análise dos dados, recorreremos também a uma base quantitativa para uma melhor demonstração dos dados pesquisados.

Sujeitos da pesquisa

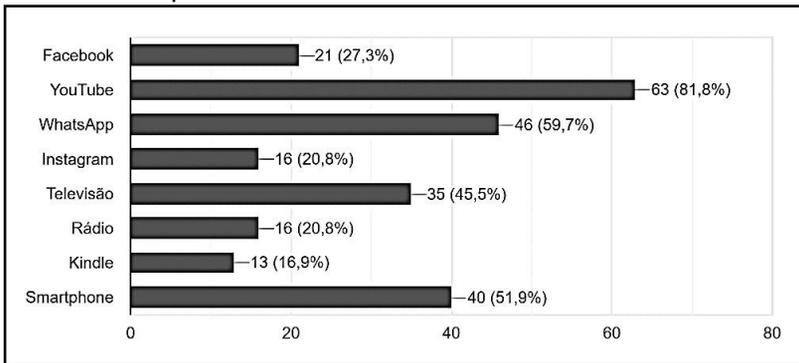
O conjunto de sujeitos da pesquisa, composto por um grupo de setenta e sete (77) professores, foi convidado a participar da pesquisa por meio da disponibilização do *link* do questionário em grupos em redes sociais, como por exemplo: Facebook e/ou WhatsApp. Através desta abordagem, a análise dos dados nos revelou as informações sobre a recepção dos sujeitos da pesquisa com relação às videoaulas disponibilizadas no YouTube e a relevância que elas possuem no cotidiano dos professores enquanto articuladores entre os estudantes e o conhecimento no contexto do ERE.

4. Resultados

Apresentaremos nesta seção os resultados da pesquisa, colhidos por meio do questionário virtual, a partir dos quais

responderemos o questionamento inicial e, ao mesmo tempo, atenderemos ao objetivo da pesquisa. Na questão 1, os respondentes deveriam escolher entre o Facebook, Youtube, Whatsapp, Instagram, Televisão, Rádio, Kindle e Smartphone qual deles julgavam ser mais adequados à obtenção de conhecimento por parte do alunado. O Youtube atingiu a preferência de 81,8% dos respondentes (Gráfico 1, questão 1).

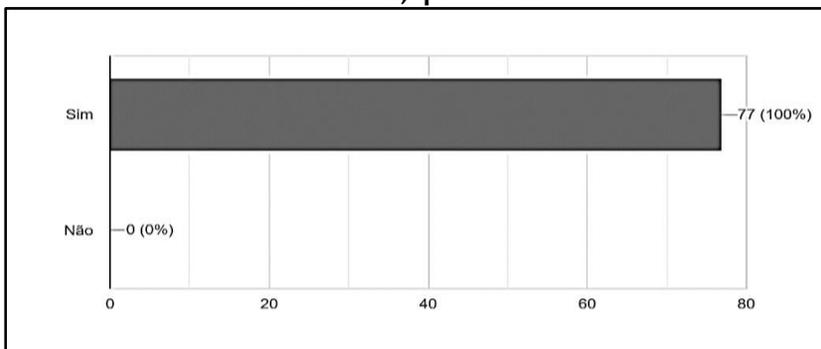
Gráfico 1, questão 1 - Quais destes FVNexA são mais adequados ao uso por alunos como acesso ao conhecimento?



Fonte: Questionário da pesquisa (2020)

Na questão 2 (Gráfico 2), 100% dos respondentes assumiram que já utilizaram videoaulas como recurso de ensino.

Gráfico 2, questão 2.

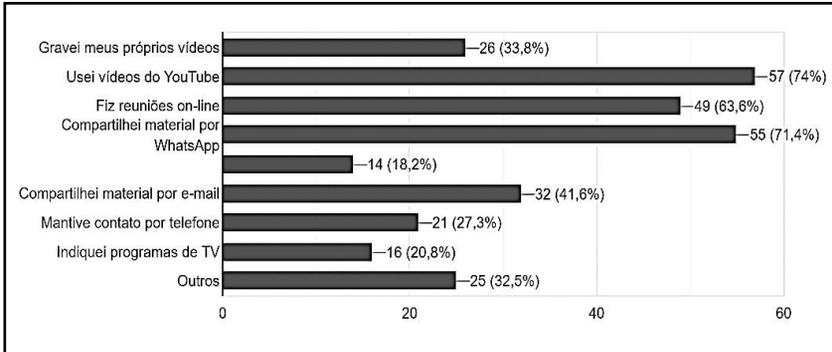


Fonte: Questionário da pesquisa (2020)

Na terceira questão, sondamos o comportamento dos sujeitos sobre quais métodos virtuais de ensino / aprendizagem

estavam utilizando no contexto pandêmico e 74% dos respondentes afirmaram que usaram vídeos do YouTube (Gráfico 3, questão 3), seguido por 71,4% que admitiram o compartilhamento de material por meio do aplicativo de comunicação Whatsapp.

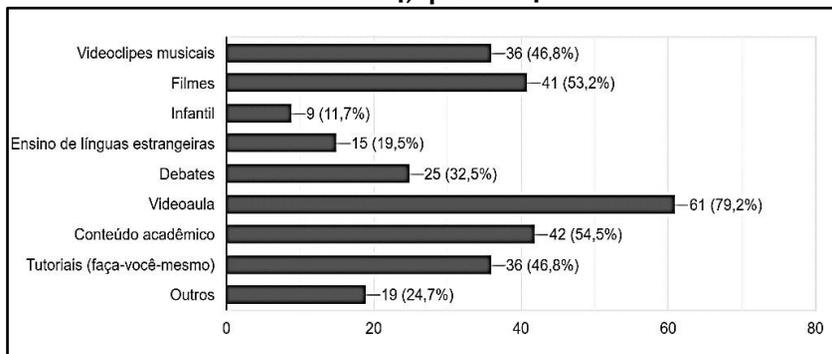
Gráfico 3, questão 3.



Fonte: Questionário da pesquisa (2020)

Na questão 4, investigamos que tipo de conteúdo os respondentes acessam com mais frequência no YouTube. 79,2% dos participantes escolheram as videoaulas, seguido por 54,5% que escolheram o conteúdo acadêmico como alvo de seus acessos (Gráfico 4, questão 4), confirmando o perfil educativo que a plataforma assume para os sujeitos pesquisados.

Gráfico 4, questão 4.

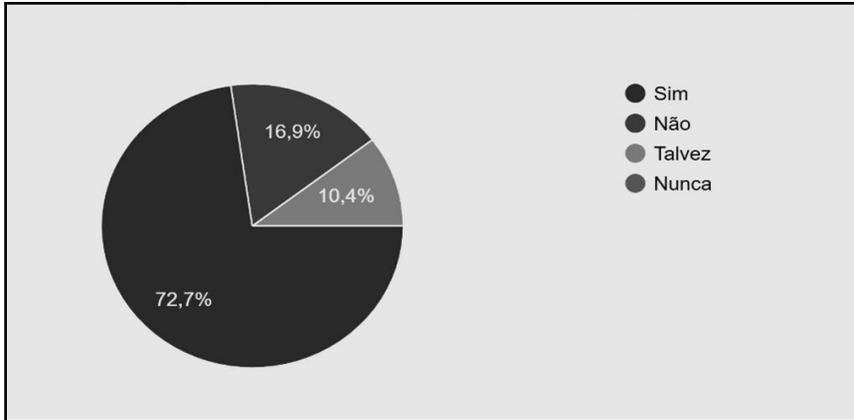


Fonte: Questionário da pesquisa (2020)

Na questão 5, perguntamos sobre o compartilhamento de

aulas de Edutubers (Gráfico 5, questão 5) e 72,7% dos respondentes afirmaram já ter distribuído ou estarem propensos a distribuir esse tipo de material para seus alunos, enquanto 16,9% mostraram-se contrários à prática.

Gráfico 5, questão 5.



Fonte: Questionário da pesquisa (2020)

Discussão dos resultados

Conforme se identifica por meio dos gráficos anteriores, a meta inicial da pesquisa foi atendida, ainda que sem generalizações por ser constituída de uma amostra não abrangente. No entanto, considerando o fator de proporcionalidade, pode-se inferir que a participação de setenta e sete (77) respondentes possui representatividade relevante no alcance analítico do objetivo desta pesquisa, gerando resposta satisfatória enquanto indício comportamental de uma esfera mais abrangente de sujeitos com as mesmas características dos pesquisados (usuário do YouTube que utilizam a plataforma com fins de ensino e aprendizagem).

No primeiro gráfico, comprovou-se o que anteriormente foi expresso com relação ao YouTube como uma FVNexA e que se configura, juntamente com os ItemNet (a saber: Blogs, Twitter, Facebook ou a Wikipedia, entre outros), como um dos símbolos do mundo digital (TAURION, 2014), cuja contribuição para a aquisição do conhecimento tem se efetivado dia após dia.

Ao serem questionados sobre quais dispositivos ou

plataformas são mais adequados ao uso por alunos como acesso ao conhecimento (Gráfico 1), os respondentes confirmaram nossa percepção de que a linguagem multissemiótica propagada nos meios virtuais é atrativa aos estudantes e também aos docentes, em concordância com suas respostas sobre quais ferramentas têm sido utilizadas no período da quarentena e suporte ao ERE, em que apontaram os vídeos do Youtube como as ferramentas mais recorrentes, conforme vemos nos gráficos 3 e 4.

Diante da quantidade de vídeos disponibilizados na plataforma, é importante que os professores sigam os conselhos de estudiosos como Matos (2020), que nos alerta que para a efetividade de um ItemNet depende de que um agente (docente) o observe, o escolha e decida fazer uso dele na direção de um objetivo (educacional).

Considerações finais

Ao longo deste texto buscamos ressaltar que, no contexto da pandemia do Covid-19 que tem assolado a sociedade mundial, com medidas de distanciamento social, o processo de virtualização dos mais diversos segmentos da sociedade foi fortemente intensificado, com impacto considerável sobre o universo educacional, lançando aos professores, imigrantes digitais ou não, ao desafio de implementar uma educação remota para a qual não foram formados adequadamente.

Nesse contexto, surge como recurso tecnológico as videoaulas disponibilizadas no YouTube, uma plataforma de vídeos cuja égide primária não se destinava à educação, o que a classifica como uma FVNexA, segundo o conceito de Matos (2020), mas que, no entanto, passou ter em sua composição canais destinados ao ensino motivado pela existência de uma gama enorme de vídeos que tanto se destinam aos conteúdos educacionais como a outros tipos de aprendizagem.

Defendemos a princípio, portanto, que os professores que postam vídeos educacionais nos canais de YouTube, os chamados edutubers, tiveram uma contribuição significativa para que o modelo de ERE fosse implementado, embora não se configurasse totalmente nessa categoria conforme seu conceito, possibilitando àqueles

professores não *experts* em produção de suas próprias aulas continuassem seu trabalho pedagógico, o que comprovamos através de pesquisa realizada entre um pequeno grupo de docentes, o que não nos permite generalizações, mas abre um horizonte compreensivo sobre o assunto.

Em suma, o estudo apresentou, no contexto da pesquisa, a relevância que os educadores do YouTube adquiriram no contexto atual enquanto articuladores para o processo de implementação do ensino remoto e os docentes, como também apresentou que a cada dia se faz necessário que os vídeos postados nos canais educativos tenham uma qualidade superior, uma vez que os usuários estão cada vez mais exigentes no quesito qualidade e adequação aos objetivos educacionais, o que reforça o pensamento de Matos (2020) de que as tecnologias por si só não resolvem os problemas educacionais, mas depende da ação social do docente/agente.

De imediato, para aqueles e aquelas que ainda não fazem uso dos recursos disponíveis no meio virtual digital, temos a oportunidade de compreender o potencial existente em um grande volume de material videográfico, disponibilizado gratuitamente, que pode ser aplicado a serviço do professor e da aprendizagem, sendo, portanto, nesse sentido, que se destaca a importância dos Edutubers no contexto atual e que nos conduz a repensarmos nossas crenças, concepções e práticas na intenção de vislumbrarmos o futuro da educação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:** MEC. 1998.

BURBULES, Nicholas. Riscos e promessas das TICs para a educação: o que aprendemos nesses últimos dez anos. In: APARICI, Roberto. **Conectados no ciberespaço.** São Paulo: Paulinas. 2012.

CAFARDO, Renata. **Professores youtubers, edutubers atraem 5 milhões para aulas fora da escola.** Publicado em 28 nov. 2019, on-line. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/professores-youtubers-edutubers-atraem-5-milhoes-para-aulas-fora-da-escola, b8a6c517336ea9fee52d35c49645fc36eejxbpue.html>. Acesso em: 26

maio 2020.

CORRÊA, Juliane. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>> Acesso em: 20 maio 2020.

LEMOS, Cleber Araújo; MATOS, Denilson Pereira de. **Refletindo sobre EaD e Letramento Digital: O que cultura tem a ver com isso?** – 1. ed. Curitiba: Editora Prottexto, 2016.

LUNETAS. **Videoaula e ‘edutubers’: como o YouTube mudou o jeito de estudar?** – Publicado em 14 jan. 2019, online. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/videoaula-educacao-youtube/>>, acesso em 26 maio 2020.

MATOS, Denilson Pereira de. **FVNexA Ferramentas Virtuais não exclusivas à Aprendizagem em tempos de covid19**. 2020. (no prelo).

MORAN, José Manuel. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**, São Paulo: Sumos Editorial, 2012.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão Digital e Educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro. 2016.

PIVA JR, Dilermando. **Sala de Aula Digital: uma introdução à cultura digital para educadores**. São Paulo: Saraiva. 2013.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, 9 (5), 2001.

SENA, Fábila Sousa de; MATOS, Denilson Pereira de, CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **A utilização do WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino de língua portuguesa para alunos surdos**. Caderno Seminal Digital (Rio de Janeiro), v. 33, p. 142-171, 2019.

TAURION, Cezar. **Tecnologias Emergente: mudanças de atitudes e diferenciais competitivos nas empresas**. São Paulo: Évora. 2014.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se recriar**. 2020. Disponível em <<https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/ensino-a-distancia-ou-ensino-r>> Acesso em 20/05/2020.

HISTÓRIA DA VALORIZAÇÃO SALARIAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe (UFMS)¹

Introdução

No Brasil, os primeiros movimentos de reivindicação docente por salários e condições de trabalho ocorreram no momento da expansão dos grupos escolares, na segunda metade do século XIX, quando houve processos formativos mais intensos, direcionados à profissionalização da docência. Conforme Rosso, Cruz e Rêses (2011), a primeira organização de professores de cunho sindical ocorreu em 1901, com a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.

A expansão dos movimentos atravessou o século XX marcada pela precariedade do trabalho e pela desvalorização da profissão. Chega ao século XXI como um direito expresso na Constituição Federal de 1988 (art. 205 e 206), que objetiva valorizar os profissionais da educação escolar, garantir os planos de carreira e a forma de ingresso e implementar o piso salarial nacional inerente à qualidade da educação. (BRASIL, 1988).

Com base nesse contexto, o presente artigo estuda os principais fatos que contribuíram para a evolução da política salarial docente da Educação Básica no Brasil por meio da trajetória da remuneração, a partir do século XX até a criação do Plano Salarial Profissional Nacional (PSPN) - Lei 11.478, de 2008.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, considera as legislações basilares e os documentos oficiais que orientaram ou definiram a política salarial docente no país, como entre os quais, as bases de dados do Anuário Estatístico do Brasil e das Estatísticas Históricas do Brasil do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a legislação educacional do período destacado.

Entre os teóricos que tratam da temática, ressaltam-se os que discutem a relação entre Trabalho e Educação, como Antunes (2009), no processo de transformação do trabalho ao longo da história, por

¹ Mestre em Educação; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); socorrosfb@gmail.com

fim, Monlevade (2000) e Castanha (1999), na interpretação do trabalho docente como elemento estrutural no percurso histórico.

Conforme Antunes (2009), os homens adotam o trabalho como papel central na produção da sociedade e, por meio dele, transformam a natureza, se autodefinem e reformulam as suas ações. Desse modo, Trabalho é um conjunto de ações e atividades humanas, construídas ao longo da história, que o homem realiza na busca pela sobrevivência e desenvolvimento social, em uma constante relação de troca e de poder.

O salário permanece em constante interlocução com a sociedade, situando, quase que exclusivamente, à margem dos conflitos na sociedade capitalista, uma vez que se remunera toda e qualquer atividade partícipe do processo de produção (CASTEL, 2005). Essa relação atribui o caráter contraditório ao salário, pois ele acaba servindo tanto para o mercado quanto para o aspecto social.

Os embates originados pelo caráter contraditório do salário, apoiados na configuração do Estado democrático de direito, cumprem importante papel no processo de construção da qualidade da educação, pois um salário representativo está intimamente ligado à concepção de Estado. Este Estado, que é contraditório, protege a cidadania do estudante enquanto usufrutuário desse direito, assim como a do professor, que em plenas condições de trabalho, exerce o direito seu (cidadania pelo trabalho) para exercer o direito do outro (educação para cidadania). É uma relação recíproca e organicamente contraditória, pois o Estado capitalista coloca em disputa as condições do professor e sua função, já que o direito a salários justos é motivo de conflito, em razão da estabilidade do Estado.

O artigo está dividido em três itens. O primeiro traz os elementos históricos que apontam a origem e a formação da política salarial e o seu processo de (des)valorização. O segundo destaca os movimentos sindicais e internacionais relacionados à preocupação com a melhoria salarial dos professores e suas condições de trabalho, mais precisamente após os anos 1950. O último tópico aborda as transformações salariais a partir da Constituição de 1988 e da LDB/1996, até a criação do PSPN/2008, que impuseram um conjunto de conquistas, como consequências das reivindicações que se apresentaram no período.

Formação da Política Salarial Docente no Brasil

O discurso sobre salário condizente para a categoria ecoou tanto nos governos populistas como nos repressores ou liberais. A promessa de salários justos foi frequentemente utilizada como indicativo de conformação social, expressamente manifestada pela conjuntura política, para manter a produção capitalista em constante movimento.

A primeira menção aos salários docente consta na Lei da Educação – Lei de 15 de outubro de 1827, que taxou os salários dos professores de primeiras letras² entre 200\$000 e 500\$000 Réis anuais (MONLEVADE, 2000; VIEIRA, 2010). Segundo Monlevade (2000), a taxação dos salários mostra que as aulas régias foram um avanço, quando se analisa o processo de assalariamento dos professores.

Os salários dependiam da localidade e do número de alunos. No entanto, de acordo com Castanha (1999), a maioria dos salários chegava a apenas 150\$000 Réis anuais, registrando pagamentos abaixo do limite da Lei. Somente a partir de 1859 as escolas públicas estaduais aprimoraram a distribuição de recursos para o pagamento de professores, que passaram a receber salários oriundos de impostos, um significativo avanço para o processo de valorização docente (MONLEVADE, 2000).

Entretanto, os professores de primeiras letras trabalhavam em precárias condições estruturais; eram submetidos à defesa dos costumes, para atender à elite e aos senhores de terras. Presenciaram a expansão das escolas públicas, que passaram de escolas unidocentes e isoladas para Liceus e grupos escolares, no contexto de relevante produção de escoamento agrícola, industrial e cultural nos principais centros urbanos e produtivos do país. Tal fato foi responsável por criar um novo quadro de assalariados, dispostos a qualquer salário e a qualquer condição, tendo em vista as exigências de uma nova sociedade em evolução. Foi nesse palco que o número de professores multiplicou, para responder à demanda.

² As Escolas de Primeiras Letras foram determinadas na Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava o incentivo à instrução pública por meio da abertura de vagas para professores, priorizando concursos, apesar de utilizar nomeações por indicação dos presidentes das províncias. O pagamento destes professores era feito por meio de dotações orçamentárias anuais, que muitas vezes necessitavam de créditos suplementares ao longo do ano, editados a partir da insuficiência dos recursos orçamentários iniciais. (BEZERRA, 2006).

Até então, a legislação não estabelecia explicitamente os direitos dos professores. Segundo Castanha (1999), eles recebiam seus salários conforme a frequência dos alunos, comprovada mensalmente pelos inspetores. Tinham estabilidade após cinco anos de efetivo exercício; eram aposentados integralmente após 25 anos de serviço e, parcialmente, após dez anos.

Os salários dependiam dos acordos firmados com as autoridades locais, do total de alunos e das estratégias escolares. Os limites salariais também eram diferenciados quanto ao local de trabalho. Os professores das capitais dos estados que participavam da produção e distribuição de mercadorias eram considerados privilegiados.

De acordo com Castanha (1999), os docentes do 2º grau eram mais bem remunerados que os do ensino elementar ou de primeiras letras; os das escolas públicas recebiam mais que os das escolas privadas. Havia a possibilidade de gratificações a partir da quantidade dos alunos frequentes e dos que iriam cursar os exames finais. Foi um momento crítico para a educação pública, devido ao crescimento vertiginoso das matrículas, multiplicando as escolas normais e contribuindo para a diversificação do trabalhador em educação.

O processo de expansão do sistema de ensino contou com a Reforma Francisco Campos, que consistiu no conjunto de decretos reformadores, endossados pelo então Ministro da Educação Francisco Campos, que estruturou o ensino secundário e profissional e adotou um modelo padrão para a Faculdade Nacional de Filosofia, onde se situavam as graduações em pedagogia e outras licenciaturas (MONLEVADE, 2000).

Os cursos de pedagogia passaram a ser redutos femininos. Vianna (2001) explica que esse movimento também se deveu ao processo de industrialização, quando os homens passaram a ocupar as indústrias/fábricas e as mulheres, as escolas. Aos poucos, os homens foram abandonando a sala de aula dos cursos primários. Ferreira Jr e Bittar (1985) relatam que, em 1929, dos 23.808 alunos matriculados no ensino pedagógico, apenas 3.041 eram do sexo masculino.

Não há um consenso quanto ao fato de o processo de *feminização* do trabalho docente ter refletido nas condições salariais. No entanto, Monlevade (2000) assevera que a formação precária

parece responder de imediato à questão. Os professores das cidades menores e lugarejos eram admitidos sem concurso e remunerados com verbas extraordinárias ou créditos suplementares, mensalmente requeridos pelo administrador/legislador, sem parâmetros em fundo específico destinado à função.

O mesmo autor relata que, em 1935, o Decreto 16782-A, de 13 de janeiro, do governo federal, aprovou o envio de recursos para os estados, para o pagamento de professores primários das escolas rurais, desde que os estados não reduzissem o número de escolas e aplicassem, no mínimo, 10% de sua receita na Instrução Primária e Normal. Pode-se considerar que, nessa data, nasceu a política de financiamento da educação e, mais precisamente, de remuneração docente. Houve, portanto, uma chamada para a responsabilidade de reservar recursos para tais finalidades.

Também, se deve levar em conta o salto no índice demográfico na primeira metade do século XX, que continuou crescente na metade seguinte. Os dados são progressivos e revelam, de certa forma, a desvalorização da profissão.

Em 1933, o Brasil tinha 29.553 escolas primárias (417 secundárias e 328 escolas pedagógicas/Normal), com um corpo docente de 4.103 professores. As matrículas efetivas correspondiam a 28.814 estudantes nos cursos do magistério, mas somente 8.137 conseguiram concluir os cursos (BRASIL, 1933).

Em 1947, havia 58.502 escolas primárias (1.524 secundárias e 689 pedagógicas/Normais), com 4.945 docentes (BRASIL, 1948). Os dados mostram um crescimento nunca antes registrado nas estatísticas oficiais do país. A quantidade de escolas normais mais que dobrou, em 24 anos.

Isso impactou a contratação de professores. Em 1933, o Brasil tinha 77.001 docentes no ensino comum (BRASIL, 1933), o que correspondia a 96% do total de docentes dos demais níveis de ensino. Em 1946, havia 88.330 docentes da escola primária fundamental comum (BRASIL, 1946). Os dados demonstram que a demanda por docentes não foi acompanhada efetivamente pelo ritmo de contratação, embora as escolas preparatórias estivessem em funcionamento intenso.

Acrescenta Castanha (1999) que a falta de política de formação adequada e os baixos salários eram problemas corriqueiros

no Estado brasileiro, pois o foco dos governos era mais a manutenção e a difusão da ordem, bem como a hierarquização da sociedade do que no melhoramento cultural do povo.

Observa-se que a explosão das matrículas na primeira metade do século XX não ocasionou a valorização salarial. Apenas se multiplicaram os postos de trabalho, em números superiores ao crescimento dos impostos disponíveis para o pagamento dos professores.

Debates e Mobilizações: o Salário em Tempos de Luta

A discussão sobre o salário de professores foi pauta dos principais movimentos político-educacionais na história, exposta no *Manifesto do Pioneiros da Educação Nova de 1932*. Entre as questões apontadas pelos intelectuais, havia a preocupação de associar a qualidade da educação à equiparação da remuneração docente e à melhoria das condições de trabalho, como vertentes para a construção de um sistema educacional nacional e para a superação da educação tradicional vigente.

A maior dificuldade para a renovação da escola pode ter se vinculado à estreita relação com a estrutura econômica capitalista. No Manifesto de 1932, a equiparação dos salários dos mestres e professores indicava, na prática, mesmo dependente da condição política e estrutural do Estado, a necessidade de uma unidade de formação que incorporasse os estudos do magistério às universidades, proporcionando a

[...] libertação espiritual e econômica do professor mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 59).

Em 1959, em defesa da escola pública, o segundo *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* buscou difundir a tarefa de educar para o trabalho e para o desenvolvimento econômico, indicando a necessidade de uma sociedade “[...] consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais

incutindo o respeito pelo trabalho e pelo trabalhador [...]” (SAVIANI, 2007, p. 294).

A tradição das hierarquias docentes foi uma crítica presente em ambos os Manifestos. Tinham, em comum, a necessidade de uma formação completa, calcada na prática e nos fundamentos da docência. Ambos lamentavam as condições de pobreza, que dificultavam o trabalho dos docentes, que não eram pagos com salários condizentes com o peso da responsabilidade do seu papel social.

Monlevade (2000) lembra que os docentes eram considerados, pelos intelectuais, como *professores-máquinas*. Eram levados a satisfazer o sistema produtivo e, ao mesmo tempo, incorporar as condições de trabalho, com resquícios mínimos de dignidade que o sistema educativo poderia proporcionar.

Em 1938, o salário mínimo foi instituído durante o governo de Getúlio Vargas³, por meio do Decreto-Lei nº 399, de 30 de abril, para todas as profissões. Passou a ser um instrumento controlado pelo Estado, mediando a sociedade assalariada, as relações de trabalho e de produção, os conflitos estruturais e de classe, as forças mercadológicas e os direitos individuais e coletivos.

Mas o desenvolvimento da profissão docente, como categoria⁴, ainda demorou para surtir efeitos no campo da valorização docente. Monlevade (2000) ressalta que a primeira reunião voltada para o debate sobre os temas relevantes da profissão do magistério público da Educação Básica ocorreu durante o I Congresso Nacional de Professores Primários, em 1953, em Salvador/BA. A organização dos Congressos permaneceu até 1964, quando o percurso da democracia foi abalado por alguns percalços.

Os Congressos realizados difundiram as condições, a precariedade, a desvalorização dos salários em face das políticas governamentais e a necessidade de um órgão central capaz de unir os interesses dos professores. No evento de 1960, criou-se a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB)⁵ em 11 estados (RS, AC, AP, BA, CE, GO, MG, SP, PE e RJ). (MONLEVADE,

³ Getúlio Vargas governou o Brasil de 1930 a 1945.

⁴ Neste estudo, Categoria é a profissão que se organiza com trabalhadores, por meio de sindicatos ou outras organizações classistas.

⁵ Essas organizações eram compostas por empregados, empregadores e profissionais liberais.

2000).

Em 1966, a Recomendação da Organização Internacional do Trabalho proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aprovou, em regime de urgência, o Estatuto dos Professores, que defendia a igualdade salarial. O documento destacou os problemas de gênero e a necessidade de políticas de formação, progressão e melhoria das condições do trabalho como elementos essenciais para a regularização da carreira, bem como para a produção social e profissional do professor. (UNESCO, 2008).

O Estatuto indicava a revisão periódica dos salários, considerando o custo de vida e a produtividade de cada região, pois deveriam refletir a importância dos professores para a sociedade. Portanto: “Tanto os salários, como as condições de trabalho dos professores devem ser determinados através de um processo de negociação entre as organizações dos professores e os responsáveis e empregadores”. (UNESCO, 2008, p. 12).

Os primeiros movimentos dos docentes, com vistas a reunir os problemas relativos à profissionalização da categoria, estimularam as filiações às organizações sindicais, federações e confederações que, paulatinamente, vieram a ocupar maiores espaços na segunda metade do século XX, ampliando a luta por direitos frequentemente cerceados pelo regime autoritário (1964-1985).

Entre 1931 e 1936, já existiam cerca de 1.321 sindicatos em funcionamento no país (BRASIL, 1937), porém eram sem expressão. Os dados encontrados sobre sindicatos para trabalhadores em educação são apenas a partir de 1953, quando havia 6.857 associados. Dois anos depois, o número cresceu para 9.074 associados na mesma categoria, Educação e Cultura. Com os frequentes aumentos, em 1968 a categoria contava com 46.359 associados; em 1973, com 306.533 associados. (BRASIL, 1953; 1955; 1968; 1973). Esse avanço progressivo traduzia-se pela insatisfação dos professores com o excesso de trabalho. A maioria tinha jornada dupla ou até tripla, para compensar os salários defasados.

O arrocho salarial era institucionalmente promovido pelo governo. O Decreto nº 67.322, de 2 de outubro de 1970, dispunha sobre o congelamento dos salários dos professores do ensino médio e um teto salarial como condição para utilização da parcela destinada

à educação pelo Fundo de Participação dos Estados e Municípios (FPM e FPE) (BRASIL, 1970). No final dos anos 1970, o salário valia menos que no início dos anos 1960. O arrocho salarial afetou toda aquela geração dos trabalhadores que foram às ruas nos anos 1980, após 20 anos de repressão do governo ditatorial⁶.

A LDB – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, pleiteou a isonomia salarial por grau de escolaridade e determinou o auxílio financeiro para a educação nacional, visando diminuir as distorções salariais do magistério nas instâncias estaduais e municipais. Foram estabelecidas parcerias com a iniciativa privada, para o financiamento da formação de professores, com a finalidade de atender à demanda por professores no cenário nacional.

A lei também instituiu a criação de estatutos de cargos e carreira do magistério, como condição para receber verbas do Salário-educação. Ela teve importante interlocução com a perspectiva de universalização do ensino e o crescimento do número de docentes nas redes, contribuindo para uma atividade política de cunho corporativo, mais envolvida com as propostas de melhoria. O período marcou a fase das mudanças estruturais na realidade educacional brasileira, com a escolarização obrigatória e a organização dos professores primários e secundários, com a missão de valorização salarial.

O Decreto 71.244, de 11 de outubro de 1972, estipulou: paridade de remuneração aos profissionais com o mesmo nível de formação de outras licenciaturas e com os que tivessem titulação de especialistas; pagamentos correspondentes aos avanços verticais e horizontais na carreira; direitos e vantagens especiais como promoção, acesso e regimes definidos de trabalho; preceitos éticos especiais; e critérios de admissão e de movimentação. (BRASIL, 1972).

As negociações nos movimentos grevistas, que se alastraram durante os anos 1980, dificultavam a prática dessas questões, pois os governos reclamavam frequentemente da falta de recursos. (LOURENÇO, 2011).

⁶ O Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, definiu as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular, que resultavam em pena de demissão ou dispensa, proibição de qualquer tipo de nomeação por cinco anos. O aluno infrator ficava proibido de se matricular em quaisquer estabelecimentos de ensino por três anos. (BRASIL, 1969).

Em 1979, a CPPB foi reformulada, passando a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB), integrando os professores primários e secundários, que até então tinham sindicatos separados. Após a junção com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), nos anos 1980, passou a integrar as reuniões e discussões da Confederação dos Educadores Americanos (CEA). (MONLEVADE, 2000).

O Brasil finalizou os anos 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988, propondo um sistema de educação democrático capaz de equalizar as contas públicas, em uma vã tentativa de sanar os efeitos danosos do mercado.

O Salário Docente Sob a Ègide Democrática Pós-1988

A valorização dos profissionais em educação envolve uma série de fatores que vão além do salário digno. De certa forma, talvez tenha sido essa convicção a razão última que mobilizou a classes dos educadores nos anos 1980, em torno dos princípios e garantias constitucionais que propusessem uma mudança capaz de estabelecer a valorização dos profissionais do ensino, os planos de cargos e carreira e um piso salarial à altura, para a garantia de um padrão de qualidade de ensino, conforme as alíneas V, VII e VII do art. 206 da Constituição Federal de 1988.

Mas a determinação do art. 206 não foi imediata. Prescindia de uma organização efetiva, que envolvesse estados e municípios, para elaborar os planos de cargos de carreira e outras demandas específicas de cada região para, somente depois, implementar a política do piso em âmbito nacional.

Em 1994, durante o VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), elaborou-se uma série de proposições visando à formulação de uma política nacional de valorização docente, por meio de um pacto junto aos estados e municípios, capaz de interagir com a formação e as reivindicações dos professores. O documento, acolhido pelo MEC e dirigentes de entidades educacionais, estipulava um piso nacional de R\$300,00 para o início da carreira. (GOMES, 2019).

O Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação previa o empenho dos entes federativos para o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio

de conferências centrais, regionais e locais. Nos debates, foram discutidas as complicações acerca do cumprimento do Piso e a elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público, com destaque ao amparo do Programa de Apoio aos Secretários Municipais da Educação (PRASEM/ FUNDESCOLA/MEC).

A partir da CF/1988, o salário de professores passou a ser associado às fontes vinculadas à política de financiamento da educação. Foi um marco histórico, pois viabilizou a aplicação de recursos em manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212⁷) (BRASIL, 1988). O aperfeiçoamento dos professores, a licença remunerada e o estabelecimento de critérios de progressão na carreira nas instâncias de governo foram aprimorados com a LDB/1996 (art.67):

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

A CF/1988 apontou os rumos e a LDB especificou as direções. Logo depois, a EC nº 14/1996⁸ e a EC nº 53/2006⁹ definiram a porcentagem de distribuição dos recursos aos estados/DF/municípios (mínimo de 60%) para despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), destinadas ao pagamento de salário de professores da Educação Básica em exercício (salário/vencimento, 13º salário, férias, gratificação, horas-extras, aviso prévio, abono, salário família, encargos sociais, previdência e FGTS), e os 40% restantes para

⁷ Mínimo de 18% da União e 25% dos estados/municípios/DF.

⁸ Emenda que regulamentou o Fundef.

⁹ Emenda que regulamentou o Fundeb.

despesas administrativas, manutenção de escola e demais itens constantes nos art. 7º e 8º da LDB/1996. (BRASIL, 2006).

O salário do professor, portanto, passou a configurar nas políticas educacionais; a sua regulamentação passou a caminhar junto às políticas de financiamento, como medida para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Após a sanção do PSPN, órgãos de discussão sobre a educação do país emitiram pareceres sobre as providências a serem tomadas diante da lei específica para o piso. Destaca-se o parecer da Conferência Nacional de Educação de 2010, que foi a base para a discussão e a formulação do Plano Nacional de Educação (2014), em definiram a equiparação da remuneração docente em todo o território nacional, a criação dos Planos de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR) nos sistemas locais e o aumento dos recursos para o pagamento de professor, como parâmetros para a qualificação e a remuneração docente (BRASIL, 2014). Embora essas questões já tenham sido historicamente pautadas nos documentos da educação brasileira, agora adquiriram um caráter a força legal e a organização enquanto metas a serem cumpridas até 2021.

Três requisitos estão imbricados na política de implementação e consolidação do Piso – carreira, jornada e remuneração, que estão dispostos nas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistérios da Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 2, de 28/05/2009 (BRASIL, 2009). Desse modo, a valorização dos profissionais da educação e seus planos de carreira são inerentes à política salarial, pois ambos implicam as bases de cálculos, aplicações e os direcionamentos de recursos, que trazem para o centro das discussões a premência de instaurar condições dignas para os trabalhadores em educação.

Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN): o desafio continua

Dadas todas as tentativas de constituição de um piso nacional para o professor ao longo da história, ficou clara a dificuldade orgânica de valorização profissional da Educação Básica no Brasil. Foi preciso uma Lei que declarasse, às outras leis anteriores, que é direito do professor ter salários justos e compatíveis com a função que exerce na sociedade.

O PSPN consiste no valor mínimo do vencimento inicial pago pela jornada de trabalho de, no máximo, 40 horas semanais, conforme as especificidades de cada ente federativo. Seu valor deve ser calculado proporcionalmente à hora trabalhada, visando a propiciar isonomia entre sistemas e categorias, incluindo também aposentados e pensionistas do mesmo regime de previdência. Conforme a letra da Lei:

O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (BRASIL, 2008)

O Piso é inerente às porcentagens de investimentos e aos quantitativos das despesas com remuneração docente a partir do MDE, que separa, no mínimo, 60% do volume de recursos para o pagamento dos professores. Daí a importância de se fazer o aporte às políticas que orbitam a área.

Na prática, o Piso mantém estreita ligação com a política de financiamento e da manutenção da carreira nos sistemas educacionais estaduais e municipais, com a aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Também mantém a relação entre o vencimento inicial e a jornada de trabalho, os planos de carreira locais e os vencimentos em conformidade com a titulação.

As negociações do valor do Piso são específicas em cada município e estado, sob a coordenação e a fiscalização das federações organizadas em sindicatos, com a orientação da CNTE. Os estados e os sindicatos coordenam a interação entre as partes – estados, municípios, sindicatos de base, professores independentes, acompanhando os trâmites legais, para direcionar e encaminhar as reivindicações da categoria.

Existem desigualdades salariais entre os profissionais da Educação Básica e entre os contratos e remunerações realizados nos estados e municípios, pois cada um tem suas próprias fontes de renda, demandas e disposições distintas quanto às perspectivas de criar seus próprios planos salariais.

Ao elaborar a lei específica para o PSPN, o Estado cria condições para solucionar as disparidades salariais entre as regiões. Este seria um dos problemas que se arrastam ao longo da história, além de contar com a cultura da desvalorização do professor da Educação Básica.

Em síntese, há um conjunto de documentos criados, em um certo espaço de tempo, que atua na expectativa de constituir uma política salarial docente, ligando-a aos dispositivos de carreira e à melhoria do poder aquisitivo e qualidade de vida do professor. Contudo, diante de algumas condições estruturais nos sistemas educacionais, cujas federações são interdependentes e parcialmente autônomas, a aplicação do Piso passa a ser verdadeiro entrave para a manutenção das finanças públicas, deixando de ser um instrumento exclusivo de mobilização e valorização docente, para colocar em disputa o Estado e o professor.

A política salarial docente sempre encontrou dificuldades de implementação, devido às discrepâncias das condições financeiras dos estados e municípios, bem como à falta de legislação específica que respalde o direito do professor (VIEIRA, 2010). Dessa maneira, reconhece-se a primordial luta para recuperar a defasagem histórica que cerca a política salarial, expressamente dependente da organização do Estado.

Houve um período de ajustes nas instâncias de governo, a fim de equilibrar as contas públicas à lei, que evidenciam discussões e resistências ao cumprimento em alguns estados da federação. Após ser acionado, o Supremo Tribunal Federal (STF), em 2011, reconheceu a constitucionalidade da lei e alegou o risco de violação do pacto federativo, determinando a volta das negociações.

Os sindicatos mobilizaram-se para definir, com os governos, as possibilidades e traçar as metas. Mas um levantamento realizado apontou que muitos estados conseguiram ajustar o seu piso ao PSPN, após manobras, incorporando gratificações e horas-atividade à remuneração, a fim de ser reconhecido como cumpridor da Lei (BEZERRA, 2019). Essa discussão merece um novo espaço, tamanha é a sua complexidade.

Considerações Finais

O conjunto de fatos e a complexidade da história da política

salarial do professor mostram que o docente da Educação Básica carrega o estigma do profissional desvalorizado no país, provando que a profissão permanece vulnerável às conveniências econômicas e políticas do modo de produção capitalista.

Ao se levantar esta bandeira, compreende-se que o salário é uma reivindicação secular, que permanece desde o advento do professor-operário (aquele que sobrevive do seu próprio salário), a partir da sua inserção no ambiente escolar e no mundo do trabalho, com a finalidade de produção da sociedade, como esclarece Monlevade (2000). Esse cenário trouxe à tona a “fábrica educacional”, que foi lentamente sendo produzida até o seu auge, na segunda metade do século XX, transpondo o século XXI com a expectativa de constituir uma sólida política salarial.

A partir dessas questões sobre o salário do professor, evidencia-se o tamanho do desafio ainda não sanado, visto que valorizar o professor tende a atender às prerrogativas de um Estado protagonista de crise estrutural e financeira. Ou seja, a política salarial docente está inserida nos pressupostos da produção e reprodução da sociedade.

As organizações sindicais atuantes nos problemas e anseios do trabalhador em educação foram consistentes no processo de sustentação da proposta de valorização, embora tenham sido desgastadas no período da ditadura militar.

Verificou-se que o Estado brasileiro, como provedor dos serviços educacionais, não pode se tornar isento da obrigação de cumprir a valorização do professor, no que tange ao salário. Entendeu-se que o salário não tem se vinculado a nenhum movimento de governo específico. A preocupação com o salário justo e equivalente às demais categorias de trabalho é uma inquietação atemporal e inerente à função do professor na sociedade.

Entretanto, valorizar o salário não implica somente aumentá-lo *ad infinitum*¹⁰. Também significa reconhecer a função social do professor. Com o aumento do valor do salário, proporciona-se, ao trabalhador, a viabilidade de adquirir poder de compra e de consumo, o que o torna parte integrante do sistema. É preciso, então, que o Estado e a sociedade reconheçam a relevância da tarefa educativa

¹⁰ Expressão latina que significa “no limite ou até o infinito”.

para o desenvolvimento da sociedade, a fim de propiciar um trabalho digno para o professor, à altura da sua missão.

Os instrumentos presentes na contemporaneidade dão a dimensão de quais têm sido os percalços e por que a valorização do professor ainda consiste em desafio. O que resiste à história é a missão de elevar e nivelar o patamar de dignidade dos professores, em todo o território nacional.

Referências

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. [rev. ampl.]. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2009.

BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. Financiamento da Educação no Ceará: do Império ao início da República (1822-1922). **Monografia** (Graduação), Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza: UECE, 2006.

_____. Remuneração Docente Pós-PSPN nas revistas acadêmicas. **Anais do VIII Encontro dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul “Perspectivas para a política educacional e a formação docente”**. p. 736-750. Dourados/MS, 18 a 20 de nov. 2019.

BRASIL. **Estatísticas do Século XX**. vol. 42 – anos: 1933, 1946, 1948, 1981. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. (Anuário Estatístico do Brasil 1981). Disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Situação Social. Trabalho. Organização Sindical. Número de Associados dos Sindicatos, por Unidade da Federação. 1937, 1953, 1955, 1968 e 1973. **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://seculoxx.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Situação Cultural. Ensino Geral. Sinopse Preliminar, Segundo as Categorias do Ensino (1933/47). **Estatísticas do Século XX**. 1941 a 1949, 1950 a 1955. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://seculoxx.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. **Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público**

ou particulares, e dá outras providências. p. 77, v. 1. Brasil: Câmara dos Deputados, 1969. (Coleção de Leis do Brasil)

_____. Decreto nº 67.322, de 2 de outubro de 1970. Dispõe sobre a fixação de limite mínimo para a retribuição de professores do ensino médio oficial, a ser observado pelos Estados, pelo Distrito Federal, pelos Territórios e pelos Municípios das Capitais, como condição para a utilização da parcela destinada à Educação, nas quotas dos respectivos Fundos de Participação, e dá outras providências. **DOU**, Seção 1, 02/10/1970. p. 8523, 1970. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Decreto 71.244, de 11 de outubro de 1972. Estabelece normas para a concessão de auxílio financeiro aos sistemas estaduais de ensino. **DOU**, Seção 1, 16/10/1972, Página 9186 (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Senado Federal. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 1 ago. 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **DOU**, Seção 1, p. 1. 17/07/2008.

_____. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da lei nº 11,738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, §1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **DOU** de 29 de maio de 2009, Seção 1,

p. 41 e 42. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. 2009.

_____. Lei nº 13.205, de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **DOU**, Seção 1, Edição Extra, p. 1. 2014.

CASTANHA, André Paulo. **Pedagogia da Moralidade: o Estado e a organização da instrução pública em Mato Grosso 1834-1873**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programas de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Cuiabá: IE/UFMT, 1999.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poleti. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo; BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Valorização do Magistério: princípios legais e limites fiscais. **Estudo Técnico**. Brasília: Consultoria Legislativa da área XV, Educação, Cultura e Desporto, ago. 2019.

LOURENÇO, Eliane. Salários e Greves: memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)**, São Paulo, julho de 2011. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>> . Acesso em: 20 maio 2018.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Valorização Salarial dos Professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública. **Tese** (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 Relativa ao Estatuto dos Professores**. Brasil: UNESCO/ OIT, 2008. Disponível em: Acesso em: <<https://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ROSSO, Sadi Dal; CRUZ, Hélvia Leite; RÊSES, Erlando da Silva. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-131, maio/ago. 2011

SAVIANI, Dermeval. **Histórias da Ideias Pedagógicas no Brasil**. Capinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memórias da Educação)

VIANNA, Cláudia Pereira. O Sexo e o Gêneros da Docência. **Cadernos Pagu**, 17 ed, n. 18, p. 81-103, 2001.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Dois Séculos de Atraso: Piso Salarial Nacional dos Educadores**. 2 ed. Rev. Amp. Brasília/DF: CNTE, LGE, 2010.

PIXAÇÃO: IMAGENS PARA (DES)ALOCAR O OLHAR

CONCEIÇÃO, Simone Rocha da (UFRGS) ¹
HERBSTTRITH, Júlio César da Rosa (UFRGS) ²

Introdução

“O artista, hoje, é uma espécie de guerrilheiro. A arte, uma forma de emboscada”. Essa frase pertence a Frederico Moraes, o hoje dele era o ontem do ano de 1970, mas como o Brasil parece viver em estado de permanente amnésia, faz-se necessário, em algum momento, emergir do Lete³ para que se possa desacomodar o pensamento, ou melhor, incomodar o esquecimento. Na sequência do texto, o crítico Frederico comenta que, uma vez sendo o artista este “guerrilheiro” e a Arte uma forma de “emboscada”, tem-se o espectador como uma espécie de vítima. Portanto, este partícipe da Arte Contemporânea – nem sempre voluntário – precisa estar atento, pois quando menos se espera, a arte pode acontecer. O texto de Frederico, tanto quanto o tricampeonato mundial, possui cinquenta anos, mas parece que a memória seletiva teima em lembrar apenas dos gols de Pelé e esquecer das notas de Cruzeiro, “pichadas” por Cildo Meireles, afinal: “*Quem matou Herzog?*”⁴

O texto que segue é uma tentativa de ativar a memória e ao mesmo tempo (des)alocar o olhar, na soma dos textos, no fluxo dos discursos, buscar fazer ver, (re)ver, mover o olhar para as imagens que desacomodam e incomodam. Lembrar dos gestos que perturbam, furar a membrana da Arte. Para isso, olha-se para o alto dos prédios, para as paredes das cidades, afinal é preciso sair do “cubo branco”, mais uma vez, na tentativa de promover a reflexão sobre o contexto de imagens cotidianas, seus entrelaçamentos com a vida, os discursos interditados e os esquecidos. É preciso falar do poder e da potência das imagens, é preciso falar sobre e com o

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: simone.rocha@ufrgs.br

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais. E-mail: julioc@feevale.br

³ Na mitologia grega, o Lete é um dos rios do Hades. Aqueles que bebem ou tocam suas águas experimentam o completo esquecimento.

⁴ Mais informações em: <https://cildomeireles.blogspot.com/2010/10/quem-matou-herzog.html>

“pixo”.

Embasam o texto os seguintes referenciais teóricos: para questões específicas da pichação e do pixo são articulados Celia Maria Antonacci Ramos (1994), Gustavo Lassala (2014), João Wainer e Roberto de Oliveira (2009), Alexandre Barbosa Pereira (2010), Karina Kuschnir e Vinícius Moraes de Azevedo (2015) e Micaela Altamirano (2018); para as questões da imagem, em geral, e suas relações entre poder e potência recorre-se a Michel Foucault (2013), Maria Amélia Bulhões (2014) e Brian O’Doherty (2002). Utiliza-se, ainda, o método de leitura de imagens proposto pela pesquisadora espanhola María Acaso (2006, 2009) quanto às mensagens manifestas (superficiais) e latentes (demandam análises mais complexas) apreendidas por meio das imagens. Tal método consiste na desconstrução e posterior análise das imagens, partindo do contexto de produção, autoria, suporte, procedimentos, se consiste em uma metanarrativa (instrumento de poder), micronarrativa (crítica ao poder) ou ambos, até o contexto de recepção.

Pixo, pichação e outras tretas...

No início da década de 1990 a pesquisadora e professora Célia Maria Antonacci Ramos publica o livro *Grafite, Pichação e Cia* e, mesmo tendo sido escrito há mais de vinte anos, ainda constitui boa referência para as discussões acerca dos fenômenos visuais urbanos. Seja pelo levantamento histórico sobre as manifestações visuais urbanas no Brasil desde os anos 1960 até os anos 1980, seja pelo texto em si, no qual opera a lógica das semelhanças e diferenças entre as linguagens que ela aborda: o grafite, a pichação e todo o resto implicado no termo “Cia”. Ao aproximar e distanciar linguagens do grafite e da pichação, a autora consegue, por vezes, lançar luz sobre questões importantes como a noção de *margens* ou as relações entre *intervenção* e *transgressão*. Mas, quando evoca diferenças e semelhanças, sua análise reproduz os discursos do campo das artes visuais que já se apresentavam desatualizados em 1990. Contudo, é preciso pontuar que esse discurso desatualizado, pode ser fruto tanto dos estudos incipientes sobre estes fenômenos visuais urbanos na época de sua pesquisa quanto uma questão de posicionamento diante dos objetos de estudo abordados. Dito de outra forma, sua

análise se centra demasiadamente nas questões formais dos objetos analisados, quando, naquele momento mesmo, já poderia ter se dado conta (e as imagens em seu livro mostram isso) que em São Paulo o “ch” da pichação já estava se transformando no “x” da *pixação*.

Sobre estas “tretas” é preciso retomar algumas passagens do livro de Célia. A primeira questão que se coloca é conceitual, ou seja, o picho com “ch” de que trata a autora, é oriundo dos movimentos estudantis de ataques à repressão nos tempos de ditadura militar no Brasil. A imagem mundialmente difundida é a do jovem pichando a frase: “Abaixo à Ditadura” em prédios e muros da urbe. A pichação discutida pela autora, fica sob um guarda-chuva de certas tipologias que são sugeridas a partir da relação conteúdo *versus* forma. Nestas tipologias, sob o arco da pichação com “ch” estão: as *inscrições pornográficas* (espalhadas por toda a cidade, nos espaços públicos internos ou externos); as *mensagens de amor*; as *letras*; e os *rabiscos* (considerado pela autora como não códigos, não escrita) e ainda as *pichações políticas*.

Quando a autora se refere à tipologia das “letras”, é importante destacar que, ao descrever esta categoria da pichação, acaba se aproximando de questões que conformam o que se entende hoje por *pixo* ou *pixação* com “x”. Segundo Ramos (1994, p. 73), “além da escrita correta de mensagens políticas ou chavões pornográficos, também nos chama a atenção uma escrita de configuração ideográfica, que percorre a cidade e até chega escalar os prédios”.

Portanto, uma escrita que condensa uma ideia ou variadas ideias, sem necessariamente se deixar decodificar de forma mais direta, como um alfabeto. Adiante a autora sinaliza que, na maior parte das vezes, essa escrita escapa a qualquer significação aparente, sendo “apenas um código cifrado e secreto para os participantes do ‘jogo’ ou ‘guerra’ de ‘gangs’ que atuam na cidade” (RAMOS, 1994, p. 74). Percebe-se uma relação de proximidade formal e conceitual com o que hoje se convencionou chamar de *pixo*, com “x”, ou seja, uma manifestação visual, cujos vínculos contextuais remetem à São Paulo dos anos 1980. Estudos acadêmicos sobre o tema apontam a origem do *pixo* à São Paulo, cabe destacar a tese de doutorado de Gustavo Lassala, *Em nome do Pixo: a experiência social e estética do pixador e artista Djan Ivson*, de 2014 e o documentário *PIXO*, de João Wainer e

Roberto de Oliveira, de 2009. Entretanto, apesar das aproximações propostas por Ramos naquele momento a autora não distingue, nomina ou cria uma tipologia específica para o *pixo*, embora tenha elaborado uma argumentação que cria zonas de contatos e de distanciamentos entre os fenômenos pichação e grafite.

Logo no início do documentário de João Wainer, de 2009, o pichador Djan Ivson se posiciona em relação ao tema, dizendo: “pixador quer escancarar mesmo, é anarquia pura, é ódio” (PIXO, 2009). Atento ao termo “anarquia” usado tanto por Ramos quanto por Djan, é importante ressaltar que nos dois textos é tomado por senso comum e que obviamente precisa e deve ser contextualizado. Quando diz que a pichação parte de um processo anárquico, Ramos refere-se ao processo de criação e de instauração da pichação. Quando Ivson diz “anarquia”, analisado no contexto de sua fala, podemos compreendê-lo enquanto uma posição política antissistema. Também é fundamental compreender que os textos se distanciam em 14 anos, e que as divisões para Ivson entre pichação e *pixação* estão bem claras e delineadas, o que ainda não se percebia em Ramos. Mesmo um processo, por mais gestual que seja, de grafismo ou gravura sobre qualquer superfície responde às intenções de inscrições e incisões que podem partir de um gesto ao acaso, fortuito ou anárquico como ela chama, porém a continuidade do movimento e a repetição tendem a ajustar o gesto e construir um tipo de ordem, o que faz com que não se possa afirmar que o processo de criação ou instauração de uma pichação com “ch” ou *pixação* com “x” é, em sua totalidade, anárquico.

Independentemente dos pontos de tangência, das semelhanças e diferenças que existem entre pichação e *pixação*, os novos estudos sobre estes fenômenos apontam que os mesmos não são ocorrências estáticas, mas sim produções que possuem seus próprios *modus operandi* que, se não se apresentam de forma transparente para o leigo que observa um ou outro, já se encontram bastante claros para aqueles e aquelas que operam no centro de seu fazer.

Três ataques e uma solução

O ano de 2008 é marcado por três ataques⁵ estratégicos organizados por Rafael Pixobomb e Djan Ivson (Cripta). O primeiro deles ocorreu em 11 de junho de 2008, no Centro Universitário Belas Artes, em São Paulo. Rafael almejava realizar uma ação que problematizasse o *pixo* enquanto linguagem no âmbito do Sistema das Artes. Estudante do Belas Artes, em vias de se graduar, concebeu o ataque como parte de seu projeto de graduação, convidando Djan para lhe ajudar a movimentar os *pixadores* da cidade na promoção do ataque. A ação foi realizada com sucesso e teve ampla cobertura dos jornais paulistas, entre eles, a Folha de São Paulo (**Figura 1**). Em torno de 40 *pixadores* e *pixadoras* entraram no Centro Universitário e realizaram o ataque pichando as paredes brancas do espaço expositivo, sobrepondo as linhas e formas gráficas do *pixo* ao sacralizado local de exposições de Arte, sobreposição não apenas formal, mas conceitual na medida que promoveu a discussão sobre os limites da *pixação* e a sua relação com o Sistema da Arte.

Figura 1 – Centro Universitário Belas Artes



Fonte: captura de tela do documentário PIXO, 2009.

O segundo ataque foi à *Galeria Choque Cultural* em setembro de 2008, em que Djan e Rafael resolvem testar os limites institucionais da galeria. Segundo Lassala (2014, p. 54), o ataque

⁵Ataque é nome dado à ação de intervenção que o pichador realiza, algumas vezes sobre outras manifestações urbanas, como os grafites, pichações ou *pixações*. Também pode ser chamado de *atropelo*, segundo Lassala (2014, p. 50) refere-se ao “ato de escrever por cima do registro de outro *pixador*”.

ocorreu como um questionamento da dupla de *pixadores* ante as declarações de Baixo Ribeiro⁶ de que a Galeria Choque “era a única galeria de arte brasileira especializada em arte de rua”. Assim, cerca de 30 *pixadores* invadiram a galeria e picharam sobre 20 obras expostas no local. Na época, ainda de acordo com Lassala (2014, p. 54), Baixo Ribeiro havia declarado que o evento “teve pouca importância”. Por outro lado, a ação de intervenção na galeria foi fundamental para a ampliação das discussões acerca das fronteiras entre o fenômeno visual urbano e o Sistema das Artes visuais e também para a construção de uma crítica que partisse do objeto *pixo* e alargasse a análise para além das fronteiras da antropologia social, obviamente importante, mas que precisa avançar para os campos da Arte e da Educação. Quando o responsável pela galeria afirma que o evento não teve importância, em certa medida, interdita o discurso marginal do *pixo*, dando continuidade ao processo de marginalização do fenômeno visual. Sabe-se que, no âmbito do *pixo*, os *atropelos* são uma prática corrente não só de *pixadores* sobre os grafites nas ruas das cidades, mas entre *gângues rivais* de *pixadores* que se *atropelam*. Importa destacar que, nessa ação promovida na *Galeria Choque Cultural*, *gângues rivais* se uniram em prol da *pixação* e juntas *atropelaram* a galeria (**Figura 2**).

Figura 2 – Galeria Choque Cultural



Fonte: © 2008 Blog Metroquadrado. Disponível em: <http://metroquadrado.sc/blog/choque-de-arte-urbana>

⁶ Na época, Ribeiro era responsável pela galeria e essa declaração ao ar em entrevista à MTV Brasil que, naquele momento, promovia o debate midiático sobre os limites da *pixação*.

O terceiro ataque foi à Bienal de São Paulo. A 28ª Bienal de São Paulo criou em sua proposta curatorial um espaço aberto, o “andar vazio” ou poderíamos propor aqui um lugar do devir, um espaço que talvez esperasse por um ato de transformação. Sobre este ataque prometido e programado pelos *pixadores* à Bienal de São Paulo em 2008, Lassala (2014) afirma que Rafael *Pixobomb* e Djan Ivson *Cripta* discordavam, inicialmente, sobre o ataque. Para Djan, e outros *pixadores*, eles sequer sabiam o que era uma Bienal de Artes Visuais, assim sendo, Lassala (2014) defende que Rafael foi o mentor intelectual dessa ação. Portanto, o responsável por discutir as dimensões do *pixo* em relação ao Sistema da Arte. Para Ivson, importava o processo anárquico, a ação de riscar e de se arriscar, o que de fato é um dos motivos que movem os *pixadores* das periferias para os centros urbanos (**Figura 3**).

Figura 3 - 28ª Bienal de São Paulo



Fonte: © Amilcar Packer. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicoes/28bienal/fotos/4058>

Em decorrência da repercussão dessas performances de 2008, compreendendo que uma das questões centrais dos ataques era a comunicabilidade entre centros hegemônicos detentores do poder dizer o que é ou não arte e cultura e a periferia que produz a cultura – mas que, por vezes, não tem permissão de comunicar com o centro que legitima –, o então Ministro da Cultura, por meio de seus assessores, buscou entender as motivações que levaram o grupo de *pixadores* a atacar a Bienal de São Paulo. Conforme Lassala (2014, p. 18), o Ministro inicia então uma conversa com os curadores da Bienal de São Paulo, Agnaldo Farias e Moacyr do Anjos para verificarem qual

seria a melhor maneira de introduzir a *pixação* na 29ª Bienal de São Paulo. Decidiram que a participação seria pela forma documental. Esse acordo permitiu que, de certa forma, a *pixação* mantivesse sua intenção de atividade transgressora, não domesticável pelo Sistema da Arte e, ao mesmo tempo, continuar o processo de visibilidade do movimento/fenômeno agora por dentro do sistema. Entretanto, o próprio Djan Ivson que, junto aos curadores e da Bienal, curou a parte que cabia à *pixação* dentro da Bienal 29 acabou por conseguir imprimir seu caráter transgressor ao *pixar*: “Liberte os urubus”, intervindo na instalação “Bandeira Branca”⁷, de Nuno Ramos, obviamente, sem a devida autorização. Sendo assim, a ação performática, ainda que dentro do próprio sistema, ao *atropelar* a instalação de Ramos, dava continuidade a um dos muitos aspectos da *pixação* que é o de transgredir os limites entre o que é da ordem do discurso dos sistemas hegemônicos e o que é da ordem dos discursos marginais.

Os três movimentos de 2008 e a posterior inserção no Sistema da Arte de 2009 e 2010 com a 29ª Bienal de São Paulo mostram as estratégias traçadas por Ivson, Rafael *Pixobomb* e Cia. para discutir o lugar do *pixo* na sociedade, dentro do aparato cultural e das disputas de poder inerentes ao Sistema das Artes. Estratégias que se constroem ao longo de muitos anos a partir da criação, organização e difusão dos registros realizados por Ivson, das práticas nas ruas, mas também do enfrentamento que *atropelou* o sistema em três instâncias distintas de legitimação: *educação* (Faculdade de Belas Artes); *mercado* (Galeria Choque Cultural) e o *culo branco*, que chancela a Arte Contemporânea Internacional a cada dois anos

⁷ Sobre a obra “Bandeira Branca”, de Nunos Ramos, diz Ramos: “Como nada ou quase nada se falou sobre o trabalho, peço licença para interpretar o que eu próprio fiz, partindo de uma breve descrição. ‘Bandeira Branca’ (este título, no meio de um bombardeio desses, é dessas coisas que só a arte explica) foi montado pela primeira vez há dois anos, no CCBB de Brasília, e agora, ampliado e modificado, recebeu uma segunda versão, especialmente para a 29ª Bienal. O trabalho consiste em três enormes esculturas de areia preta pilada, foscas e frágeis, a partir de cujo topo, feito de mármore, três caixas de som emitem, em intervalos discrepantes, as canções ‘Bandeira Branca’ (de Max Nunes e Laércio Alves, interpretada por Arnaldo Antunes), ‘Boi da Cara Preta’ (do folclore, por Dona Inah) e ‘Carcará’ (de João do Vale e José Candido, por Mariana Aydar). Três urubus vivem na instalação durante toda a duração do trabalho. O resultado é uma cena solene, entre a litania e a canção de ninar, que me parece ter cavado, em sua montagem em São Paulo, uma espécie de buraco negro no prédio da Bienal”. Entrevista de Nuno ao Jornal Folha de São Paulo, 17 de outubro de 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/il1710201005.htm>.

(Bienal Internacional de São Paulo). Toma-se como base para essa reflexão o conceito de Sistema da Arte segundo Bulhões (2014, p. 15), ou seja, “conjunto de indivíduos e instituições responsáveis pela produção, difusão e consumo de objetos e eventos por eles mesmos rotulados como artísticos e responsáveis também pela definição dos padrões e limites da arte para uma sociedade, ao longo de um período histórico”. As estratégias, de guerrilha organizada e nada anárquica, estabelecidas por Ivson e Rafael operaram às margens do sistema, criando uma emboscada que, de certa forma, operou não uma ruptura no sistema, mas um olhar fagocitante do próprio sistema para as práticas marginais da *pixação*. O fenômeno visual urbano passou a tensionar o sistema no interior dos limites da arte e não às margens desses limites. Os indivíduos responsáveis, guardiões das fronteiras da arte, foram forçados a receber no centro de suas reflexões a potência do *pixo* em suas dimensões estéticas, políticas, estéticas e éticas.

Esferas do pixo

O *pixo* é uma manifestação complexa que abarca diferentes esferas, dentre as quais destacam-se: a estética, a política, a estésica e a ética. Em geral, os pichadores são jovens moradores das periferias de grandes centros urbanos (PEREIRA, 2010) onde as diferenças sociais também são impostas geograficamente, isto é, as cidades se organizam empurrando, cada vez mais, para as margens o que não deve ser visto, ouvido, sentido. O ir e vir, entre as margens e o centro e vice-versa, é dificultado pelo transporte público (em quantidade e horários insuficientes, precários, lotados), pelos altos valores das passagens, pela distância etc., aspectos que fazem com que as lutas diárias individuais sejam semelhantes não só entre aqueles que moram em uma mesma comunidade, mas também, entre as diferentes comunidades que estão às margens. Assim, observa-se que, o que deveria ser um direito assegurado – o da livre circulação –, acaba sendo controlado por ‘forças maiores’. O *pixo* se mostra, então, transgressor frente a essa norma velada de circulação ao “transpor as barreiras territoriais e simbólicas impostas aos moradores de áreas não centrais da cidade” (KUSCHNIR; AZEVEDO, 2015, p. 119), registrando nos muros as trajetórias de circulação e de

ocupação da cidade que passa a ser ressignificada por essas inscrições que “gritam”, assegurando a visibilidade e a voz daqueles cujas políticas públicas insistem em esconder, silenciar ou negar suas urgências. Os pichadores se inscrevem, então, como uma voz diferenciada vinda das periferias buscando se afirmar enquanto sujeito cidadão e romper com o silenciamento imposto. Ao fazê-lo significam o espaço público e a si mesmos.

As marcas deixadas são vistas em suas formas superficiais e estereotipadas por aqueles que não sabem “ler” os muros e que acabam por classificá-las como vandalismo, sujeira, depredação etc. Entretanto, para os que conseguem “ler” as inscrições em suas complexas relações sócio-histórico-culturais e aparente ilegibilidade, apreendem-na enquanto “marcas que traduzem pessoas, identidades, regiões; que trazem consigo memórias, histórias de vidas, projetos, perdas, sensações intensas de prazer, medo, aventura, revolta, realização, risco e morte” (KUSCHNIR; AZEVEDO, 2015, p. 113). Esteticamente o pixo é então caracterizado: a) por sua *ilegibilidade*, aspecto apontado por alguns autores como estratégia intencional, endereçada a quem domina os códigos da pichação e, ainda, para preservar a real identidade de seus autores (ALTAMIRANO, 2018; KUSCHNIR; AZEVEDO, 2015); b) pela *repetição*, quanto mais inscrições o pichador tem distribuídos pela urbe, maior será o seu prestígio, respeito e reconhecimento pelos pares (PEREIRA, 2010); c) pela *visibilidade*, é proposital a escolha de edificações do patrimônio público, para reforçar o caráter transgressivo e subversivo, além disso, os alvos preferidos são os que oferecem maior dificuldade de acesso e os com pouca manutenção, garantias de uma maior durabilidade das intervenções; d) pela *assinatura-tag*, em média, formada por quatro letras para que o desenho possa ser executado de forma rápida, furtiva (KUSCHNIR; AZEVEDO, 2015) e, independentemente das condições de sua execução, que seja realizada com precisão (ALTAMIRANO, 2018); e) pelo *símbolo*, representando identidades, regiões, histórias, revoltas etc.; f) pela *ressignificação do espaço público*, enquanto para uns o pixo é apreendido disforicamente como vandalismo e poluição visual, para outros trata-se, euforicamente, de uma possibilidade de ocupação da cidade, ou seja, de se *fazer-ver*, de se *fazer-ouvir*, *poder-ir*, *poder-vir*, enfim, de *poder-existir*.

No âmbito estésico, isto é, quanto ao sentir o sentido, caracteriza-se pelo medo, que gera excitação e descarga de adrenalina, já que as intervenções envolvem risco e morte, seja por ser ilegal, seja pelo desafio de escalar e pixar cada vez mais alto, sendo que, dentre “todos os riscos assumidos [pelo pichador], se sobressai o risco de não dar sentido a sua própria vida” (ALTAMIRANO, 2018, p. 206). O pixo se apresenta, portanto, como uma forma de comunicação cifrada, não-aberta, específica de um grupo, cuja elaboração é atravessada pela via da sensibilidade. Sensibilidade sentida, muitas vezes, na própria carne, por isso, crua. Sensibilidade que nem sempre congrega a todos de forma homogênea, mas que também expõe “intimidade, jocosidade, disputas e diferenças” do e no grupo (KUSCHNIR; AZEVEDO, 2015, p. 118).

Há assim, por parte dos pichadores, uma conduta ética ao compartilharem “rotas e picos⁸”, ao escoltarem os companheiros em projetos pessoais ou ao promoverem as suas “grifes⁹”. Tais processos envolvem avaliações e legitimação de condutas sociais e, nesses deslizamentos entre identidades individuais e coletivas, elaboram-se também as subjetividades.

Lugar do discurso x relações de poder

Os muros, em toda a sua fisicalidade, têm por função separar, dividir, guardar, resguardar e segregar. Criam margens físicas e simbólicas, operam pela distinção e, em certa medida, são o aparato concreto dos muitos sistemas de exclusão. Entender o fenômeno *pixo* para além de sua questão estética, enquanto prática por onde flui o discurso, abre, para quem quiser se aventurar, caminhos para compreender a profundidade do fenômeno no que tange as relações de poder que estão em jogo quando a pichação tenciona os limites institucionais de sua prática. Essas relações de poder podem ser analisadas à luz da Ordem do Discurso, de Michel Foucault.

Na palestra proferida como aula inaugural no *Collège de*

⁸ Locais de pichação.

⁹ Segundo Pereira (2010, p.147), “A grife, como o próprio nome sugere, é uma espécie de etiqueta, um acessório que valoriza o pixo. Trata-se de uma modalidade de aliança de grupos de pichadores, por isso não se pixa seu nome por extenso, mas o seu símbolo ao lado da pichação principal. Uma grife congrega diversos grupos de pichadores com diferentes alcunhas.

France, em 1970, Foucault abre o discurso para que possamos compreender as relações de poder inerentes às mais diversas práticas. Para Foucault, o discurso possui uma existência transitória, destinada ao apagamento, uma duração que não pertence àqueles que o dizem ou àqueles os quais o discurso atravessa, ele expõe o *poder* e o *desejo de poder*, por isso mesmo, a sua produção na sociedade é controlada, organizada e redistribuída (FOUCAULT, 2013). Na sociedade existem sistemas de exclusão que interditam os discursos e, nesse processo, Foucault aponta para três grandes sistemas: a) a palavra proibida; b) a segregação da loucura; c) a vontade de verdade. Outrossim, não se pode dizer tudo, a palavra do louco é desprovida de razão e, longe da realidade, se transforma em anedota dentro desses sistemas de exclusão. Para o autor, a vontade de verdade se apoia, tanto quanto os demais sistemas de exclusão, no poder institucional. É reforçada e reconduzida por práticas como a pedagogia, os sistemas de livros, as bibliotecas, os laboratórios, mas sobretudo, “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2013, p. 17). É justamente a partir desse ponto, da vontade de poder, que ficam mais evidentes os sistemas de exclusão de práticas discursivas que margeiam certos campos de saberes, como o campo das artes visuais, sobretudo, ao que se refere ao seu sistema e às suas regras do jogo.

Tome-se como o exemplo a ação performática de Rafael *Pixobomb* e dos demais pichadores que invadiram o Centro Universitário Belas Artes, em São Paulo. A ação em si previa questionar os limites do *pixo* em relação ao Sistema da Arte. Na análise de Rafael – e provavelmente foi isso que o movimentou –, o *pixo* é uma prática que pode ser alçada à condição de Arte, portanto reside aí um desejo de poder. Foucault ressalta que o discurso é também algo pelo que se luta, “o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2013, p. 10). A partir da articulação de Rafael, entre o mundo institucionalizado da Arte, como estudante de um curso superior de Arte em São Paulo, e o universo da prática do *pixo*, foi possível ao estudante a elaboração de uma estratégia efetiva para problematizar os limites do que era considerado Arte no contexto institucional ao qual ele estava vinculado. Reside aí um deslocamento do discurso que irá discutir, não apenas as instâncias da

marginalização social que é operada nos grandes centros urbanos, mas também, a situação marginal de certas práticas culturais que não são reconhecidas pelo Sistema das Artes, em determinados contextos. É importante ressaltar que esse não-reconhecimento se faz, também, como espelhamento das relações de poder que existem na sociedade. É possível relacionar a tentativa de Rafael à tentativa de Marcel Duchamp que, em 1917, promoveu um mictório à condição de objeto artístico, desestabilizando a compreensão do que podia ser considerado Arte. Porém, já naquela época, Duchamp ocupava o seu lugar na ordem do discurso sendo simultaneamente R. Mutt e Marcel Duchamp, o artista.

De todos os crimes atribuídos à pichação, talvez o de querer ser arte é o que a “sociedade de bem” menos tolera. As instituições e seus cubos brancos, na paisagem de galerias, museus e espaços expositivos temem que o imaculado branco de suas paredes se torne sujo com a pichação e da mesma forma com que o artista guerrilheiro busca a surpresa e a emboscada, o sistema contra-ataca com a distinção e a domesticação. Para algumas instituições, ainda estamos vivendo o modernismo de fins do século XIX e início do século XX e o espaço que outorga a qualidade de arte às produções culturais é como aquela galeria de que fala Brian O’Doherty (2002, p. 4), “construída de acordo com preceitos tão rigorosos quanto os da construção de uma igreja medieval”, um lugar onde o mundo exterior não participa e onde a Arte deve exercer seu papel de coisa sagrada. Soma-se à interdição, que parte do próprio espaço consagrado à arte, a interdição de base ideológica. Talvez pior que a anterior, pois é proferida pelos meios de comunicação que deveriam informar e não construir juízos de gosto sobre fenômenos complexos como a pichação. Não raro, observam-se jornalistas tomarem a palavra, na posição de *connoisseur*, tão à moda do século XVIII, com suas frases carregadas de conceitos de “gênio” e de “dom”. Usando o “poder dizer” e as formas de distribuição dos discursos para aplicar uma *doxa* que não encontra respaldo algum na arte contemporânea, muitas vezes, nem mesmo na arte moderna.

De fato, as relações de poder e os discursos travam – no campo da estética e também da ética – batalhas reais, onde os centros de poder, ao se sentirem ameaçados pelas margens, buscam transformar o discurso marginal em algo acomodado dentro de suas

práticas discursivas vigentes, domesticando-os pela forma (quando assume o grafite como recurso antipichação) ou pela distinção (quando a partir de uma análise formal desqualificam a pichação, em comparação ao grafite). Existe ainda o apagamento do discurso que opera pela forma, quando os gestores das cidades fazem desaparecer as marcas deixadas justamente pela população marginalizada, *atropelando* a tentativa dessa parcela da população de se apropriar do espaço público e se fazer presente.

De certo modo, todos estes sistemas de exclusão são, também, uma tentativa de construir muros que, além da interdição dos discursos, buscam – em uma luta desesperada – interromper a imagem. Não somente a imagem do *pixo*, mas das camadas sociais segregadas e apartadas do próprio exercício de cidadania. Porém, esses muros, em suas ideologias caducadas pelo tempo e pelo espaço, jamais se sustentaram e nunca passarão. Acerca da imagem e dos muros, Didi-Huberman¹⁰ ao ser entrevistado pelo filósofo Gerardo de la Fuente diz: “um muro sempre falha em seu propósito, um muro não serve para nada” (TV UNAM, 2018) porque, como aponta Didi-Huberman, os muros podem ser construídos por aqueles que detém o poder para erguê-los (as instituições e os agentes institucionais poderíamos propor) mas não conseguem deter a potência das imagens migrantes, do movimento das imagens. A potência das imagens permite a sobrevivência delas, apesar dos aparatos da interdição.

Considerações finais

Pensar e refletir sobre diferentes modos de ser e de estar na cidade, em suas múltiplas camadas de significados e, pontualmente, sobre as visualidades cotidianas deve atravessar os processos de formação, seja no âmbito da educação básica, seja na formação superior. “Ler” e apreender visualmente o mundo que nos cerca não é uma habilidade inata, mas precisa ser desenvolvida, adquirir repertório e ferramentas que auxiliem nessa empreitada para passar

¹⁰ Didi-Huberman concede entrevista ao filósofo mexicano Gerardo de la Fuente sobre a questão das imagens e dos muros. O registro foi feito pela TV UNAM (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO), publicada em 14 de abril de 2018, (ver o vídeo em 1’40” e 48’10”). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m4hLqgrxXdg&t=1601s>.

do consumo raso e estereotipado das imagens (mensagem manifesta) e compreendê-las em sua complexidade e potência (mensagem latente). Por isso, cercar o objeto de análise, nesse caso o *pixo*, com questões sobre: *quem?*, *para quê?*, *para quem?*, *quando?* e *onde?*, contribuem para a elaboração de um olhar mais profundo, para a descoberta de relações implícitas e para alcançar o sentido mais profundo e amplo das imagens enquanto produtos culturais (ACASO, 2006, 2009). Quando a análise se faz sob essa perspectiva, percebe-se que a subversão e a transgressão intrínsecas ao *pixo* promovem a formação de um olhar sensível e crítico, dando visibilidade àqueles que antes estavam socialmente invisíveis.

Além disso, há que se considerar que as ações dos pichadores podem envolver o desenvolvimento de competências e habilidades quando: a) elegem como um dos critérios de qualidade da pichação a dificuldade de acesso às superfícies da cidade; b) preocupam-se em dominar a execução de sua assinatura sob diversas condições corporais (KUSCHNIR; AZEVEDO, 2015); c) atribuem valor ao “nome” com criatividade e inteligência; d) valorizam positivamente superfícies degradadas da cidade ou as de difícil remoção da pichação para que as inscrições sejam mais perenes; e) escolhem os locais “certos” (menos efêmeros) para não gastar tinta à toa, presumindo maior visibilidade e conservação.

Abordagens como essa tornam-se fundamentais por contribuir com

a formação de um cidadão que possa conhecer melhor a si mesmo, reconhecer sua cultura e a do outro, e estar preparado para dialogar com indivíduos e grupos com diferentes cosmovisões e provenientes de variados contextos históricos, sociais e territoriais. [...] tornando-se um agente na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEIRA, 2019).

Faz-se necessário ampliar o debate sobre o *pixo*, nos mais variados espaços de formação, seja do ensino, seja de formação de opinião como os veículos de comunicação. Nas universidades, sobretudo no ensino superior de Artes Visuais, no âmbito dos Bacharelados e Licenciaturas, uma vez que os/as estudantes ingressantes desses cursos, quando recebem formação sobre visualidades no ensino básico ou a partir das mais variadas mídias, as

informações sobre o fenômeno *píxo* são incipientes e não atingem a complexidade desse fenômeno cultural. Perpetuam-se assim, os sentidos comuns, criando uma condição para o “ver” calcado em juízos de gostos distantes da realidade contemporânea, sobretudo da arte contemporânea.

Se, no ensino superior, houver a manutenção desses valores caducados, corre-se o risco de se perpetuar no tempo e no espaço as interdições por via institucional, chancelada pelo espaço pedagógico que deveria debater os processos de marginalização de práticas culturais, sem repetir os discursos hegemônicos de poder. Esse processo de perpetuação do senso comum se torna mais problemático nesse âmbito do ensino, já que o objetivo é formar artistas e professores/as de artes. A academia precisa assumir sua responsabilidade junto aos egressos/as na continuidade ou descontinuidade de práticas discursivas excludentes. Afinal esses/as egressos/as serão os futuros professores/as responsáveis pela formação visual de crianças e jovens, assim como da criação de novos objetos, formas e produções culturais que promovam a inclusão cultural e não o contrário.

Por fim, para “ler” esses produtos culturais visuais, faz-se necessário ampliar o tempo de contemplação, contextualizá-los enquanto necessidade e prática social, identificar o conjunto de habilidades e competências desenvolvidas por seus autores, aspectos que exigem análises das camadas mais profundas, para além das cascas superficiais dos muros. Além disso, o *píxo* está nas ruas e, longe das instituições, encontra-se, portanto, desprovido de referências implícitas de legitimação. Cabe aos professores/educadores compreenderem a lógica e as relações sociais pela perspectiva dos *pichadores*, articulando-as estrategicamente às suas práticas, fomentando nos estudantes o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível acerca dessas produções visuais/culturais, com as quais se deparam diariamente, para perceber e apreender a cidade em toda a sua complexidade.

Referências

ACASO, María. Aprendiendo a sospechar. *In: Esto no son las Torres Gemelas: cómo apprehender a leer la televisión y otras imágenes.*

Madrid: Catarata, 2006. p. 89–97.

ACASO, María. Una propuesta de análisis. *In: El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós, 2009. p. 147–160.

ALTAMIRANO, Micaela. **A pixação na paisagem de São Paulo: o risco como construção do sentido da vida urbana**. 2018. - mestrado (Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BULHÕES, Maria Amélia. O sistema da arte mais além de sua simples prática. *In: As novas regras do jogo: o sistema da arte no Brasil*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 23ª edição ed. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

KUSCHNIR, Karina; AZEVEDO, Vinícius Moraes de. Caligrafias urbanas: pichação e linguagem visual no Rio de Janeiro. **Trama: Indústria Criativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 110–122, 2015.

LASSALA, Gustavo. **Em nome do pixo: a experiência social e estética do pichador e artista Djan Ivson**. 2014. - tese (Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2554>. Acesso em: 4 nov. 2020.

MEIRA, Beá. **Qual a importância do ensino da Arte na escola?**, 2019. Disponível em: <https://edocente.com.br/qual-importancia-do-ensino-da-arte-na-escola-bea-meira/>. Acesso em: 8 nov. 2020.

O'DOHERTY, Brian. **No Interior do Cubo Branco: a ideologia do espaço da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIXO. Direção: Roberto T. OLIVEIRA, João WAINER. Brasil: Sindicato Paralelo Filmes, 2009. Disponível em: <https://vimeo.com/29691112>. Acesso em: 4 nov. 2020.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. As marcas da cidade: a dinâmica da pichação em São Paulo. **Lua Nova**, v. 79, p. 143–162, 2010.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, Pichação e Cia**. São Paulo: Annablume, 1994.

TV UNAM. **Pensadores contemporâneos em síntesis: Georges Didi-Huberman**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m4hLqgrxXdg&t=1601s>. Acesso em: 9 nov. 2020.

O USO DE EMOJIS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE SEMÂNTICA LEXICAL PARA CRIANÇAS SURDAS APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO L2

CARMO, Cláudio Márcio do (UFSJ/CNPq)¹

BRAGA, Jailson Antonio da Silva (UNESA)²

Introdução

Como já é sabido e não poderia deixar de ser, educação, linguagem e ensino são constitutivos no que tange à construção e à propagação do saber; no entanto, no caso da busca de um saber inclusivo, torna-se mister a criação de estratégias que possam ser tomadas como norte no ensino-aprendizagem de qualquer língua.

Aqui, trazemos uma proposta de uso de emojis como ferramenta facilitadora da aprendizagem de nuances da *semântica lexical* (cf. CANÇADO; AMARAL, 2016) relevantes para aquisição do Português como L2 no caso de crianças surdas, principalmente o estabelecimento da relação entre sentido e referente (POLGUÈRE, 2018) que impactam na percepção de detalhes e sentimentos que diferem um item lexical de outro, tidos como sinônimos.

Estudos como o de Novak et al. (2015), Paiva (2016) e Evans (2017) demonstram uma importante relação entre emojis e a expressão de sentimentos, o que pode, com produtividade, ser usado no ensino de línguas, com especial atenção para o ensino de L2 para crianças surdas ao trazer ludicidade a partir da visualidade e podendo desencadear uma melhor apreensão das nuances semânticas a serem apreendidas. A linguagem dos emojis com foco na tecnologia para ensino foi estudada por Paiva (2016) e com abrangência por Avelar (2018) na tecnologia digital.

No nosso caso, para uso como estratégia facilitadora do ensino de aspectos da semântica lexical para crianças surdas, assumimos – para efeitos de exemplificação – um fenômeno lexical que, por vezes, é interpretado como simplório ou banal, qual seja, a

¹ Professor Associado de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: claudius@ufsj.edu.br

² Graduando em Letras – Libras/Língua Portuguesa na Universidade Estácio de Sá (UNESA) e pesquisador voluntário. E-mail: jailbraga@hotmail.com

sinonímia. Entretanto, ela pode “esconder” nuances que podem impactar na seleção lexical e em aspectos socioculturais que lhe possam ser considerados motivadores.

Partimos de elementos que conectam uma perspectiva que considera a relação entre comunidade linguística e o processo de apropriação da cultura (cf. ALBRES, 2004), como um dos pontos importantes na aquisição de linguagem não apenas para a comunidade surda em geral, mas especialmente no caso de crianças surdas em diferentes estágios, conforme Petitto e Maranttette (1991) e Quadros (1997) os esclarecem.

Referencial teórico

Surdo e Libras como L1: o caso do Português como L2

Diante da complexidade do tema desta seção, partiremos de algumas constatações assumindo-as como premissas. A primeira delas, conforme Quadros (1997), é que em uma proposta bilíngue para surdos, a Libras deve ser a L1 (primeira língua) e a Língua Portuguesa, a L2 (segunda língua), levando em consideração principalmente (1) a condição física das pessoas surdas e (2) os procedimentos sistemáticos e formais necessários à pessoa surda na aquisição de uma língua oral. Para o caso do ensino de Libras para ouvintes, consultar Gesser (2012).

Como grande parte da literatura da área trabalha exclusivamente com línguas na modalidade oral-auditiva, também assumiremos alguns pressupostos advindos desses estudos, destacando-se a capacidade inata para aquisição da linguagem conforme perspectiva chomskiana (CHOMSKY, 1957, 1968; QUADROS, 1997). Para uma abordagem sociointeracionista de base cognitivista, consultar Goldfeld (2002).

A partir da consideração de que o processo de aquisição das línguas de sinais de modo geral é análogo ao da aquisição de línguas faladas, adotamos também a perspectiva de Quadros (1997) que os elenca como (1) período pré-linguístico, (2) estágio de um sinal, (3) estágio das primeiras combinações e (4) estágio das múltiplas combinações.

Esses estágios contemplam desde o balbucio manual da criança surda, paralelo ao balbucio oral das crianças ouvintes, período

até 14 meses de idade (cf. PETITTO; MARANTETTE (1991); passa pelo estágio de um sinal, iniciado por volta dos 12 meses, quando os gestos passam a se diferenciar dos sinais na fase anterior; passam para o próximo estágio em torno dos dois anos, quando ocorrem as primeiras combinações de sinais, desembocando no estágio de múltiplas combinações, a partir dos dois anos e meio a três anos, momento em que ocorre a chamada “explosão do vocabulário” (QUADROS, 1997, p. 74).

Nossa proposta se enquadra exatamente a partir do último estágio, estabelecendo uma relação entre a “explosão de vocabulário” na L1 e a educação bilíngue que tem o português como L2, já que a criança surda trará para si todo inventário de sinais (Libras) e palavras (Português) que puder. Vale ressaltar que estamos partindo de uma educação bilíngue, conscientes de que esta ainda não é uma realidade para grande parte da população surda; mas enseja um caminho que possa contribuir para uma educação inclusiva e respeitosa com o desenvolvimento linguístico e capacidade da pessoa surda. Devido à complexidade da Libras em seus múltiplos aspectos, não a historicizaremos nem a explicaremos em si, mantendo-nos de maneira estrita nos aspectos a serem trabalhados aqui. Importante trabalho a esse respeito é encontrado em Quadros e Karnopp (2004); entretanto, exemplificamos a relevância de nossa proposta com a preocupação que gerou a obra *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (LACERDA; SANTOS, 2014).

Nesse momento, adentramos em outro aspecto essencial para nossa proposta: a aquisição de L2. Quadros (1997, p. 83) sintetiza as formas de aquisição de L2 da seguinte forma: “(a) a aquisição simultânea da L1 e da L2; (b) aquisição espontânea da L2 não simultânea e (c) a aprendizagem da L2 de forma sistemática”.

No caso da criança surda, Quadros (1997) observa que as duas primeiras não seriam aplicáveis tendo em vista a própria surdez; contudo, a introdução de uma forma sistemática poderia ser um caminho possível. Há que se destacar, conforme a autora, que a Libras, no caso de surdos brasileiros, é aprendida naturalmente mediante contato com sinalizadores, ou seja, ela não é “ensinada” da forma como as línguas orais.

Sendo assim, conforme Albres (2004), o estudo lexical em

Libras é uma história a ser registrada, uma vez que constitui uma das formas de relação entre a comunidade linguística e a apropriação da cultura, e “não se sabe bem o porquê da delimitação de um sinal, pois, exatamente, determina certos conceitos ou de onde especificamente foram derivados, a não ser os sinais icônicos e os que são reproduzidos pela inicialização da primeira letra da escrita” (p. 127). E aqui podemos também dizer quanto ao registro da semântica lexical e o processo de semantização dos sinais.

Emojis e sua possibilidade de uso no ensino de nuances de semântica lexical para surdos em Português como L2

Tendo em mente as duas modalidades linguísticas em apreço, isto é, oral-auditiva no caso da Língua Portuguesa, e espaço-visual, no caso da Libras, partimos da ideia de que usar elementos visuais capazes de trazer consigo traços relevantes para a compreensão de sentimentos, ideias, eventos, gradação, intensidade, *status* ou outros, seria um ponto bastante positivo em se tratando do ensino de aspectos de uma língua oral-auditiva a crianças surdas.

Nesse sentido, o uso de emojis, tão comum e largamente utilizado para resumir o que temos em nosso pensamento, em nosso sentimento etc. de forma visual, poderia ser utilizado como estratégia para ensino de nuances conceituais da semântica de determinados itens lexicais, especialmente os sinônimos que, longe de terem o mesmo sentido, aproximam-se sempre trazendo algum traço diferenciador a ser selecionado quando da produção oral ou escrita. Evans (2017) explica que emojis são representações visuais de sentimentos, ideias, entidades, *status* ou evento, logo, poderíamos utilizá-los como estratégia de ensino desses traços diferenciadores para crianças surdas que estão aprendendo Português como L2.

De forma resumida, no dizer de Evans (2017), os emojis surgem na forma de carinhas amarelas que expressam emoções, tendo sido rapidamente adotados em escala global, mesmo tendo inicialmente sido criados na década de 80 com um objetivo bem menos audacioso: diferenciar mensagens com tom sério de brincadeiras. Seja como for, os emojis trazem à tona novamente a questão da interação multimodal no sentido que Paiva (2016) explica:

O que podemos observar na interação mediada pela tecnologia

é que ela nos permite afirmar que novos comportamentos discursivos também emergem a partir da inter-interação entre as experiências, a interação social, os mecanismos cognitivos, os propiciamentos e as restrições tecnológicas. Um exemplo disso é o uso crescente da multimodalidade. A interação sempre foi multimodal. Usamos palavras, entonação, expressões faciais e gestos para interagir com os outros (PAIVA, 2016, p. 380).

Paiva (2016) traz um histórico do surgimento e da história dos emojis, para consubstanciar sua afirmação de que as tecnologias de comunicação digital impactam fortemente na interação humana, introduzindo mudanças na linguagem. Por isso, exemplifica esse impacto com o uso de emojis, explicando que estes são figuras geradas pelo sistema Unicode para representar emoções. Apoiada em literatura pertinente, a autora esclarece que os primeiros emojis foram criados por Shigetaka Kurita para a companhia telefônica japonesa *NTT Docomo*, uma década antes de serem lançados pela *Apple*, sendo que Kurita teve como inspiração o mangá, isto é, caracteres chineses e placas de rua, onde procurou símbolos capazes de transmitir pensamentos ou emoções na tentativa de burlar aspectos que pudessem indicar sentimentos de gosto ou desgosto fortes na forma como uma imagem poderia representar. O resultado constou de 176 imagens, de 12 por 12 pixels, sendo que essas imagens é que geraram os outros emojis. Como destaca Paiva (2016, p. 383), “os emojis chegaram aos smartphones em 2013”, tornando-se referência para milhões de usuários em todo o mundo.

Na visão de Novak et al. (2015), sendo utilizados cada vez mais em comunicações móveis e mídias sociais, mais de dez bilhões de emojis foram usados no Twitter. Enquanto símbolos gráficos Unicode, usados como uma abreviação para expressar conceitos e ideias, os autores trabalham na perspectiva de buscar seus conteúdos e fornecer um primeiro léxico de sentimento de emojis, desenhando um mapa de sentimento dos 751 emojis usados com mais frequência. O critério de cálculo é o sentimento dos tweets em que ocorrem. Para tanto, tiveram na equipe 83 anotadores para rotular mais de 1,6 milhões de tweets em 13 idiomas europeus pela polaridade de sentimento (negativo, neutro ou positivo). É importante ressaltar que não foram observadas diferenças significativas nas classificações de emojis entre os 13 idiomas e na classificação de sentimento de emoji,

o que os levou a propor um “ranking” de Sentimento Emoji (*Emoji Sentiment Ranking*) como um recurso independente de idioma europeu para análise automatizada de sentimento. Os resultados ligados ao ranking encontram-se resumidos na figura 1.

Figura 1 – Ranking de sentimentos dos emojis – 10 mais usados

Emoji	N	Position	p_-	p_0	p_+	\bar{s}	Name
😭	14,622	0.80	0.25	0.29	0.47	0.22	face with tears of joy
🖤	8,050	0.74	0.04	0.17	0.79	0.75	heavy black heart
❤️	7,144	0.75	0.04	0.27	0.69	0.66	black heart suit
😊	6,359	0.76	0.05	0.22	0.73	0.68	smiling face with heart-shaped eyes
😭	5,526	0.80	0.44	0.22	0.34	-0.09	loudly crying face
😘	3,648	0.85	0.05	0.19	0.75	0.70	face throwing a kiss
😊	3,186	0.81	0.06	0.24	0.70	0.64	smiling face with smiling eyes
👌	2,925	0.80	0.09	0.25	0.66	0.56	ok hand sign
💕	2,400	0.76	0.04	0.29	0.67	0.63	two hearts
👐	2,336	0.78	0.10	0.27	0.62	0.52	clapping hands sign

Fonte: Novak et al. (2015).

A partir desse *ranking*, os autores também produzem uma categorização dos 100 emojis mais usados divididos em seções, sendo **A**: negativos, **B**: neutros e bidiretivos (bipolar) e **C**: positivos, demonstrando a produtividade de seus usos no cotidiano e na indicação de emoções.

Assim, no caso do Português como L2 para crianças surdas, mais que levar ao aprendizado de traços diferenciadores da semântica lexical de certos itens, entendemos que os emojis poderiam ajudar na transmissão das emoções *lato sensu*, as quais também poderiam ser captadas pelos ouvintes tanto no cotidiano quanto no interior de escolas realmente inclusivas que trabalhassem com o par linguístico Libras-Português (para considerações sobre a construção de sentidos na escrita do aluno surdo, ver SILVA, 2001).

Sendo assim, tomaremos semântica no sentido geral proposto por Cançado e Amaral (2016, p. 13), como sendo a área da Linguística que “se ocupa do estudo sistemático do significado de palavras e sentenças, estabelecendo seu escopo de estudo dentro do sistema, da estrutura, de uma língua natural, sem levar em conta elementos externos a esse sistema”. Com as devidas adaptações e ressalvas, também traremos, conforme as autoras, uma abordagem representacional, isto é, preocupada em relacionar a língua às

representações mentais possíveis dos objetos referenciados, de maneira a possibilitar uma perspectiva que estude o sentido das palavras relacionando as propriedades linguísticas ao sentido dos itens lexicais em si.

De forma mais específica, tomamos “semântica lexical, grosso modo, como o estudo do sentido das palavras sob a perspectiva da Semântica Representacional (em especial palavras de categorias lexicais)” (CANÇADO; AMARAL, 2016, p. 16). E para nosso estudo, como lidaremos com a sinonímia, trabalharemos com palavras do mesmo campo semântico, isto é, “grupos de palavras que possuem alguma relação de sentido entre si e que se relacionam a um mesmo domínio” (p. 17). Assim, trataremos nossos exemplos a partir de uma visão que põe em evidência os traços distintivos e os traços de similaridade entre as palavras consideradas sinônimas, abordando-as por meio de emojis que sejam capazes de indicá-los ou expressá-los.

Partimos então da ideia, conforme Polguère (2018), de que uma maneira natural de se apreender sentido de uma expressão linguística é relacioná-la com outras expressões e, para nós, entre uma palavra e outra, entre uma palavra e um sinal, e entre uma palavra, um sinal e um emoji. Isso porque “o sentido de uma expressão linguística é a propriedade que essa expressão compartilha com todas as suas paráfrases” (POLGUÈRE, 2018, p. 133), sendo considerada “paráfrase duas expressões lingüísticas que têm (aproximadamente) o mesmo sentido” (p. 132). Delimitaremos nossa proposta ao estudo dos sentidos lexicais, entendidos como aqueles “expressos por meio de lexis da língua e que se descrevem satisfatoriamente por meio das definições-padrão dos dicionários) (p. 141). Chegamos ao objeto mesmo deste estudo, a sinonímia, “a relação lexical semântica por excelência” a qual pode se dar por *sinônimos exatos ou absolutos* – por possuírem o mesmo sentido – ou por *sinônimos aproximativos*, quando seus sentidos são muito próximos (POLGUÈRE, 2018, p. 162).

A essa complicada relação entre a possibilidade de obtenção da sinonímia se dar de forma exata ou aproximativa é que trabalharemos como nuances da semântica lexical, importante para o aprendizado do Português como L2, as quais trazem dificuldade tanto para ouvintes, como mais ainda para crianças surdas aprendizes de Português, no momento da seleção lexical mais adequada para suas

produções textuais. E são essas nuances que acreditamos poderem ser atenuadas com o uso de emojis na expressão de seus possíveis sentidos distintivos e aproximativos.

Uma exemplificação

Nesta seção, procuramos, passo a passo, trazer uma exemplificação com base em nuances da sinonímia, numa perspectiva das motivações para seleção lexical entre palavras consideradas sinônimas, com os respectivos emojis que sugerimos serem utilizados na marcação das diferenças semânticas e na possibilidade de indicação de gradação e/ou intensificação entre elas. Também aventamos a possibilidade de uso dessa metodologia para estudo do grau dos adjetivos e advérbios, embora, por questões de espaço, não possamos nos dedicar a essa questão. Isto é, intuímos que os mecanismos linguísticos de indicação de diminutivo e aumentativo são bem mais claros que aqueles que indicam em Português o grau comparativo de igualdade, superioridade ou inferioridade, ou no caso do superlativo que pode ser absoluto (analítico ou sintético) ou relativo, indicando superioridade ou inferioridade.

Partimos, conforme Paiva (2016, 391-395), da sintaxe por trás do uso dos emojis e da função que podem exercer. Conforme a autora explica com base em literatura da área, o uso dos emojis demonstra que existe um padrão de uso que seria: (a) serem inseridos ao final, funcionando como pontuação, como exclamação; (b) serem inseridos entre pensamentos completos; (c) seguirem, quando em sequência, uma ordem linear de tempo e ações; e (d), quando da indicação de posicionamento ou atitude, aparecerem antes do fato, a exemplo do emoji de choro vir primeiro e logo depois o coração quebrado. A autora acrescenta cinco funções para os emojis que seriam: (1) substituir palavras, (2) expressar emoção, (3) indicar afeto, (4) intensificar e (5) expressar ironia. No nosso caso, trabalhamos especificamente com as funções *expressar emoção*, *indicar afeto* e *intensificar*, uma vez que nos parecem mais produtivas para a criança surda, uma vez que essas funções fazem parte do aprendizado da Libras desde o início e a linguagem do afeto poder ser considerada universal.

As palavras em apreço serão o verbo *gostar* e o adjetivo *triste*

com três de seus sinônimos, conforme constante de Rosa (1980). O recorte foi feito devido ao espaço para exposição no texto e especificamente o dicionário de Rosa (1980) por conter, em seus três volumes, amplo registro de sinônimos e antônimos da Língua Portuguesa – desde os sinônimos mais aproximados a registros menos usuais – bem como por ser poliglota, contendo possível equivalência sinonímica em alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, o que pode ampliar os horizontes de professores e alunos quanto ao repertório linguístico e quanto a suas possibilidades criativas.

Nessa esteira, pressupomos que esse dicionário (ou outro similar) teria maior alcance e seria passível de gerar novas ideias relacionadas ao ensino de outras línguas em paralelo. Talvez, o único inconveniente seja o fato de ele não estar de acordo com o Novo Acordo Ortográfico devido a ter sido publicado na década de 1980. Todavia, isso não afeta a metodologia proposta e ainda poderia ser solucionado tranquilamente com uma consulta ao Novo Acordo Ortográfico e dicionários já produzidos de acordo com ele.

Por fim, diante da análise dos verbetes, optamos por representar apenas os três sinônimos mais próximos semanticamente, entendendo que seria difícil, na mesma língua, um sinônimo exato ou absoluto, conforme terminologia proposta por Polguère (2018), sendo que alguns registros estão bastante distantes daquele que encabeça o verbe. Assim, negritamos os sinônimos que constarão do quadro que construiremos. A organização se dá mediante gradação, isto é, vai do item que puder ser considerado menos ao que puder ser considerado mais intenso semanticamente, razão pela qual afirmamos a possibilidade de uso dessa estratégia para ensino do grau, quando este puder causar alguma dificuldade na aprendizagem do Português.

Quanto ao que tange aos sinais, utilizamos concomitantemente Capovilla et al. (2017) e Brandão (2011), como uma forma de padronizar a sinalização e indicar as razões pelas quais os sinais encontram-se na tabela, contando como sinônimos tanto em Português quanto em Libras e com representação dentre os emojis mais usuais. Também ressalvamos que foram acrescentadas ou reforçadas expressões faciais na indicação da gradação da qual falamos, tendo em vista que não apenas a sinalização, mas todos os

recursos (para)linguísticos podem e devem ser utilizados como potenciais pedagógicos, pois já constituem a Libras em essência, especialmente quando se trata da criança surda cuja expressividade se mostra notória e vívida na produção do sentido, pois esperamos que esta seja transferida para a L2, no caso, o Português.

Vejamos como essa estratégia poderia ser utilizada na prática de ensino de alguns aspectos da semântica lexical a partir dos verbetes supracitados e reproduzidos adiante.

Gostar – vt. aprovar, **simpatizar**, gozar, desfrutar, costumar, usar, comer, experimentar, provar, saborear, **amar**.

Anton. – desgostar.

Alemão: schmecken. Espanhol: gustar. Francês: aimer. Inglês: to taste, to like. Italiano: piacere. (ROSA, 1980a, p. 546).

Sinônimos	Posição 1	Posição 2	Emoji
Simpatizar			
Gostar			
Amar			

Aliando a tecnologia a aspectos do ensino de Libras como L2 para crianças surdas, poderíamos tomar a expressão facial e conectá-la à expressão emocional de certos emojis. Sugerimos o que está no

quadro, mas seria possível inclusive trabalhar a intensidade da simpatia, do gostar e do amar trocando emojis, a partir do aumento do quanto os olhos estariam abertos, do formato das sobrancelhas, abertura dos olhos, quantidade de corações, quando ligados à inter-relação das funções *expressar emoções*, *indicar afeto* e *intensificar* as quais estão presentes de forma cabal no esquema acima. Agora vejamos como poderíamos tratar o caso do adjetivo triste.

Triste – adj. melancólico, **infeliz**, lastimoso, **deprimido**.

Anton. – alegre, contente.

Alemão: traurig. Espanhol: triste. Francês: triste. Inglês: sad.

Italiano: triste. (ROSA, 1980b, p. 892).

Sinônimos	Posição 1	Posição 2	Posição 3	Emoji
Triste				
Deprimido				
Infeliz				

No caso de *triste*, as funções *expressar emoção* e *intensificar* seriam as mais vitais, partindo do princípio que *triste* indica um estado transitório, *deprimido* algo de cunho interno causado pela tristeza, mas que se mostra forte para aquele que o sente, enquanto *infeliz* parece indicar algo mais duradouro. Apesar da possibilidade de outras interpretações, a criança surda poderia atrelar os emojis a esses aspectos da semântica desses itens lexicais e

aprendê-los tecnológica e ludicamente na L2, por meio daquilo que lhe é familiar na L1, isto é, sua alta expressividade. No caso de crianças – surdas ou não – a expressividade é utilizada como uma das maiores técnicas produtoras de sentido, inclusive quando lhe faltam palavras ou meios de externalizar o que sentem.

Essa pode ser uma maneira de perceber o que está por trás do léxico, ou pelo menos de alguns de seus aspectos, uma vez que o léxico constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo, ao promover um processo de nomeação da realidade a partir do qual o homem procura rotular as entidades, apropriando-se do “real” (cf. BIDERMAN, 2001). Biderman (2001, p. 13) explicita e esmiúça essa posição frente ao léxico, ao afirmar que “a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos lingüísticos: as palavras”. Ligando todos os elementos aqui trazidos resumidamente em nossa proposta, o uso dos emojis como estratégia para o ensino de Português como L2 para crianças surdas falantes de Libras como L1 (ou língua materna) traz a ludicidade e a tecnologia como ferramentas didático-pedagógicas para compreensão desses atos de cognição da realidade representados pelas palavras e envolvidos na semântica de cada item lexical. Por outro lado, mostra seu potencial também ao poder trazer para sala de aula, como importante recursos didático, todos os programas e redes sociais em que emojis estiverem presentes – Facebook, Twitter, Whatsapp, dentre outros – uma conexão que aproxima o cotidiano e o aprendizado da(s) língua(s) por meio de comunicações móveis e mídias sociais.

Conclusão

Dentro do escopo deste trabalho, olvidamos esforços na tentativa de demonstrar uma possibilidade de uso da tecnologia dos emojis para ensino de Português para crianças surdas falantes de Libras como L1. Certamente poderíamos ter trazido outros exemplos, mas exemplos emblemáticos sempre se tornam sementes para a criatividade de professores que lidam, todos os dias, com o desafio de ensinar línguas, especialmente quando temos a necessidade e obrigação de procurar uma educação inclusiva que se mostre capaz

de promover grupos infelizmente invisibilizados, alijados de seus direitos, vulnerabilizados pelo preconceito, mas profundamente capazes.

O que se esconde na simplicidade de nossa proposta é um êmbolo para gerar possibilidades metodológicas e didático-pedagógicas com uso de tecnologias, para crianças surdas a partir do aprendizado de Português como L2, sobretudo de aspectos envolvidos na semântica lexical, onde podem se esconder minúcias socioculturais e relações de poder que podem impactar na compreensão de mundo dos sujeitos, na forma como o veem e na maneira como podem se ver nele como partícipes de sua construção.

Nossa compreensão de mundo passa, de forma estreita, pelo estudo do léxico das línguas no sentido trazido por Biderman (2001) e toda e qualquer proposta que puder gerar uma melhor compreensão dele será sempre bem-vinda e salutar.

Referências

- ALBRES, Neiva de Aquino. Estudo léxico da Libras: uma história a ser registrada. In: QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 127-148.
- AVELAR, Fernanda Teixeira. **A pragmática dos emojis na comunicação digital**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: UFMG, 2018.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 13-22.
- BRANDÃO, Flávia. **Dicionário ilustrado de Libras – Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Global, 2011.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; TEMOTEO, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos**. v. 2. Sinais de E a O. São Paulo: EdUSP, 2017.
- CANÇADO, Márcia; AMARAL, Luana. **Introdução à Semântica Lexical: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados**. Petrópolis: Vozes, 2016.

- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. **Language and Mind**. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1968.
- EVANS, Vyvyan. **The Emoji Code: the linguistics behind smiley faces and scaredy**. New York: Picador, 2017.
- GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola, 2012.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara ferreira dos. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.
- NOVAK, Petra Kralj et al. Sentiment of Emojis. **PLoS ONE**, 10(12): e0144296. 2015. Disponível em <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4671607/>> Acesso em 09 ago 2020.
- PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. A linguagem dos emojis. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(55.2): 379-399, mai./ago. 2016.
- PETITTO, Laura Ann; MARENTETTE, Paula F. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. In: SCIENCE. American Association for the Advancement of Science. 1991. p. 1397-1556.
- POLGUÈRE, Alain. **Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais**. São Paulo: Contexto, 2018.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROSA, Umbiratan. (Org.). **Grande Dicionário Enciclopédico Novo Brasil**. V. 2. São Paulo: Novo Brasil Editora, 1980a.
- ROSA, Umbiratan. (Org.). **Grande Dicionário Enciclopédico Novo Brasil**. V. 3. São Paulo: Novo Brasil Editora, 1980b.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

CRUZ, Luã Lírio de Souza (UFG)¹

Introdução

Apresentar um estudo de temática tão relevante como é a inclusão, sobretudo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior é um grande desafio devido a pouca bibliografia disponível sobre o tema, porém, se justifica absolutamente necessário tendo em vista a grande quantidade de pessoas vivendo nesta condição. A educação, enquanto campo político que é, está historicamente a serviço de uma classe dominante, a qual para manter o *status quo* promove uma educação não inclusiva de tal forma “[...] que sempre interessou às classes dominantes: a despolitização da educação” (FREIRE, 1995, p.29). Este interesse deve ser confrontado arduamente.

É necessário pensar a inclusão no campo da educação em todos os níveis, etapas, fases e modalidades de ensino. A educação, enquanto direito de todos, deve dedicar-se a promover práticas de ensino que fomentem ações inclusivas em todos os aspectos: sejam estes de natureza cultural e ética, econômica, etária, sexual, de gênero, comportamental ou por condição de deficiência. Em relação à deficiência, as pessoas com deficiência foram historicamente excluídas do convívio social, fato este que acaba refletindo também na exclusão no contexto educacional.

O presente artigo objetiva dialogar sobre a inclusão de pessoas com TEA, em uma perspectiva freiriana. Para alcançar este objetivo adotarei como percurso metodológico a revisão dos conceitos centrais utilizados por Paulo Freire em toda sua obra e em um exercício de reflexão fazer inferências e relações entre a obra do autor e o panorama geral acerca da inclusão de pessoas com TEA.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

¹ Universidade Federal de Goiás – UFG, Programa de Pós Graduação em Educação – PPG.E. E-mail: tilangue@gmail.com

Segundo o Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2014), o termo autismo foi introduzido, em 1906, por Plouller e descrito como um sinal clínico de isolamento. Posteriormente, em 1943, o autismo foi definido como quadro clínico pela primeira vez, quando Leo Kanner, médico austríaco que trabalhava no Hospital Estadunidense Johns Hopkins em Baltimore, sistematizou através de cuidadosa observação de um grupo de crianças com idades entre 2 e 8 anos, um transtorno que ele chamou de distúrbio artístico de contato efetivo. Kanner e outros estudiosos dedicaram-se por anos a contribuir para a definição e a identificação de sinais clínicos relacionados ao distúrbio, estruturando o conceito de autismo infantil. Em 1944 outro médico austríaco, Hans Asperger, descreveu o quadro clínico de quatro meninos com idade entre 7 e 11 anos, com sintomas parecidos aos descritos por Kanner, este quadro clínico é hoje chamado de síndrome de Asperger.

Atualmente usa-se a expressão Transtorno do Espectro Autista para se referir a uma parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento: o autismo, a síndrome de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (BRASIL, 2014).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) através da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), (em inglês: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD*) estabelece um código para cada problema de saúde. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento receberam o código F84, que contém os seguintes transtornos: Autismo infantil (F84.0), Autismo atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Outro Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno hiperativo associado a retardo mental e movimentos estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84.8) e Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento (F84.9).

A CID-10 descreve autismo infantil como um transtorno definido por fobias, distúrbios do sono e da alimentação, ataques de raiva e agressão (autodirigida) e principalmente por:

[...](a) a presença de desenvolvimento anormal ou comprometido que se manifesta antes dos três anos de idade, e (b) o tipo característico de funcionamento anormal em todas

as três áreas da psicopatologia: recíproca interação social, comunicação e comportamento restrito, estereotipado e repetitivo (OMS, 2016).

Já a síndrome de Asperger é definida pela CID-10 (OMS, 2016), com os mesmos tipos de anormalidades da interação social recíproca que tipifica o autismo, junto com um repertório restrito de interesses e atividades, estereotipado e repetitivo, porém, diferindo-se do autismo, principalmente no fato de que não há atraso ou retardo geral na linguagem, ou no desenvolvimento cognitivo.

Apesar dos avanços da ciência, o diagnóstico precoce de crianças com TEA ainda é um desafio tendo em vista que ainda não existe um exame capaz de identificar esses transtornos, embora alguns exames sejam necessários para descartar outros problemas, como exames auditivos, visuais, etc. O diagnóstico só é possível por meio de uma avaliação completa da criança, por uma equipe de multiprofissionais especializados, com tempo para observar o comportamento, história de vida e desenvolvimento das relações sociais, o que demanda tempo por se tratar de um processo avaliativo contínuo. A avaliação também vai indicar o tratamento mais adequado. Sendo necessário manter um acompanhamento periódico para avaliar a evolução do indivíduo.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Centro de Controle de Doenças (CDC) da Rede de Monitoramento de Incapacidades do Autismo e Desenvolvimento (ADDM) dos Estados Unidos, publicado em 2018, houve um aumento na porcentagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O estudo revelou que em cada 59 crianças de 8 anos de idade uma tem autismo, o que corresponde a um aumento de 15% em relação aos últimos dois anos, embora não tenha explicado o motivo da taxa de autismo ter aumentado, alguns fatores que podem contribuir com esse aumento são citados como a idade avançada dos pais, doenças maternas durante a gravidez, mutações genéticas, nascimento antes da 37ª semana de gestação e nascimento de múltiplos.

Estas crianças precisam ser incluídas na sociedade e, como todas as outras, ter acesso a uma educação que lhes permitam plena formação como cidadãos críticos e conscientes. No campo do ensino superior, para promover a inclusão acadêmica de alunos com TEA, carecemos de ações culturais, sociais e pedagógicas que se

concretizem em Políticas Públicas eficazes e eficientes para garantir que seja assegurado a estas pessoas o direito de acesso e permanência ao ensino superior. Trata-se, portanto, de um movimento de confronto e criação de alternativas de superação de práticas discriminatórias no sistema de ensino, que se apresentam desde o processo seletivo de acesso aos cursos de nível superior e que perpassam por toda a vida acadêmica do aluno.

Freire aborda a questão do direito à educação e à inclusão em toda sua obra, embasando-a no respeito às diferenças e ao considerar a realidade do indivíduo, mostra como todos podem ter acesso à educação e, conseqüentemente, à libertação da situação de opressão em que vivem. Ao encontro deste pensamento Streck, Redin e Zitkoski entendem que, em Paulo Freire, a “vida boa para todos implica a inclusão dos excluídos, a superação de preconceitos e discriminações, a criação do espaço para as diferenças e pela negação das desigualdades” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI; 2015, p. 230, tradução nossa).

Aspectos históricos e legais da educação inclusiva

Segundo Cruz (2006), historicamente a forma de tratamento dada às pessoas deficientes (físicas, mentais, sensoriais congênitas ou adquiridas) foi muito diversificada, passando desde “[...] sua extrema exclusão, separação do mundo dos demais colocando-os em asilos e instituições, pela fase protecionista, de emancipação, integração e só recentemente da inclusão” (p. 13). Durante muito tempo acreditou-se que excluir estas pessoas do mundo dos demais, era a única solução para o problema e a exclusão significava a política global que consistia em separar e isolar crianças deficientes do grupo majoritário da sociedade (CRUZ 2006 *apud* Correia, 1997).

Por volta dos séculos XIX e início do século XX surgem no Brasil, instituições de ensino especial, separados do regular, que se dedicavam à assistência dessas pessoas. É o caso do Instituto Nacional de Educação se Surdos-INES, para pessoas surdas e do Instituto Benjamim Constant-IBC, para pessoas cegas. As pessoas que apresentavam atraso no ritmo de aprendizagem eram submetidos a testes, como o teste de Binet, que em uma escala apresentava o Quociente de Inteligência-QI, no qual as pessoas que obtinham um

resultado inferior à média eram tidos como não normais, o que justificava sua exclusão, e eram então encaminhados às instituições puramente hospitalares/médicas, distante dos centros urbanos onde eram tratados como loucos. Então na década de 60 surgem no país os movimentos de integração (aceitação) com as instituições filantrópicas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e PESTALOZZI, que se dedicavam a dar um tratamento mais adequado e humanizado para essas pessoas.

Na década de 80, por meio de pressão de pais e parentes, um movimento internacional em defesa do direito das pessoas com deficiência toma força e levanta discussões políticas e legais sobre o tema.

Só a partir de 1988 com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil é que temos algumas linhas orientadoras legais reforçando os direitos sociais às pessoas. O Capítulo II da Carta Magna (BRASIL, 1988) elenca, entre outros, a educação como um direito social. Além disso, a Constituição Federal garante que a educação é direito de todos e dever do Estado que deve ministrar o ensino escolar com base, entre outros, no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência. Percebe-se uma preocupação do legislador constituinte em não excluir nenhuma pessoa do contexto escolar, prevendo a igualdade para todos, deficientes ou não, no acesso e permanência à educação.

Esta preocupação foi ratificada em 1990 no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde conforme o art. 54, é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esta preferência, é devida ao fato de o aluno em instituições próprias de ensino especializado, encontrar-se apenas integrado à sociedade e não incluído, sendo necessária a inclusão dessas pessoas para garantir uma educação que, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, atenda à finalidade de propiciar à pessoa com deficiência o seu pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Em 1994, se reuniram de 7 a 10 de junho, em Salamanca na Espanha, representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, em uma Conferência realizada pelo Governo da Espanha em colaboração com a Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) “[...] a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p. 03). Esta Conferência deu origem à Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais, documento que representa um acordo mundial de compromisso em prol da Educação para Todos. Este documento caminha ao encontro do ECA ao proclamar que “[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”, afirmando que as instituições de ensino é que devem se ajustar a todas as crianças, independente das suas condições de naturezas físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Atualmente no Brasil, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei nº 12.764/2012, passando a considerar pessoas com TEA como deficientes, para todos os efeitos legais. Com este enquadramento, fica garantido às pessoas com TEA todos os direitos elencados no Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei n.º 13.146/2015, como direito à habilitação e reabilitação, à saúde, à moradia, ao transporte, à educação, que é o objeto do presente estudo, entre outros. Essa lei é um avanço no processo de inclusão de pessoas com TEA na educação do ensino superior, prevendo que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades [...]

II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem [...]

III – Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado [...]

XIII – Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com

as demais pessoas;

XVII – Oferta de profissionais de apoio escolar;

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I – Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

V – Dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade (BRASIL, 2012).

Esses, e outros, instrumentos legais vem, ao longo do tempo, reafirmando que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, porém, apenas o documento legal não é um fator garantidor de implementação de inclusão. Há que se avançar em outros aspectos, como no âmbito da fiscalização a respeito da efetiva aplicação desses ordenamentos jurídicos. Trata-se de um processo, também, de educação da própria sociedade que vem se mostrando cada vez mais preocupada e sensibilizada com assuntos desta temática, pressionando o poder público para agir em favor dos que de fato e direito precisam.

Paulo Freire e a educação inclusiva

Falar de uma educação inclusiva, para todos, remete-nos à obra de Paulo Freire, muito embora o escritor, que é um dos pensadores mais prestigiados do mundo na área da educação, tenha vivido em uma época em que a discussão sobre inclusão era muito abstrata e ainda se iniciava no meio acadêmico, ainda assim contribuiu de forma relevante à construção do pensamento inclusivo. Com sua docilidade e sensibilidade, além da influência cristã sobre o ideário de respeito e amor entre as pessoas, Freire se propôs em suas obras a pensar em uma educação que, de forma geral, não excluísse a

ninguém, uma educação que atendesse a todos e que através do diálogo fosse construída por todos, porém, atendendo às peculiaridades de cada indivíduo.

Freire colaborou para o avanço da educação e alcançou reconhecimento internacional com suas obras amplamente divulgadas pelo mundo. Os escritos de Freire o consagram como um autor atemporal e conciso, que se dedicou a se aprofundar, em cada nova obra, nos conceitos propostos por ele e dialogando sempre com seus leitores. Com uma obra constante e de grande boniteza, que estimula o pensamento crítico sobre a educação, Freire foi considerado patrono da educação no Brasil, além de ser o terceiro pensador mais citado em trabalhos acadêmicos da área de ciências sociais no mundo, de acordo com um levantamento feito no *Google Scholar*, pelo professor associado da *London School of Economics and Political Science*, Elliott Green.

Devido à relevância que sua obra representa à comunidade acadêmica, o presente estudo faz uma revisão de alguns conceitos pedagógicos propostos por Freire, sendo “[...] os princípios do diálogo, da autonomia dos sujeitos, o desenvolvimento da criatividade, o respeito às diferenças e aos saberes; e na consideração da realidade social, o ensino participativo, a escuta e respeito ao dizer e conhecimento do outro” (OLIVEIRA, 2017, p.14) alguns dos conceitos de Freire que embasam o pensamento atual de uma educação inclusiva.

Paulo Freire defende, segundo Beisiegel (2010) um ensino exercido através do diálogo e de atividades em grupo que incentivem a participação de todos e a reflexão crítica, visto que é possível entender que a educação fundada na prática dialógica é a forma mais favorável de desenvolver atitudes de aceitação do outro e de tolerância diante do desacordo. Este pensamento vai ao encontro do que se almeja na educação Brasileira em ser uma educação inclusiva, objetivando a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Analisando as obras do autor é possível identificar a esperança como um conceito forte e sempre presente, que denota que o homem, mesmo restringido pela realidade não é um ser acabado e/ou concluso, ao contrário, é agente de sua própria história, podendo e devendo mudar a si próprio e ao mundo na medida em que toma conhecimento de sua realidade e do contexto em que vive

através da educação e lutar para construir uma sociedade justa e fraterna (FAVERO, 2011). A partir deste pensamento, é seguindo neste percurso que grande parte das conquistas na área de educação inclusiva se concretizam. Apenas com a pressão da população, exigindo a criação e implementação de políticas públicas de educação inclusiva é que podemos vislumbrar a esperança em um futuro com menos desigualdade de acesso e permanência no meio acadêmico.

Em seu livro, *Educação e Mudança*, Freire (1979) nos faz refletir sobre a impossibilidade de uma reflexão e ação fora da relação homem-realidade, homem-mundo, sendo através das experiências nestas relações que desenvolvemos a total atividade de existir de forma humana. Nos apresenta, ainda, o homem como um ser de relações, capaz de relacionar-se uns com os outros e com o mundo, sendo essa a forma em que o homem dinamiza seu mundo através das relações com ele e nele, fazendo-o e refazendo-o, acrescentando algo ao mundo que criou, fazendo cultura, sendo estas relações o fator que permite a mobilidade das sociedades e das culturas.

Aquele a quem o indivíduo se torna é construído historicamente através das duas relações: sociais e com o mundo. Tratando-se, portanto, de pessoas com TEA é fundamental que estejam inclusos no contexto do ensino regular para que se desenvolvam através de suas relações sociais cotidianas. Nesse processo constitui-se o sujeito de fato criador e ativo na sociedade, levando em consideração os aspectos de suas individualidades e limitações.

Pessoas com TEA em diferentes níveis podem demorar a se reconhecer enquanto sujeitos sociais e adquirir consciência sobre si próprios, por isso o atendimento especializado é primordial para o desenvolvimento da pessoa, não se trata de inseri-la unicamente no ensino regular sem a assistência devida, isso não é inclusão. A inclusão baseia-se em proporcionar o atendimento especializado no ensino regular com assistência previa e também contínua para que a pessoa se perceba enquanto indivíduo e como parte da coletividade. É expresso na obra de Freire (1995), que o indivíduo não se torna local a partir do universal, o caminho existencial se consiste em se tornar universal a partir do local, é necessário se reconhecer enquanto indivíduo em sua singularidade para então tornar-se um ser

coletivo. Mas ele é dialético nesse processo e não fica só do local para o universal, percebe que o universal (que contém o local) influencia e constitui também o local. Neste sentido a obra freiriana nos atenta a pensar a prática de ensino, partindo da realidade do aluno, dos seus interesses e necessidades. Deve-se perceber que partir, portanto, não é ficar (pois, para compreender o local é fundamental ir ao universal, sem perder de vista que é o local que dá sentido e significados ao universal, e este por sua vez amplia aquele), é preciso compreender a individualidade para então proporcionar meios de inclusão do indivíduo no campo educacional de forma universalizada.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992), faz uma defesa da educação democrática, em que as relações democráticas estão ao encontro da perspectiva da humanização, do *ser mais*. *Ser mais* para Freire (1988) é um conceito de concepção do ser humano que busca a humanização. E nesse processo de humanização, complementando o conceito do ser mais, Freire (1997) apresenta o conceito de *pensar certo*, como uma total rejeição e incompatibilidade com toda forma de discriminação, além de levar-nos a refletir que a intolerância e, conseqüentemente, “[...] a discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade de nosso ser”. (FREIRE. 1995, p.70).

É justamente através da educação, do testemunho, que podemos ensinar a tolerância, por isso a necessidade de uma reflexão constante e crítica sobre a prática pedagógica (FREIRE, 1997). Freire demonstrou ainda uma preocupação para com a formação de professores, em que estes devem ser qualificados para fomentar o processo de inclusão através das relações entre os alunos, Freire (1995, p.46) acreditava que “[...] a elevação urgente da qualidade de nossa educação passa pelo respeito aos educadores e educadoras mediante substantiva melhora de seus salários, pela sua formação permanente e reformulação dos cursos de magistério”. Neste sentido, um professor valorizado se compromete mais facilmente com a ação pedagógica de conscientização do homem enquanto indivíduo, orientando o aluno no processo de construção de sua identidade, em que se humaniza, proporcionando sua libertação das amarras que possui dentro de si, amarras estas que constituem o grande opressor que foi historicamente imposto pela sociedade dominante por reiteradas vezes.

A complexidade do processo de ensino/aprendizagem é mais

abrangente do que uma transferência de conhecimento por parte do professor para o aluno, o que Freire (1997) chamou de educação bancária, sendo que esta forma de educação foi criticada por Freire com dois principais argumentos: o de o conhecimento não poder em si só apenas ser transferido, como se o aluno neste processo não tivesse nenhuma ação além de receber passivamente o conteúdo e o segundo diz respeito à impossibilidade das funções do professor e do aluno serem restritas a de transferidor e receptor, respectivamente, sendo que este não possui conhecimento algum e aquele é dotado de todo conhecimento. Ao contrário da educação bancária, Freire propõe uma prática em que o aluno e o professor através do diálogo construam o conhecimento juntos, à medida que reconheçam, criticamente, seu papel no mundo e com o mundo. A esta proposta ele chamou de educação problematizadora, e na relação aluno/professor e aluno/aluno um não ensina ao outro, nem aprende sozinho, mas sim aprendem um com o outro. A proposta de educação problematizadora de Freire, vai ao encontro da proposta de educação inclusiva para pessoas com TEA onde inseridos no contexto do ensino regular os alunos aprendem e se desenvolvem nas e com as suas relações interpessoais mediatizadas pelo mundo e o contexto social em que estão inseridos.

Considerações Finais

A educação vem evoluindo rapidamente para um novo perfil de educação, a educação inclusiva, que atenda a todos. Desta forma é imprescindível que os professores sejam formados e capacitado visando essa perspectiva inclusiva, entendendo e praticando a diversidade com práticas que proporcionem lidar melhor com as individualidades de cada educando.

A educação inclusiva de pessoas com TEA no ensino superior é um processo complexo, porém, necessário. É preciso garantir a estas pessoas uma educação regular de qualidade que leve em consideração as suas individualidades quanto a forma de aprender e se comportar em sociedade. Este processo deve iniciar-se desde a educação básica, garantindo o pleno desenvolvimento do educando, proporcionando o máximo do seu aproveitamento no ensino superior.

Analisando a obra de Paulo Freire, fica difícil perceber uma contribuição sobre o tema, visto que Freire não falou especificamente sobre inclusão de pessoas com deficiência. Porém, em um exercício de releitura e reflexão sobre a obra freiriana percebe-se que os conceitos de inclusão, igualdade social e educação para todos ocupam lugar central na obra de Freire, embasando todos os seus escritos. A concepção de educação inclusiva de pessoas com TEA em Freire, está relacionada com o sujeito libertado com e no mundo potencializando suas relações sociais, ao seu compromisso com a igualdade natural dos seres humanos uns com os outros e refere-se, portanto, à inclusão de fato.

Referências

- BAIO J, WIGGINS L., CHRISTENSEN DL, et al. **Prevalência do Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças com 8 Anos de Idade** - Rede de Monitoramento de Incapacidades do Autismo e do Desenvolvimento, 11 Sites, Estados Unidos, 2014. MMWR Surveill Summ 2018; Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>>. Acesso em: 20/07/2018.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire** / Celso de Rui Beisiegel. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> . Acesso em 24/07/2018.
- _____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**, Brasília, DF. Dez 2012.
- _____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, Brasília, DF. jul 2015.
- _____, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília. Ministério da Saúde, 2014.
- CRUZ, S. (2006). **Educação, igualdade de oportunidade e inclusão na**

escola, na profissão e na sociedade democrática: Uma pesquisa sociológica entrada na experiência escolar, profissional de um grupo de alunos com surdez. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6367>> . Acesso em 24/07/2018.

FAVERO, Osmar. **Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra.** Revista e-curriculum. São Paulo. V. 7, n.03, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo. Olho D'Água, 1995.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GREEN, Elliott D. **Quais são as publicações mais citadas nas ciências sociais (de acordo com o Google Scholar)?** Impacto do Blog de Ciências Sociais (12 de maio de 2016). Disponível em <<http://eprints.lse.ac.uk/66752/>> Acesso em 26/07/2018.

OLIVEIRA, Ivanilde; SANTOS, Tania. **A educação de Paulo Freire: andarilho da utopia – em diferentes contextos.** Revista Interação. Goiânia. V. 42, n.1, p.1-19, 2017.

Organização Mundial da Saúde - OMS. **CID-10.** Disponível em <<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>>. Acesso em: 19/07/2018.

STRECK, Danilo, R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília. 1994. Disponível em <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 19/07/2018.

GÊNEROS MULTIMODAIS DIGITAIS E FATORES DA TEXTUALIDADE: (RE) APROPRIAÇÕES E (RE) DEFINIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

SOUSA, Helenilson Ferreira de (SEDUC-PI)¹
LIMA, Francisco Renato (UNICAMP/UFPI/UEMA)²

Considerações iniciais

Hodiernamente, a maior parte dos estudantes, dos diferentes níveis de ensino – da Educação Básica ao Ensino Superior – utilizam as ferramentas digitais para trabalhos, jogos educativos, pesquisas de informações para trabalhos escolares científico-acadêmicos, produção de textos etc. Trata-se de um recurso de uso crescente, tanto intra, quanto extraescolar. Além disso, esses recursos tecnológicos foram responsáveis por trazer desafios e oportunidades às novas possibilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica no ensino de Língua Portuguesa (LP), aspecto especialmente reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), na versão final, homologada em dezembro de 2018, incluindo toda a Educação Básica: da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Com esse desenvolvimento digital, surgiram as novas e criativas formas de aprendizado, a fim de representar o conhecimento em qualquer assunto, desafiando as escolhas dos alunos de diferentes modos, a fim de representar experiências e aprendizados nas diversas situações de interações. Tais mudanças trouxeram à tona um novo tipo de formato de texto, o multimodal.

Assim, o papel dos gêneros textuais e suas multimodalidades têm sido reconhecidos de fundamental importância na interação

¹ Graduado em Biologia (UVA), Letras-Ingês (UESPI) e Letras-Português (UNINTER). Especialista em Linguística Aplicada na Educação (FUNIP). Professor Seletista da Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC-PI) e da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Tapuío (PI) (SME). E-mail: helenilsonf2@hotmail.com

² Doutorando em Linguística (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras – Português/Ingês (IESM). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

sociocomunicativa, mas, mesmo assim as instituições de ensino ainda deixam uma lacuna quanto à aplicação de práticas que envolvam os quatro eixos de ensino da LP (leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos/ semióticos) (BRASIL, 2018).

Levando em conta as discussões sobre esses eixos, destaca-se que os gêneros multimodais não dizem respeito apenas aos textos impressos e escritos, mas caracterizam-se também pelo uso da linguagem oral e a linguagem gestual. Assim, a multimodalidade pode ser vista como um campo de aplicação em diferentes modos; munidas de potenciais significados no mundo, com uso de ferramentas digitais que oferecem uma ampla gama de modos (por exemplo, escrita, imagens, fala e imagens em movimento) para criação de significado e comunicação. No entanto, nem todos os modos são reconhecidos e avaliados pelos professores de LP nas escolas de Educação Básica.

Em virtude da variedade de informações contidas em gêneros multimodais, com ênfase para os gêneros digitais abordados em sala de aula, este estudo analisa os fatores de textualidade presentes nos gêneros multimodais, com vistas a interação e a construção de sentidos em contextos de ensino e aprendizagem de LP, considerando o atual contexto híbrido e marcado pela presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Essa discussão, de abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e exploratória, assenta-se no fato de que, é necessário discutir as principais contribuições dos fatores da textualidade nos textos multimodais, à luz de discussões sobre os gêneros digitais direcionados ao ensino e aprendizagem da LP, destacando-se também, a utilização de práticas de leitura e escrita, diante das TDIC, pois, acredita-se que, a partir do momento em que o aluno consegue identificar as características de um texto e os elementos que constituem sua textualidade, as análises serão feitas de modo mais preciso e assertivo, uma vez que implicará na compreensão final de mensagens explícitas ou implícitas nos gêneros textuais, possibilitando a abertura de caminhos para a compreensão e a produção textual.

Gêneros do discurso e multimodalidade: conceitos e reflexões

A definição de gênero textual remete a Antiguidade, por meio das tradições literárias e, com o passar dos anos, essa visão foi sendo ampliada, levando em conta as diferenças perspectivas, de acordo com o posicionamento dos diversos teóricos, tais como um ponto de vista funcional, enunciativo, textual ou comunicacional (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004).

Em relação à definição de gênero textual, Marcuschi (2010, p. 23) traz que é essa, muitas vezes, apresenta-se como uma “noção propositalmente vaga para se referir aos *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Grifos do autor) de cada contexto e evento comunicativo, em consonância com os valores ideológicos de cada usuário da língua.

Essa definição toma por base as mudanças advindas da contemporaneidade, em que a perspectiva multimodal avança como uma nova concepção de linguagem e comunicação, interferindo diretamente no campo dos estudos da linguagem e nas práticas de ensino escolar. Cabe assim, em face desse contexto, apresentar a definição de multimodalidade, trazida por Komesu (2012, p. 81), que, com base na Semiótica Social, de Kress; Van Leeuwen (2001), refere-se como o:

Uso de diversos modos semióticos – linguístico, acional, visual – no *design* (conceituação da forma) de produto ou evento semiótico, bem como a maneira particular por meio da qual esses modos são organizados, podendo, por exemplo, se reforçar, dizendo a mesma coisa de maneiras diferentes, ou assumir papéis complementares no processo de comunicação, ou ser hierarquicamente ordenados, caso de filmes de ação nos quais a ação é dominante, com sincronia entre som e toque de presença realista, exemplo dos autores. Trata-se, portanto, da necessidade de observar todas as formas de comunicação – e não apenas a linguística – para o estudo da produção dos sentidos.

Para o autor, a multimodalidade é uma resposta aos desafios

que a interação humana enfrenta à luz das mudanças na forma como os textos são projetados, produzidos e disseminados, sendo definida como as abordagens que compreendem a comunicação e a representação como mais do que a linguagem e que atendem a toda uma gama de formas comunicacionais: imagem, gesto, olhar, postura e assim por diante. Além do mais, enfatiza que os textos modais estão presentes não somente em imagens mescladas aos textos, mas também, em filmes, séries etc., não sendo, portanto, estabelecer classificações finitas dessas ferramentas, uma vez que a dimensão dos usos é ilimitada e contínua.

Sobre essa multiplicidade de texto, recorre-se a Bakhtin (2011, p. 262), quando traz o clássico conceito de gêneros discursivos, tão difundido no Brasil, apontando que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo.

Ensinar sobre esses textos em sala de aula requer criar discussões sobre o funcionamento dos gêneros e seus propósitos comunicativos, sejam eles: sociais, educacionais, políticos, religiosos, históricos etc. Bakhtin (2011, p. 262) afirma que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos de *gêneros do discurso*” (Grifos do autor). Por esse ângulo, os gêneros estão na esfera da vida humana, atendendo a diferentes fins interacionais, subdividindo-se, conforme a arquitetura bakhtiniana, em gênero primários e secundários. Os primeiros são construídos a partir de comunicações discursivas mais simples e imediatas, por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano, um relato familiar e a carta; e os segundos, são construídos a partir de relações de convívio social mais complexas, institucionalizadas, desenvolvidas e organizadas, eles absorvem e transmitem os primários de todas as espécies. Entre os gêneros secundários estão o romance e o teatro na esfera da arte; o discurso científico; o discurso ideológico; os gêneros do jornalismo de jornal e de revista, como: o editorial, o artigo assinado etc., que corroboram a definição da

natureza geral do enunciado. Nessa transmutação, os gêneros primários que passam a integrar os secundários, “se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2011, p. 263) e, assim, a interação com a realidade social ou esfera de atuação humana na qual está inserida, passa a ocorrer por meio do gênero que o incorporou.

Dessa maneira, o que Bakhtin (2011) chamou de “gêneros do discurso” são, na verdade, os diversos textos que circulam na vida social e dos quais a escola pode lançar mão em favor da aprendizagem, já que eles reportam a ação do homem no mundo, uma vez que eles representam e legitimam o entrelace entre a língua e a interação humana na sociedade.

Já a multimodalidade de textos é um assunto que vem sendo discutido tanto na Linguística, como em outras áreas: Psicologia, Pedagogia, Semiótica etc. Conforme Dionísio (2005), a multimodalidade refere-se às diferentes formas de representações utilizadas na construção linguística de uma mensagem, dentre essas formas, tem-se: palavras, imagens, cores, formatos, disposição da grafia, gestos, olhares etc. A autora ainda destaca que:

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2005, p. 178)

Nas redes sociais, por exemplo, é possível encontrar imagens, sons, vídeos, letras de músicas, memes, HQs, entre outros, constituindo um ilustrativo painel de textos multimodais. Sobre as imagens que ajudam na percepção do mundo criado, Farias (2007, p. 98) diz que elas “são termos que fazem remissão aos elementos do mundo, deixando, desse modo, o texto mais concreto”, porque “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”, completa Dionísio (2011, p. 138), reforçando

assim, a tese de os textos, em múltiplos formatos – multimodais – constituem a natureza plural das manifestações reais da língua na dimensão dos usos, o que inclui, em particular, as práticas de sala de aula e, portanto, o ensino, tendo o texto como possibilidade de interação.

Assim, o estudo dos gêneros digitais é de extrema importância, na área de LP, pois esse contato com o mundo dos gêneros digitais e midiáticos, relaciona-se diretamente com a necessidade de (re) apropriação e (re) definição do conceito de texto e dos fatores de textualidade que possam contribuir para a construção de sentidos em contextos dialógicos e responsivos de ensino.

Os fatores da textualidade e a compreensão orientada do texto digital

A leitura e a escrita são caminhos imprescindíveis para que exista uma inserção crítica, cidadã e emancipada dos sujeitos na sociedade. Por isso, é responsabilidade das escolas sistematizar conteúdos que desenvolvam competência e habilidades centradas em conhecimentos reais. Na área de LP, em particular, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2018), implica empregar textos frutos da experiência cotidiana, para que exista um alcance expressivo da linguagem.

Não somente a LP, mas todos os outros componentes curriculares da Educação Básica necessitam usar textos reais, consolidados por meio dos gêneros e tipos disponíveis na sociedade, desenvolvendo em conjunto, um fim comum: a inclusão do aluno no mundo letrado. Para tanto, sugere-se que o emprego do texto ocorra com mais frequência, explorando suas potencialidades de construção de sentidos, articulando-se coerentemente a uma proposta interdisciplinar, articulada entre todas as áreas de conhecimento, comprometidas com o ensino da leitura e da escrita (NEVES *et al.*, 2006).

Os textos são formados de fatores da textualidade que se tratam de peças fundamentais para a atividade e significação dos gêneros, seja eles, digitais ou não, multimodais ou não, em uma perspectiva sociodiscursiva e interativa da linguagem. No âmbito da

Linguística Textual (LT), conforme proposto por Beaugrande; Dressler (1981) e bastante difundidos por Costa Val (2006), são sete os fatores/critérios da textualidade e suas respectivas linhas de orientação: coerência e coesão (“que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto” (p. 05); intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade (“que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo” (p. 05))³. Estes cinco últimos são de natureza social e pragmática.

A coesão e a coerência

A coesão significa a conexão de ideias no nível da sentença; e a coerência significa a conexão de ideias no nível da ideia. Basicamente, a coerência refere-se aos aspectos “retóricos” da escrita, que incluem desenvolver e apoiar o argumento (por exemplo, desenvolvimento de tese), sintetizar e integrar leituras, organizar e esclarecer ideias. A coesão concentra-se nos aspectos gramaticais da escrita.

Esses dois elementos possuem funções distintas, mas constituem “duas faces do mesmo fenômeno [a construção do sentido no texto]” (KOCH; TRAVAGLIA, 2013, p. 52) e estão intrinsecamente ligados, pois enquanto a coerência permite refletir e perceber que o texto não existe por si próprio, mas é responsável por criar uma relação entre o emissor, receptor e o mundo, já a coesão tem a função de analisar os mecanismos lexicais e gramaticais de construção textual. Concluído, Marcuschi (2008, p. 99) caracteriza a coesão como “os fatores que regem a conexão referencial [...] e a conexão sequencial [...] em especial do nível da cotextualidade”.

A coesão é um aspecto muito importante na escrita, porque afeta diretamente a compreensão, visto que a escrita coesa não significa apenas frases “gramaticalmente corretas”, mas refere-se à conexão de suas ideias, tanto no nível da sentença, quanto no nível do parágrafo.

³ Marcuschi (2008), subdivide ainda mais essas categorizações e aponta que a intencionalidade e a aceitabilidade (orientados pelo aspecto psicológico); a informatividade (critério orientado pelo aspecto comunicacional); e a situacionalidade e a intertextualidade (orientados pelo aspecto sociodiscursivo).

A coerência é “uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada” (MARCUSCHI, 2008, p. 121), responsável pela disposição lógica das ideias, apoiada por situações, acontecimentos, conhecimentos de mundo, itens gramaticais ou lexicais.

Assim, tanto a coerência como a coesão, em conjunto, embelezam as produções textuais e criam sintonias vistas nas práticas de leitura, escrita e oralidade. Um texto em que não há coerência e nem coesão, produz ruídos que dificultam a compreensão da mensagem por parte do receptor, criando uma falha no canal de comunicação, impedindo portanto, a interação pela linguagem.

A intencionalidade e a aceitabilidade

A intencionalidade relaciona-se a atitude do produtor de texto na comunicação. Ele tem uma meta específica e um plano em sua mente e, a fim de que o receptor aceite o texto e fique satisfeito. A partir disso, surgem algumas atitudes dos usuários do texto que envolvem alguma tolerância a perturbações de coesão ou coerência, desde que a natureza intencional da comunicação seja mantida.

No sentido mais imediato do termo, o produtor pretende que a configuração da linguagem em produção seja um texto coeso e coerente. A intenção dele em algumas situações não é totalmente realizada pela apresentação, por exemplo, falta de coesão ocasionalmente em uma conversa em que as estruturas superficiais inconsistentes sinalizam a influência de fatores situacionais.

A intencionalidade diz respeito ao objetivo da fala ou de um enunciado, seja ele, verbal ou não verbal, visto que se centra no produtor. Marcuschi (2008, p. 127) aponta que “com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, uns textos são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. Porém, às vezes, é difícil identificar a intenção de um texto, diante das indagações que aparecem na análise, pois a intencionalidade pode estar no autor do texto ou no leitor; e ela é importante fator para que haja uma aceitação do que foi escrito.

Beaugrande (1997, p. 14) lembrou que “a aceitabilidade,

enquanto critério da textualidade parece ligar-se a noções de pragmáticas e ter uma estreita interação com a intencionalidade”. Relaciona-se ao ato de aceitação do leitor diante das intenções de um texto escrito, que, a partir disto, contribuem para o surgimento de questionamentos e opiniões, essenciais para uma posição final de um conteúdo.

Portanto, intencionalidade e aceitabilidade são geralmente consideradas como um “par” de princípios. Em qualquer texto existe um produtor que tem a intenção de produzir uma informação para um receptor. Este, precisa estar disposto a aceitar o texto produzido como um texto comunicativo. Para tanto, ambos devem seguir o princípio pragmático da cooperativa, o qual inclui que é preciso fazer o máximo esforço para permitir que uma parte da comunicação pretendida seja bem-sucedida.

A informatividade e a situacionalidade

A informatividade trata-se do desenvolvimento de um determinado tópico, por meio do qual se faz referência a um conteúdo, sendo possível a distinção entre o que ele pretende transmitir e as informações significativas que o leitor pode extrair dele. Para Beaugrande; Dressler (1981) a informatividade é uma característica importante de textualidade, pois é através dela que se pode avaliar o grau de conhecimento contido nas informações de um determinado texto.

Dentro de um texto, o receptor pode retirar informações que podem ser usadas para diversos fins, ou recusar essas informações por meio de críticas, não devendo considerar a fala como uma informação. Qualquer texto possui um grau de informatividade, entretanto, isso varia conforme o leitor. Ela é conexas à condição de prever os textos propostos. Quanto maior a previsibilidade, menor será seu nível informativo. Ao ler um assunto que se conhece, menor será o nível de normatividade, todavia, para quem não detém uma noção do tema, terá um alto nível de informatividade. De tal maneira, tanto a ausência, quanto o excesso de previsibilidade, são maléficos à aceitação do texto por parte de quem lê.

Após a leitura de um determinado texto, utiliza-se a situacionalidade, que situa o conteúdo lido a um determinado evento

textual, seja ele religioso, histórico, cultura, política, educacional, geográfico etc., e diz respeito à relação e à importância do texto no contexto. Reúne fatores que tornam o texto adequado a uma situação atual ou passada. É o conhecimento da situação comunicativa. Para Marcuschi (2008, p. 129), “este princípio diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante numa dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada”.

A intertextualidade

A intertextualidade refere-se as formas interdependentes como os textos estão em relação uns aos outros para produzir significado, ser derivados, parodiar, referenciar, citar, contrastar, construir, extrair ou até mesmo inspirar uns aos outros. O seu surgimento se dá graças às experiências existentes em textos anteriores, contribuindo para estudos e distinção dos tipos de modalidades intertextuais. Além disso, segundo Fiorin (2003, p. 30) “a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para produzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”.

Ela também pode ser definida como uma “propriedade construtiva de qualquer texto e o conjunto de suas relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinado também com outros textos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 288).

Paulino; Walty; Cury (2005) além de classificar a intertextualidade em oito formas (a epígrafe, a citação, a referência, a alusão, paráfrase, a paródia, o pastiche e a tradução), também destacam o seu objeto, tanto no sentido mais amplo, como no sentido mais restrito. Sendo assim “em seu sentido amplo, ela envolve todos os objetos e processos culturais, tomados como texto. Em sentido mais restrito, a intertextualidade terá como objeto apenas as produções verbais, orais e escritas” (p. 14). Eles estão intimamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem dos gêneros e suas várias tipologias, além de estarem presentes nas diferentes situações referentes às disciplinas do currículo escolar.

Portanto, trabalhar textos no ensino de LP requer um olhar diferenciado para os mais diversos caminhos que eles podem te

direcionar, apontando sempre o objetivo que se pretende atingir, mesmo com a diversidade de outros que podem ser vistos diante da interação entre texto- professor-aluno, principalmente no contexto de gêneros multimodais, que assumem um caráter ainda mais fluído, dinâmico, virtual e maleável às situações de interação e produção de sentidos.

Gêneros multimodais no ensino de LP: uma exemplificação a partir de charges e cartuns

A charge e o cartum são gêneros textuais que têm como suporte, geralmente, o jornal ou a revista (impresso ou digital). Além disso, há uma relação entre o texto verbal e não verbal dos gêneros jornalísticos, os quais despertam a atenção do público, atingindo uma grande massa de pessoas, possibilitando a inserção de novos elementos dentro da esfera social da era digital.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018), dialogam, ao destacar que, entre as finalidades desses gêneros, estão a capacidade dos discentes fazerem uso de diferentes linguagens, inclusive a verbal, com a finalidade de comunicar-se e expressar-se dentro das situações de comunicação. Desse modo, é preciso que as instituições de ensino promovam o acesso dos educandos ao universo de gêneros e tipologias textuais da sociedade.

Na era da globalização, dentre os diversos gêneros que geram humor e crítica aos problemas sociais, tem-se a charge e o cartum que, em sua multimodalidade existente, estimulam os sujeitos à prática da leitura. Trata-se de dois gêneros textuais de linguagens pertencentes ao mundo contemporâneo, que interagem com o público-alvo, por meio da abordagem de diversos acontecimentos e temáticas relacionadas as diferentes esferas da vida social.

A escola deve ser uma das principais aliadas para utilização de práticas envolvendo os cartuns e as charges porque, por exemplo, no caso destas, “os textos de charge ganham mais quando a sociedade enfrenta momentos de crise, pois é a partir de fatos e acontecimentos reais que o artista tece sua crítica num texto aparentemente desprezioso” (OLIVEIRA, 2001, p. 265). Além disto, a autora ainda destaca que: “os textos chargísticos constituem, por

isso, uma vasta memória social, sem a qual não poderia haver História, que só se constitui pelo discurso” (p. 266). Assim, as charges trazem mescladas várias histórias da sociedade, de modo a constituir-se parte do discurso memorável e social de entre os vários contextos e temáticas.

Mouco (2007, p. 31) acrescenta à discussão apontando que: “é importante destacar que a charge, além do seu caráter humorístico, e, embora pareça ser um texto ingênuo e despretensioso, constitui uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica, constitui-se um recurso discursivo e ideológico” a serviço da sociedade e de seu tempo.

Também, é por meio desses recursos que crianças e adolescentes imergem no conhecimento das diversas linguagens, narrativas literárias; ganhando gosto pela leitura dada a partir de motivações implícitas e explícitas, estimulando o gosto pela aprendizagem dos conteúdos do currículo escolar.

Já os cartuns, têm origem da palavra em inglês *cartoon* (esboço desenhado em cartão), que “geralmente não insere personagens reais ou fatos verídicos, mas representa uma expressão criativa do caricaturista, que penetra no domínio da fantasia” (MELO 2003, p. 167), de modo mais genérico.

Enquanto a charge é caracterizada pelo seu alto teor de “percebibilidade”, o cartum, às vezes, sendo confundido com esta, traz outros propósitos comunicativos que se distinguem das charges. Por exemplo, no campo jornalístico o cartum define-se por uma “crítica mordaz” às questões que envolvem a sociedade contemporânea (MELO, 2003). Por fim, na charge e no cartum, “os objetivos nem sempre coincidem, sendo notadamente a crítica o objetivo da charge, enquanto o principal objetivo do cartum é fazer rir” (ARAGÃO, 2008, p. 2986).

Os exemplos abaixo, de charge e de cartum, exemplificam os fatores de textualidade presentes neles, além de algumas considerações sobre estas práticas no ensino de LP.

Imagem 01: Charge sobre rede social

Fonte: < www.ivancabral.com >. Acesso em: 16 mai. 2020.

Essa charge, que esteve no enunciado da questão 103, da prova de LP do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2012, é um exemplo que se utiliza tanto da linguagem verbal como da linguagem não verbal, as quais geram efeitos de sentidos. Com isso, traz para a discussão, o texto verbal, que é coerente e coeso, do ponto de vista gramatical; com o intuito, junto ao texto verbal, de estimular o leitor para reflexão sobre os dois sentidos da palavra ‘rede’ (polissemia).

A palavra “rede social” no primeiro quadro refere-se às possibilidades de interação do mundo da internet, como: *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Whatsapp* etc; já o segundo quadro, trata-se do compartilhamento de uma família carente, demonstrando a intenção de refletir sobre a atual situação de muitas famílias brasileiras que estão na miséria a partir dessa informação.

Imagem 02: Cartum sobre imprudência no trânsito

Fonte: < www.custodio.net >. Acesso em: 16 mai. 2020.

No cartum acima, percebe-se que há somente a presença do texto imagético, mas pela observação, o leitor consegue extrair a intenção e a aceitar, a partir das reflexões, a crítica a um dos problemas gravíssimos do Brasil: a condução perigosa dos motoristas imprudentes colidindo nos principais locais utilizados pelos cachorros para fazerem suas necessidades fisiológicas.

Entre outras palavras, conclui-se também que, embora não haja textos verbais, a imagem por si só é coerente, coesa e leva o leitor a aceitar a crítica, sensibiliza-o e instigua-o a levar questionamentos quanto a possíveis soluções, uma vez que, há sempre uma interação entre os conhecimentos e as experiências do sujeito, as quais interagem com o texto.

Todas estas situações podem ser trabalhadas pelo professor de LP, que tem a possibilidade de utilizar-se desses recursos de forma a construir os sentidos para outros gêneros escritos, em outras palavras. Neste sentido, Kleiman (2004, p. 23), argumenta que “tanto o texto oral quanto o texto escrito são produtos de uma intencionalidade, isto é, escritos por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros”. Esses conhecimentos são divididos em conhecimento linguístico “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (KLEIMAN, 2009, p. 13); conhecimento textual “conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (p. 26); e

conhecimento de mundo, “geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade” (p. 22). E, todos esses conhecimentos, juntos e articulados, corroboram a compreensão leitora e a construção de sentidos dos/nos diferentes contextos em que os gêneros multimodais digitais e os fatores da textualidade devem passar por processos de apropriações e (re) definições didático-pedagógicas no âmbito do ensino de LP.

Considerações finais

De uma forma ampla, o uso de textos multimodais e a observação dos fatores de textualidade que os constituem no âmbito do ensino de LP, permite uma participação ativa e crítica dos alunos, instigando a curiosidade, por meio de um processo educativo eficaz, ampliando o conhecimento de forma crítica, criando formas de comunicação e aprendizagem. Desse modo, tem-se uma aprendizagem significativa, ocorrendo de modo mais prazeroso e eficaz, estimulando os educandos a buscarem o uso das tecnologias para auxiliá-los a pensar criticamente sobre o seu papel na esfera social.

Com relação às TDIC, elas constituem ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, pois possibilitam a problematização dos temas geradores, dentro da realidade na qual o professor assume o papel de mediador do conhecimento comunicativo com a participação do aluno, que constitui sujeito ativo no processo de aprendizagem e adquire habilidades e desenvolve pensamentos críticos e reflexivos sobre os temas debatidos, tornando-se sujeito conhecedor de sua realidade, sendo capaz de intervir e transformá-la.

Portanto, a utilização de textos multimodais no ensino de LP traz implicações para melhorar as discussões em sala de aula. Além disso, a partir de sua utilização, com foco nos aspectos de textualidade que os compõem, o docente promove um debate com vistas nos saberes históricos, culturais, sociais e ideológicos, abrindo um leque para a construção de conhecimentos críticos sobre a realidade.

Referências

- ARAGÃO, Verônica Palmira Salme de. Charge e cartum: uma perspectiva semiolinguística do discurso. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 11; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 1. **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 2975-3007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood: Ablex, 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2011. p. 137-152.
- FARIAS, Iara Rosa. Letramento e linguagem: reflexões a partir da semiótica francesa para uma prática de ensino. In: MATTE, Ana Cristina Fricke (Org.) **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Vol. II. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007. p. 89-103.

- FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana L. Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: USP, 2003. p. 29-36.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2009.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOMESU, Fabiana. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 1º sem., 2012.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. England: Hodder Arnold Publication, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.
- MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.
- MOUCO, Maria Aparecida Tavares. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- OLIVEIRA, Maria Lília Simões de. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Letras & comunicação: uma parceria para o ensino de Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 265-276.
- PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Formato, 2005.

ÁFRICA, “LUGAR E NÃO LUGAR”: UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DA ONU NA RESTAURAÇÃO DO ECOSISTEMA AFRICANO E AS TRAJETÓRIAS POLÍTICO-ECONÔMICAS DO PÓS - INDEPENDÊNCIAS

MACHAVA, Joaquim Rafael (PUC- Rio)¹

Introdução

“A História de África está ainda enterrada”. (KI-ZERBO, 1999, p.123). Mas a partir dos anos 50 do século XX, período subsequente à II Guerra Mundial, com a intervenção africana nos cenários: sócio - político e econômico internacionais, esta conquistou algum espaço na historiografia mundial. Passou a “discutir” em pé de igualdade com as historiografias de qualquer parte do mundo.

Com o surgimento das primeiras Universidades africanas e a conseqüente criação de Departamentos de História, sua pesquisa ganhou outra dinâmica. Um processo que busca resgatar o passado humano do continente - berço da Humanidade, para uma demonstração e refutação da tese de que este só tivera História com a presença européia na África.

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o papel da ONU no processo de Libertação da África e apreciar as instâncias de regulação africana que se foram criando, sobretudo, no período pós-independência.

São analisadas as paisagens de medo criadas no período colonial que, paradoxalmente, não cessaram no período subsequente na África; continuando sob outros ‘céus’ é claro, mas elas persistem e, condicionam sobremaneira a cristalização de sentimentos topofílicos e topofóbicos para os africanos na construção do sentido

¹ . Licenciado em Ensino de História e Geografia pela Universidade Pedagógica em Maputo – Moçambique em 2002 e Mestrado em Geografia pela UNESP-Rio Claro, Sao Paulo Brasil em 2006. Atualmente é Doutorando em História Social da Cultura na PUC - Rio de Janeiro. Docente Universitário na UniSave Gaza em Moçambique, no Curso de Licenciatura em Geografia. E-mail: Joaquimmachava1@yahoo.com.br. Cel.: (+258) 842605305.

do lugar e do espaço vivido, ou seja, nas suas identidades culturais, sociais, políticas, econômicas e paisagísticas em função do contexto em que se encontra inserido cada grupo social.

Gênese e atribuições da ONU

A História ensina que com o fim da Segunda Guerra Mundial, uma das preocupações do mundo foi analisar o papel e o desempenho da (SDN) Sociedade das Nações, em torno das suas atribuições subscritas na seqüência da sua criação, logo depois da Primeira Guerra Mundial. Recorde-se que, uma das atribuições era evitar que se degenerasse no futuro um conflito de dimensões universais como a I G.G.

O cenário sócio-político do período subsequente à Primeira Guerra Mundial revelou que era impossível evitar um conflito de dimensões universais no período pós I G.G. Como tal, deflagrou a Segunda Guerra Mundial em 1939 e, durante seis anos, produziu conseqüências nefastas em níveis: social, econômico, cultural, político-militar e geo - estratégico. Ilustram esta constatação as palavras do Prémio Nobel, François Jacob, ao considerar que:

“Ninguém sabe que voltas dará a história. Nunca está nada jogado”. No entanto, no fim de 1939 poderia parecer que o belicoso ânimo de Hitler tinha tornado fatal à guerra e que, embora por vezes se possa hesitar acerca das origens das guerras, não era esse o caso do estalar da Segunda Guerra Mundial. A Europa era vítima dos desmandos do ditador alemão. (CARPENTIER, 1990, p.413).

Neste contexto, a criação da ONU aparece como uma das soluções a tomar afim de instituir uma autoridade mundial cujo objetivo era assegurar a sustentabilidade da Humanidade e manter a resolução pacífica dos conflitos e nem tão! Razão, porque o novo contexto criado pela Segunda Guerra Mundial requeria um outro dinamismo institucional com outro âmbito de intervenção. Encontramos suporte desta tese no Guia do 3º Mundo 93:

“A ONU é a máxima organização mundial e a sucessora legal da Sociedade das Nações (SDN). Fundada em São Francisco em 1945 pelos 51 governos das nações aliadas na Segunda Guerra Mundial, a sua criação marcou o início de uma nova era nas Relações Internacionais, que caracterizou a política mundial durante 45 anos”. Guia do 3º Mundo (1993, p.620).

O Papel da ONU no processo de Libertação de África.

A ONU prescrevia vários princípios no âmbito da sua carta, entre os quais o da autodeterminação dos povos. Por que:

O espírito que presidiu à sua criação foi o desejo de paz mundial, numa época em que a Comunidade Internacional estava cansada da guerra e quando o Segundo Conflito Mundial estava prestes a terminar.

Este desejo de paz ficou definido no preâmbulo e no Artigo I da Carta, que estabelece como principais objectivos da Organização: ‘manter a paz e a segurança internacionais; desenvolver relações amigáveis entre as nações baseadas no respeito pelo princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos; cooperar na resolução dos problemas internacionais de carácter económico, social, cultural ou humanitário e na promoção do respeito pelos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos os povos; ser um centro para harmonizar as acções das nações na obtenção destes fins comuns. Para alcançar estes objectivos, a ONU deve actuar de acordo com os princípios definidos no Artigo II da Carta’: a Organização é baseada no princípio da igualdade soberana de todos os seus Membros; todos os Membros cumprirão de boa fé os compromissos perante a Carta; resolverão as suas disputas internacionais por meios pacíficos; abster-se-ão da ameaça ou uso da força em qualquer assunto incompatível com os objectivos das Nações Unidas; darão a estas toda a assistência em todas as acções que forem empreendidas de acordo com a Carta, e abster-se-ão de prestar assistência a qualquer Estado contra o qual a Organização se encontre a tomar medidas preventivas ou de força... Guia do 3º Mundo, (1993, p.620).

Com estes princípios, povos sob o domínio colonial empolgaram-se e viram-se mergulhados num sonho meigo e fascinante pela sua autodeterminação. Pois sob várias formas, as elites africanas desenhavam possíveis vias às independências dos seus territórios, sobretudo, as independências políticas. Na esteira destes princípios os anos 50/60 foram prenhes de prossições nacionalistas e independentistas em África.

A ONU vai, neste processo, assim funcionando como a tribuna e altifalante dos povos colonizados na expectativa de ampliar o seu clamor pela liberdade, pela autodeterminação e promoção da paz. Enfim, vai se bater pelo fim do imperialismo e seus efeitos nocivos sobre os autóctones nos países colonizados.

Usando as próprias palavras de Ki-Zerbo (1972, p.162), considera-se que:

Muito depressa se tornará a ONU uma tribuna mundial para os porta-vozes dos povos colonizados, começando pelos naturais dos países sob tutela, e isso no quadro da Comissão de Tutela da organização internacional. Caixa de ressonância sem precedentes para atingir a opinião pública do mundo inteiro, o edifício da Organização tornar-se-à uma espécie de altifalante que ampliava a voz dos fracos. Muito mais do que isso ainda, a ONU, ultrapassando nesse ponto as veleidades da Sociedade das Nações, organizará corpos expedicionários que vão operar nos locais onde a paz se encontra ameaçada.

Parece que se sonhava num fim da primeira ou segunda? Globalização de culturas locais globalizadas e tidas como as mais sagradas e autorizadas a serem ensinadas pelo resto do mundo. Dito em outras palavras, sonhava-se pelo fim do período em que se satanizava ou se diabolizava tudo o que era do lado de cá e se sacrilizava tudo o que era e é? Do lado de lá. Melhor: “Um lado de lá inventado para difamar melhor o lado de cá”. (NIETSCHÉ, 2003, p.19).

De lembrar as idéias racistas hegelianas que defenderam a não existência da história e civilização nos povos das latitudes baixas

antes da expansão imperialista européia. Que estas, só apareceram com a colonização, portanto, portadora e difusora da expressão escrita.

Pese embora certas fragilidades perante os “colossos” mundiais na atualidade, a ONU ainda prevalece - o lado meritório - até aos nossos dias como, ainda que simbolicamente, a máxima autoridade mundial. Apesar dos fracassos já citados não foi necessária sua substituição como aconteceu com a SDN. Sua impotência diante dos “gigantes” que à custa de interesses ocultos e outros expressos, por muitas ocasiões, aqueles ignoram o papel da ONU e violam, por conseguinte, os princípios constantes de sua Carta. São fragilidades descritas por Ki-Zerbo (1972, p.162), nos seguintes termos:

Não há dúvida de que a acção da Organização será notavelmente esterilizada pelas imperfeições de sua estrutura, pelos erros de apreciação, pelo veto das grandes potências a fim de protegerem os seus interesses no seio do Conselho de Segurança, pela lentidão inerente à sua própria grandeza e pelas contradições, a Organização, pela abertura ao mundo que proporciona aos africanos, pelas missões de inquérito que pode introduzir até no antro sul-africano do racismo, pelas suas múltiplas comissões <ad hoc> e pelas instituições especializadas, como a U.N.E.S.C.O., através do mar de discursos e das montanhas de relatórios, trabalha no sentido do despertar o nacionalismo africano.

Estas violações condicionam no geral a ocorrência de injustiças sociais e ambientais que prevalecem candentes e fatores que minam o progresso da Humanidade. Assim, agências especializadas, no âmbito das suas atribuições, têm mitigado a situação sem os sucessos desejados como o que aconteceu em 1992, com a realização da Conferência do Rio de Janeiro:

A ACNUMAD teve a participação de 178 países, sendo

considerada a maior conferência já realizada no âmbito da ONU. E representou um grande avanço na maneira de compreender os graves problemas que se avolumam neste final do século, que se caracterizam por uma superposição de crises econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais que transcendem os espaços locais e as fronteiras nacionais. (BARBIER, 2003 p. 13).

Mas o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, um dos organismos das Nações Unidas, considera para o efeito que: O ambiente internacional para desenvolver uma resposta coletiva de segurança eficaz está marcado por oportunidades e ameaças. Novos acordos de paz, por mais frágeis que alguns possam ser, demonstram as vantagens potenciais do desenvolvimento humano em resolver um conflito violento. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2005, p.168).

Se as correntes humanistas como o Pan - africanismo e a Negritude foram determinantes para a criação e cristalização da consciência nacionalista e, daí, insuflar as atitudes peculiares aos poucos africanos que acidental, em algumas colônias, e premeditadamente em outras, puderam estudar, uns até com nível universitário e, outros menos, o sofrimento das camadas menos esclarecidas acelerou a sua adesão às políticas dos primeiros. Era o paradigma reinante e como tal não se tinha outro recurso.

A diferenciação do grau da preparação das elites africanas relacionou-se com o tipo do colonialismo decorrente dos objetivos de cada metrópole. Mas, no geral e, por outro lado, existiu uma visão futurista face aos acontecimentos em volta da criação da ONU. Perspectivava-se uma saída europeia de África a qualquer momento e, como tal, devia-se assegurar que algumas elites locais pudessem dar continuidade da empreitada colonial sobre os seus semelhantes, sem romper vínculos com a metrópole, tratou-se da projeção do neo-colonialismo.

Como acima se sublinhou nos anos 50/60 assistiu-se a um

movimento de protestos dos africanos em toda parte e, início da concessão de algumas independências africanas, cuja inauguração deu-se com a Argélia em 1954. Ghana foi o pioneiro na África negra, em 1957. O ano 1960 foi o auge a tal ponto que a História de África o toma como ano africano, visto que mais de 17 países ascenderam às respectivas independências neste ano. A década seguinte foi responsável pela proclamação das independências dos restantes países, excetuando a Namíbia que só ascendeu em 1989.

Tudo estava bonito, seguiu-se uma era de euforia pela materialização do sonho remoto dos ancestrais.

Forças motrizes que aceleraram a tomada de consciência africana para a luta pelas independências

Em nível político considera-se que, com a exceção da Etiópia e Libéria, ocorre neste período em toda África uma sólida montagem de uma nova administração colonial e a emergência de novas personagens; marginalização das autoridades tradicionais locais e são instituídas novas elites políticas quer no campo quer nas cidades. São elites que passam a ser colaboradoras da administração colonial.

Como se tratando do período pós-resistências, surgem novas fronteiras territoriais que ditaram a sujeição à mesma autoridade colonial de extensos espaços geográficos com novas designações.

No aspecto econômico a nova administração colonial acentua a discriminação do autóctone na gestão e posse de riquezas, a base da discriminação era rática e religiosa, fato comum em todas as colônias. Ocorre uma imposição coerciva de novos valores econômicos às sociedades africanas ligadas às necessidades de produção: culturas obrigatórias em detrimento das de subsistência. Deriva deste fato a necessidade de cooperação do sector laboral, assim resulta-se em sindicância; há instituição do imposto coercitivo. Como consequência destas práticas a África participante ativo na economia mundial.

A discriminação econômica e outras práticas sócio-culturais constituíram a razão de ser da tomada de consciência para reverter a situação. Tomemos o exemplo de Angola:

O parasitismo econômico de Portugal chegou ao auge durante a ditadura de Salazar, quando Lisboa passou a usufruir grandes lucros com o monopólio do comércio externo em Angola. Como consequência desta política, surge na década de trinta, as primeiras organizações de carácter político-cultural que visavam consciencializar mais profundamente o povo angolano da necessidade de lutar pela defesa dos seus interesses. A violência econômica e o terror militar provocaram o nascimento, na década de 50, de movimentos nacionalistas dispostos a desafiar a dominação portuguesa. Guia do 3º Mundo, (1993, p.526).

Estas situações foram comuns em todas as colônias africanas, sobretudo, no período áureo do colonialismo, como tal, constituíram-se em catalisadoras da tomada de consciência africana.

Características peculiares do processo conducente às independências e tipologia das administrações africanas

Algumas independências foram produtos de negociações entre as partes e, outras de guerrilhas. Mas por outro lado havia diferenças estruturais entre as colônias em função de seu colonizador como se sublinhou acima. Algumas com mais quadros locais capacitados, outras menos.

As colônias que ascenderam às respectivas independências por via de guerrilhas instalaram, via da regra, regimes militares cujas características peculiares foram: as ditaduras, golpes militares de várias naturezas: abertos e ocultos e deflagração de guerras civis com várias motivações.

Geralmente no período nacionalista e pré-independências surgiram muitos partidos que não tiveram consenso e acolhimento

no período pôs independência sobre estratégias e modelos a seguir na gestão nacional.

Por outro lado, a orientação política, seguida neste período em função do apoio militar e material recebido durante a Guerra Libertadora que, veio do bloco socialista, o qual entrou em guerra fria após a segunda guerra mundial com o bloco capitalista, foi determinante para a emergência de conflitos violentos como prolongamento dos dois blocos que estavam em guerra oculta.

Sob várias formas esta se refletiu bastante nos países africanos recém independentes, no âmbito da busca de esferas de influência de ambos os blocos.

Recordemos as agressões perpetradas pelos regimes minoritários da Rodésia do Sul e da África do sul aos países vizinhos da região Austral de África, recém independentes e cuja orientação política era socialista, entre outras. Uma orientação que era vista como extensão do comunismo na região e, como tal, uma ameaça para os regimes e o capitalismo em geral. Portanto, alvos a abater.

As parcerias internacionais e relações diplomáticas dos países africanos recém independentes obedeceram, grosso modo, estas premissas.

Neste período de décadas de conflitos violentos movidos do exterior e, legitimando alguns descontentamentos internos devido a muitos fatores, foram se construindo nas populações locais paisagens de medo; medo que em alguns casos já se havia cristalizado com as guerras de libertação. Em outros casos, como nos centros urbanos onde a guerra não havia atingido a expressão violenta, mas sim a psicológica, era a primeira experiência a encarar.

Cativeiros independentes foram-se produzindo neste período: muitas áreas minadas, o acesso ao campo era impossível, houve criação de centros de acomodação dos deslocados de guerra com vedações e minas à volta para a “proteção” ao acampamento; portanto, as cercas as minas desempenhavam um duplo significado: de morte e de paz simultaneamente. Como tal, as pessoas não

podiam gozar as liberdades, nem podiam trabalhar a terra para a produção de alimentos, mas no centro de acomodação se sentiam seguras. As chacinas, os massacres ocorriam no entorno destas cercas, o que de certa forma perturbava a tranqüilidade e o ritmo normal da vida, embora, aparentemente, ali se estivesse em paz relativa.

Esta proteção representava um duplo caráter: dificultar o acesso do local ao inimigo e condicionar, ainda que não fosse claramente um ato intencional, a circulação e controle dos camponeses no interior da cerca.

É uma situação similar à descrita por Guimarães (2003) em relação às paisagens de medo construídas na Alemanha antes e no decurso da II GG, nos seguintes termos:

Na delimitação desta paisagem vivida estava contida a maior e mais poderosa ameaça ao império do Reich e, entretanto, a mais importante, porque subjugada pelo medo: seres humanos desesperados, destituídos de direitos, de referências básicas, aterrorizados face a um inimigo hediondo, agente da fragmentação de todo e qualquer vestígio de segurança e de vida. Paradoxalmente, a construção desta paisagem refletia segurança máxima sob um outro contexto: cercas eletrificadas, muros e sebes de espinhos tentando parecer ou ocultar um jardim secreto, à semelhança de muralhas visíveis e não visíveis separando e excluindo universos - um, de seres inferiores confinados nestes espaços; outro, o dos superiores a quem pertenciam os espaços, sem limites para movimentar-se, sem árbitro, sem medidas. (GUIMARÃES, 2003, p.7).

Este quadro negro foi o substrato no qual, de um e de outro lado, se construíram paisagens de medo, angústia e pavor com os símbolos da exclusão em discursos sempre inclusivos e, do preconceito da morte, em toda África.

Guimarães (2003) descrevendo e caracterizando de novo as paisagens de medo ensina que:

‘Através da mente mundos são criados, povoados, conhecidos,

temidos, odiados ou amados, e a imaginação muitas vezes, desenvolve emoções que não encontram nenhum tipo de solução, a exemplo do terror metafísico, cuja mitigação só é alcançada em Deus'. (TUAN, 1979:04-09). Além destes e dos casos considerados patológicos, a gênese do medo está associada de modo geral às circunstâncias exteriores, ambientais, englobando diferentes modos de ameaças. Assim, a paisagem ao apresentar-se tanto como *construção mental e entidade física mensurável*, pode transmutar-se em um cenário detentor de estados psicológicos variados, oscilantes entre as manifestações de sentimentos topofílicos e/ou topofóbicos, entre os símbolos de cosmos e de caos. (GUIMARÃES, 2003, p.54).

Era a emergência de um processo de destruição que seria marcado pelo auge das ideologias de ódio étnico e tribal. Os casos de Burundi, de Ruanda entre os utus e tutsi; do Congo Belga ex-Zaire de Mobutu Sesse Seko, do Gana, de Angola, da Etiópia, Sudão o caso mais recente de (Darfur) no Sudão, da Libéria, do Zimbábue - onde a manutenção do controle do poder político implica a instrumentalização de tudo e de todos; os tumultos de Uganda, Burkinafasso, República Centro Africana, Guiné Bissau; os acontecimentos de Soweto entre a minoria branca e a maioria negra, na África do Sul, entre outros são ilustrações destas paisagens.

Deste modo, ao considerarmos a construção do sentido de lugar para os *africanos*, deparamo-nos também com a construção e o desenvolvimento de sentimentos topofílicos e ou topofóbicos, respectivos à afeição ou à aversão de um indivíduo em referência aos aspectos do ambiente físico, incluindo todos os elos de afetividade dos seres humanos com o seu meio ambiente material, percebendo-se diferenciações profundas referentes à '*intensidade, sutileza e medo de expressão*' (TUAN, 1974, p.107 apud GUIMARÃES, 2003, P.62 - grifo nosso).

É o que leva Relph (1976 p.1) a pensar que:

But in itself this practical and is based mainly on the explicit

functions that places have for us. That the significance of place in human experience goes far deeper than this is apparent in the actions of individuals and groups protecting their places against outside forces of destruction, or is known to anyone who has experienced homesickness and nostalgia for particular places. To be human is to live in a world that is filled with significant places: to be human is to have and to know your place. The philosopher Martin Heidegger (1958, p.19) declared that “ ‘place’ places man in such a way that it reveals the external bonds of his existence and at the same time the depths of his freedom and reality”. It is a profound and complex aspect of man’s experiences of the world.

Portanto os lugares devem ter significado para os homens neles viventes: significado de atração ou de repulsão em função do meio circundante; a “ecologia humana”, o meio social que representam vários e diferentes significados para com cada um dos homens ou para cada grupo social aí representado.

Um tipo específico de percepção é referido por Kuhnen, (2001), quando dissecas as questões ligadas à percepção espacial, associando os fatores psicossociais aos físicos na percepção espacial e do lugar.

Parece acertado afirmar que o meio ambiente físico e social, assim como as modalidades de interação desenvolvidas entre a pessoa e seus espaços de vida cotidianos, contribuem na avaliação dos lugares e da paisagem. Neste campo de interfaces a simbolização é um processo importante. Fenômeno que surge quando os espaços e as coisas têm um papel ativo no mundo referencial de uma pessoa ou coletividade. O surgimento do significado socialmente adquirido é construído através do tempo e da manipulação dos usuários. Entendo que será a partir do processo de apropriação e identificação que, por exemplo, uma paisagem será avaliada. Um determinado lugar poderá apresentar características agradáveis, de prazer e realização ou ao contrário, causar estranheza e mal estar às pessoas. Penso que a impossibilidade de apropriação leva a não apreciação do local, podendo levar até a sua depredação. Já a significação de um espaço

transforma-o qualitativamente. Portanto pode-se vislumbrar que a criação de sentido de lugar é definida pelo resultado de conjugações de ações e concepções tanto quanto dos atributos físicos. (KUHNNEN, 2001, p. 64).

No mesmo contexto, “Lugar, relacionado a espaço, também tem uma multiplicidade de significados interligados. Lugar não é um simples fenômeno de experiência que é constante em todas as situações, mas uma variedade de significados tão grande quanto a escala de experiências e intenções humanas. Assim, (ALDO VAN EYCK 1969, p. 209 apud GUIMARÃES, 2003, p. 69)” escreve que “uma vila ou cidade não é apenas um monte de lugares; são muitos lugares ao mesmo tempo porque é uma situação diferente para cada habitante...”.

Tuan (1983) ensina que:

As idéias de ‘espaço’ e ‘lugar’ não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (TUAN, 1983, p. 83) apud (FLORES, 2005, p.98).

Assim, o ecossistema africano não representará vários ecossistemas nas mesmas fronteiras étnicas, tribais e nacionais? Não será que “lugar” para uns seja “não lugar” para os outros e, como tal não desenvolvimento do sentido de pertinência? E os seus efeitos no desenvolvimento sócio - econômico, não serão fatores de um atraso cada vez mais em que a África se encontra voltada? Porque e, agregando ao debate a visão de Flores (2005) suportando-se em Tuan (1983) é de considerar que:

Os aspetos afetivos na relação com as estruturas ambientais são elementos fundamentais para o entendimento do conceito de topofilia. Vejamos como Tuan o define: conjunto de

relações emotivas e afetivas que unem o homem a um determinado lugar, onde tem sua residência, seu bairro, a cidade que habita. Entende-se, portanto, que deva existir uma valorização do lugar na relação com o espaço para que o sentimento ocorra.

Quanto a lugar, Tuan define como sendo “qualquer objeto estável que capta nossa atenção. Quando olhamos uma cena panorâmica, nossos olhos se detêm em pontos de interesse. Cada parada é tempo suficiente para criar uma imagem de lugar que, em nossa opinião, momentaneamente parece maior” (TUAN, 1983, P.179) apud (FLORES, 2005, p.97).

África no pós-independências

Características sócias e políticas gerais

Segundo Mussa (1999, p. 11) suportando-se em historiadores africanistas como Asiwaju, Afigbo, Boahen, Chanaiwa, Fanon, Mazrui, Rodney, Mbokolo, Kaniki, Ki-Zerbo e Ranger no trabalho da UNESCO, sob o título “General History of. África”, considera-se que:

Na opinião destes historiadores, o colonialismo foi um evento agressivo que desarticulou as nações africanas. A acção do colonialismo ainda se faz sentir mesmo depois das independências dos países colonizados. Ela interfere na mente do colonizado que passa a encarar o europeu como um ser superior e o discurso dos antigos colonizados, talvez por terem compreendido que, sem o investimento estrangeiro, os respectivos países ficam “*virados de pernas para o ar*”. Equivale isto dizer que, o colonialismo ao ceder as independências às antigas colónias, já tinha esquematizado o novo quadro de relacionamento entre as ex-metrópoles e a ex-colónia.

Que acrescenta que:

Como resultado, emergem governos fracos, muitas vezes acusados de serem promotores da corrupção e culpados pelo sofrimento e subdesenvolvimento da África e dos seus povos, por que os respectivos governos são constituídos por pessoas que não possuem um programa de governação credível, para

além de que ao irem para o governo, sendo provenientes de classes pobres, procuram realizar-se economicamente, em detrimento dos interesses pátrios.²

Postura corroborada e sustentada por Maddison (2001) citando especialistas em assuntos econômicos mundiais na análise da evolução econômica de África, pós-independências das potências européias, apontando as reais razões da permanência de maiores índices de pobreza da população africana nos seguintes termos:

“Lês tentatives lês plus recentes faites pour expliquer la performance économique de l’Afrique (Bloom et Saches, 1998; Collier et Gunning, 1999; et Ndulu et O’Connell, 1999) mettent largement l’accent sur lê problème de la “gouvernance”. [] les dirigeants se sont appuyés sur um groupe restreint de partisans avec lesquels ils partageaient lês avantages du pouvoir. La corruption a gagné tous lês rouages de L’État, lês droits de propriété sont devenus aléatoires et les décisions dès entreprises, une opération risquée.” (MADDISON, 2001, p.179).

Mussa (1999) retoma a discussão sobre esta situação característica da maioria, se não de todos os governos da África negra que, ajuntando que:

A atitude dos dirigentes africanos, sobretudo da África Negra, revela que eles só valorizam o que vem de fora, com a sigla “Know How”. Esta tendência incide na maneira de governar, tenta-se imitar o que os europeus ou os americanos fazem. Valoriza-se mais a mão de obra estrangeira, em particular aquela que provém da Europa, em detrimento da mão de obra nacional africana. Às vezes, no mesmo sector, executando as mesmas tarefas, o branco é sempre tido como o mais capaz, ousado e competente, quando na realidade, os africanos não têm tido as mesmas oportunidades. Conseqüentemente, hoje se assiste um pouco, por toda África o fenômeno de desqualificação e exclusão intencional ou programada dos africanos (leia-se negros), que são mal remunerados e alguns deles, por frustração emigram para outras partes do Mundo

² (IBIDEM).

fazendo emergir o sistema de fuga dos melhores cérebros africanos.³

Paralelamente à valorização da mão-de-obra estrangeira enxertam-se nos melhores postos com salários de luxo como embaixadas e Organizações não governamentais estrangeiras, diga-se, européias ou americanas, familiares e amigos das elites políticas africanas. Estes, em alguns casos freqüentam ou o ensino médio ou faculdades apenas para legitimar as vagas que já lhes estão pré-destinadas. Anúncios de vagas e solicitações para entrevistas dos não conhecidos e não apadrinhados são para suportar as teses falaciosas de que pugna-se pela transparência no recrutamento e nas admissões de trabalhadores.

Assim, os talentos dos elementos oriundos das camadas mais carentes e de baixa renda não são explorados, vivem uma eterna exclusão em virtude das circunstâncias que rodearam o seu nascimento. Como conseqüência, as desigualdades econômicas, políticas e sociais tendem a reproduzir-se ao longo do tempo e de geração em geração.

São, portanto, “paisagens de conflitos sociais, culturais, biológicas, psicológicas, religiosas, etc. submissas à contradição de forças, desenvolvendo uma topofobia calcada em uma perspectiva experimental, mediante a somatória dos seus aspectos ambientais hostis.” (GUIMARÃES, 2003, p.65).

Este fenômeno é um fato em pleno século XXI na África; que, portanto, sustenta a constatação de que se multiplicam cada vez mais graves problemas que se avolumam neste final de século. Basta constatar, por exemplo, que técnicos qualificados de muitos países africanos enveredam por emigrações em direção ao primeiro mundo, onde trabalham com elevado grau de competência e zelo ao lado de seus colegas locais com mesma formação. No entanto, aqueles, não servem nos seus respectivos países africanos devido a muitos motivos, entre os quais a falta da relação de alteridade entre: (eu/tu) imbuída num ambiente cultural de exclusão. Portanto não fazendo parte da roda de oportunidades. Vivendo um drama que os mutila as mentes e perdem o sentido da vida.

Um exemplo interessante é nos dado a partir dos EUA por

³ IBIDEM

uma bolsista moçambicana que para as suas pesquisas se referiu aos casos: Sul africano e Zimbabweano, nos seguintes termos:

[...].

Já no semestre passado (Janeiro/Maio, 2005) na cadeira de Policy and Administration in Developing Countries, decidi fazer uma análise comparativa sobre o impacto do “brain drain”, particularmente no sector de saúde na África do Sul e no Zimbabwe desde 1994. Escolhi estes dois países por várias razões: i). Foi em 1994 que estes dois países enfrentaram situações adversas de carácter sócio-político e económico. Enquanto que a África do Sul festejava com sucesso, a derrota do Apartheid e a implantação da primeira democracia sob governação negra Sul-Africana, os primeiros sintomas de má governação se manifestavam no Zimbabwe através de protestos populares incluindo mais tarde (1997/8) na Universidade do Zimbabwe onde eu sofri na pele. Pois na altura estava a fazer a minha licenciatura em Business Administration (Administração de Negócios). ii). Depois de ter vivido nos dois países em épocas diferentes, interessou-me analisar a magnitude da situação de “brain drain” no sector de saúde principalmente porque o nosso continente é o mais infectado e afectado pelo HIV/SIDA no mundo. Por outro lado, decidi fazer uma abordagem sobre a controvérsia em círculos internacionais sobre factores exógenos que contribuem para o êxodo em massa de profissionais destes dois países africanos, em particular, para países do primeiro mundo. Com base em evidência obtida em literatura sobre a matéria, países como o Canadá, UK, Austrália, dentre outros, ilicitamente recrutam médicos, enfermeiros/as e farmacêuticos para os seus países onde a população de idosos é maior do que a população jovem e que carece de médicos nacionais para cuidá-los, pois muitos destes emigram para os EUA. Durante a minha mini-pesquisa, que culminou com a apresentação num simpósio organizado todos os anos pela Maxwell School, obtive alguma literatura que comprova a organização de seminários principalmente na África do Sul, especialmente dedicados ao recrutamento de pessoal médico de vários países Africanos incluindo o Zimbabwe. Como parte do recrutamento, grupos de 40 a 50 médicos são levados para países como Canadá, UK e Austrália para uma pequena digressão para verem por si próprios as

vantagens de abandonarem os seus próprios países em troca de melhores condições salariais no primeiro mundo⁴.

Ésta é a ínfima situação de emigração de cérebros africanos para os países do primeiro mundo à busca de melhores condições de vida e de trabalho. São cérebros que a serem explorados num contexto eqüitativo e de igualdade de oportunidades seriam forças motrizes que alavancassem as economias e as sociedades africanas. O seu conhecimento, infelizmente continua a servir interesses alheios a África.

Considerações finais

Muitos foram os fatores que contribuíram para o despertar do nacionalismo africano. Porém a conjuntura Internacional do pós - II Guerra Mundial foi o marco decisivo; sobretudo, a criação da ONU foi um marco de um amadurecimento das condições para a luta pela autodeterminação dos povos africanos.

O sofrimento imposto pelo colonialismo conheceu metamorfoses de variadas naturezas no período pós-independências, pois, a violência, a construção das paisagens de medo, em suma, a exclusão da maioria à cidadania, sob diferentes moldes ainda continuam em África, não obstante a ausência física do colonizador europeu.

Geralmente esta exclusão assume aspectos de discriminação oculta minando o desenvolvimento parcelar dos cidadãos que em última análise acaba comprometendo o desenvolvimento sócio-econômico do continente em geral.

Como conseqüência lógica desta discriminação e exclusão muitos cérebros africanos produzem o sentimento de topofobia em relação às paisagens, lugares e espaços africanos e, decorrente disso, militam em candidaturas para a busca de melhores condições de vida

⁴ Lucília Jiverage, mljivera@maxwel.syr.edu, acessada a 4.7.2005. Uma reflexão enviada aos compatriotas bolseiros, por ocasião dos 30 anos da Independência de Moçambique, a 25.6.2005.

na diáspora, postura que adia ainda mais o almejado desenvolvimento sócio - econômica dos países africanos.

Portanto a equidade e justiça social são desafios de gerações para o continente africano.

Referências

BARBIER, José Carlos. **Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da agenda 21**. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARPENTIER, Jean et al. **História da Europa**. Lisboa: Editora Estampa 1990.

FLORES, José António Vieira. **Da paisagem imposta à paisagem desejada: a dimensão cultural como eixo referencial na recuperação de cenários degradados**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, (SC), 2005. – Disponível em: hhh//www.Google.

GUIA do 3º Mundo, Lisboa, ed. Globo, 1993.

GUIMARÃES, Solange T. Lima. Paisagens e ciganos: uma reflexão sobre paisagens de medo, topofilia e topofobia. In ALMEIDA, M.G.; RATTS, A.J.P. **Geografia: leituras culturais**. Goiânia: Alternativa, 2003, p. 49-69.

KI-ZERBO, Joseph. **A História da África Negra II**, Paris, UNESCO: 1972.

KI-ZERBO, Joseph. **A História da África Negra I**, Paris, UNESCO: 1999.

KUHNEN, Ariana. Sociedade e meio ambiente: criação de sentido na interação entre a pessoa e seus espaços de vida. **OLAM, Ciências e Tecnologia**, Rio Claro, v.1 n.2. p. 62-78, 2001.

MADDISON, Angus “L’*economie mondiale*” Etudes du centre de Developpement UNE perspective millénaire, OCDE: 2001.

MUSSA, Carlos. **Colonialismo e historiografia**, Maputo: Universidade Pedagógica/ Departamento de História, Maputo: 1999.

NIETZSHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. 2. ed. São Paulo: Editora Schwarcz: 1992.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, **Relatório do desenvolvimento humano 2005**. Lisboa: Presença, 2005

RELPH. E. **Place and placelessness**. London: Pion Limited Brondesbury Park, 1976.

PARA PENSAR O DISCURSO CIENTÍFICO A PARTIR DA SÉTIMA ARTE: APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E OUTRAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo (UNICAMP) ⁵

SILVA FILHO, José Gomes da (UNESA) ⁶

FERREIRA, Maria Laura Arantes Bessa (UNICAMP) ⁷

ROCHA, Gustavo Gomes Siqueira Da (UFJF) ⁸

MIGUEL, Kassiana da Silva (UNIOESTE) ⁹

Introdução

Ao pensarmos sobre a arte cinematográfica há algumas questões históricas que nos parecem interessantes. Um exemplo é a primeira sessão pública de cinema, que se deu em Paris, em 1895, com os irmãos Lumière, mas, antes deste fato, imagens fotográficas já vinham sendo manipuladas e aparelhos testados, a fim de que estas pudessem ganhar movimento. Foi apenas com a produção do aparelho cinematógrafo por Auguste e Louis Lumière, contudo, que as imagens em movimento foram apresentadas (FIGURELLI, 2013; XAVIER, 2017).

A esse respeito, outro importante acontecimento histórico que podemos mencionar refere-se à exposição das primeiras imagens em movimento em Paris. Isso porque em sua plateia estava Georges Mélièr, o qual, fascinado pelo cinematógrafo, deu-lhe uma nova atribuição nos Estados Unidos, produzindo e apresentando filmes que não tratavam de registros da realidade, mas de contextos ficcionais e fantasiosos, feito que mais tarde lhe rendeu o título de precursor do cinema americano como arte (FIGURELLI, 2013).

⁵Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; E-mail: montalvaoalberto@gmail.com.

⁶Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá; E-mail: josegomesfilho@ufpi.edu.br.

⁷Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas; E-mail: marialaurabess@gmail.com.

⁸Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora; E-mail: rochagustavo538@gmail.com.

⁹Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná; E-mail: kassianamiguelunioeste@gmail.com.

Face ao exposto deve ser destacada a conceituação do cinema enquanto *sétima arte*, derivada da classificação das artes que têm as suas raízes na Antiguidade. No século XIX essa discussão apresentou-se mais profícua, elegendo a arquitetura, escultura, pintura, literatura, música e dança como as seis artes de maior destaque na história da humanidade (ESCARPIT, 1970; BATTEUX, 2009; FIGURELLI, 2013). Ademais, este século revelou-se como um marco inicial do cinema (GOMES, 1981; FIGURELLI, 2013). A vista disso, no fim do século XIX e início do século XX, críticas e teorizações começaram a ser proferidas sobre o cinema, principalmente a partir da criação de cineclubes, sendo o primeiro deles criado por Riccioto Canudo, que também foi chamado de *Clube dos amigos sétima arte*. A partir desse contexto, mais precisamente em 1911, Canudo cunha o termo *sétima arte*, o qual é apresentado no *Manifesto das sete artes*, sendo este considerado o primeiro teórico cinematográfico e promovedor do cinema como tal (FIGURELLI, 2013; XAVIER, 2019).

Além disso, o cinema alcançou a posição de *sétima arte* por apresentar características e linguagens peculiares, cuja constituição dá-se a partir de regras que orientam todo o processo cinematográfico, as quais também são aplicadas às demais artes, a cada caso, conferindo-lhes o rigor para serem denominadas como tal. Ademais, ainda no século XX, com os estudos de teóricos cinematográficos sobre a linguagem da *sétima arte*, como os do francês Christian Metz, observa-se que esta promove uma relação dialógica entre a sequência de imagens e o contexto narrativo em que os fatos são apresentados e a realidade vivenciada ou observada pelo espectador (OLIVEIRA; COLOMBO, 2014). Diante disso, essa linguagem pode se tornar uma ferramenta para viabilizar reflexões sobre variados assuntos na esfera educacional, promovendo uma aproximação entre cinema e educação (OLIVEIRA; COLOMBO, 2014; ERNST; SILVEIRA; ALBARRACÍN, 2016).

Na prática, essa aproximação revela-se um exercício desafiador, pois enseja cautela e rigorosidade no uso de recursos pedagógicos, de modo que estes recursos promovam uma formação significativa e possam facilitar o engajamento e a autonomia dos alunos frente às demandas escolares. Ainda assim, o cinema, por apresentar uma linguagem que pode favorecer tanto o envolvimento quanto a reflexão acerca de determinado contexto apresentado,

mostra-se como uma efetiva ferramenta de ensino aos docentes e como um recurso motivacional para os alunos, em especial no ensino de Ciências (ERNST; SILVEIRA; ALBARRACÍN, 2016).

Destarte, a fim de que os professores das diversas áreas do saber, notadamente os do âmbito das Ciências Naturais, promovam práticas de ensino e aprendizados críticos aos alunos, seria pertinente que, no decorrer da sua formação, o audiovisual fosse-lhes apresentado como integrante do projeto político pedagógico da escola. Entretanto, isso demanda o comprometimento dos responsáveis pelo curso ao qual o professor em formação vincula-se (BORGES *et al.*, 2020).

A obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais no ensino básico (Lei nº 13.006 de 2014), a princípio, se deu com a intenção de inteirar os alunos sobre a linguagem artística e para utilizar esses recursos com fins didáticos. Além disso, estudos revelam que eles perpassam tal dimensão, pois favorecem uma nova forma do espectador, neste caso, o aluno, de olhar para si e para o mundo. Logo, a linguagem cinematográfica pode promover uma formação mais crítica e reflexiva (FONSECA, 2016, ERNST; SILVEIRA; ALBARRACÍN, 2016, BORGES *et al.*, 2020, BERGALA, 2008).

Considerando a importância das produções fílmicas, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre como o discurso científico é apresentado em produções cinematográficas, tendo como base aspectos éticos e paradigmáticos, visando apontar algumas das representações expostas pela *sétima arte* a respeito da produção do conhecimento científico. Para isso, a partir da análise de algumas cenas e diálogos expostos no filme *O óleo de Lorenzo*, nos utilizamos de alguns aspectos relativos à Análise do Discurso foucaultiana e da epistemologia da Ciência para refletir sobre o discurso científico, apontando algumas das potencialidades que uma produção fílmica possui para fomentar debates e práticas que concernem à Educação em Ciências.

Essa abordagem de pesquisa justifica-se por observarmos que o cinema pode auxiliar na promoção de ponderações na educação, em especial por comumente apresentar aspectos científicos através de sua linguagem, os quais podem ser a égide de um fazer pedagógico. A escolha deste filme para embasar as nossas reflexões se deve ao fato de que este traz em seu bojo uma teia reflexiva sobre

o fazer científico. Uma vez que consideramos que na contemporaneidade as produções cinematográficas influenciam *formas de ver o mundo*, principalmente ao representar diferentes aspectos da realidade a partir de ressignificações em contextos fictícios, atravessando assim sujeitos e sentidos, entendemos que é pertinente a discussão sobre tais questões.

Em suma, este estudo caracteriza-se como qualitativo (GIL, 2008), de cunho analítico e descritivo, uma vez que análises de algumas das cenas do filme mencionado foram realizadas com o objetivo de explicitar algumas nuances do discurso científico. Essa abordagem é sustentada pelas teorias do discurso de Foucault (1998) e por reflexões com base em algumas questões relacionadas à epistemologia da Ciência em Kuhn (1978) e Fleck (2010).

Breves aspectos epistemológicos: sobre a construção do pensamento científico

As imbricações entre as relações de poder e saber são um importante tema de estudo nas ciências humanas, especialmente as formulações acerca da formação histórica do conhecimento científico tal como o conhecemos. Nesse sentido, Foucault, Kuhn e Fleck foram alguns dos autores responsáveis por reafirmar o importante entendimento da contingencialidade do saber, sendo que o primeiro pensa a respeito do papel interpretado pelo discurso no processo de consolidação de uma série de regras, normas e normatividades, simultaneamente construtivas e excludentes, e representadas por esses tais saberes; enquanto que os dois últimos autores tratam-se de importantes epistemólogos que buscaram compreender a gênese e desenvolvimento do pensamento (e práticas) científico(as).

O filósofo francês Foucault tem esses entrelaçamentos existentes entre as correlações de poder, e os campos de conhecimentos criados simultaneamente a eles, como alicerce de sua extensa obra. Essa imbricação se dá, para o autor, de tal maneira que um não pode se constituir sem o outro (FOUCAULT, 1977), e as análises das contingências históricas, que dão o pano de fundo para o desenvolvimento dessas instituições, são fundamentais para entender como elas vieram a ser como são. Foucault, portanto, parte da análise de casos específicos e concretos para chegar a um desenho

do contexto histórico da sociedade ocidental, num procedimento por ele nomeado de *arqueologia*¹⁰. Esse procedimento é posteriormente atualizado para o que ele chama de *genealogia*, também em referência à disciplina, onde o entendimento das formas sociais anteriores abre o caminho para a compreensão das formas atuais. Através da genealogia, se torna mais evidente e central a análise da simbiose entre poder e saber, bem como o interesse em se compreender como essa relação se fortalece e participa dos processos de transformação social. Dessa forma, podemos dizer que “[...] o método arqueológico através da descrição do discurso apresenta-se como denúncia das regras que condicionam seu aparecimento; já o método genealógico se coloca como uma forma de resistência e de luta contra os discursos legitimados em determinada sociedade” (VANDRESEN, 2010, p. 2).

Assim, a partir dos procedimentos propostos pelo filósofo francês, chega-se a uma conceituação principal: a de *episteme*, que podemos definir como:

[...] algo como uma visão de mundo, um pedaço da história comum a todos os ramos do conhecimento, que impõe em cada um as mesmas normas e postula um estado geral da razão, uma certa estrutura de pensamento que os homens [sic] de um período histórico particular não podem escapar (FOUCAULT, 1972, p. 191 - tradução própria).

Essa estrutura de pensamento serve, simultaneamente, para incluir e organizar o que é aceito, e para excluir o que não é. Nesse sentido, aparece no pensamento de Foucault uma nova compreensão do que seria, então, o discurso, e o lugar que os diferentes discursos ocupam na amálgama da *episteme*. O discurso é, antes de tudo, o lugar onde se produzem as verdades, e não o lugar a partir do qual elas seriam encontradas ou postuladas. Em *A ordem do Discurso*, obra referente à aula inaugural proferida no *Collège de France*, que visava inaugurar a nova cátedra, substituinte a de Jean Hyppolite, posicionando-se contra os procedimentos de controle e de exclusão que historicamente regulam a sociedade, Foucault (1998) define que o discurso é uma prática, e é uma prática relacional, onde a forma

¹⁰ De acordo com Vandresen (2010, p. 1), “Na arqueologia, o discurso é compreendido como determinado por uma regularidade que permite com que algo apareça como verdadeiro”.

importa muito mais do que o conteúdo, porque é a partir da adequação à forma que os conteúdos podem ser validados ou não. Em suas palavras, Foucault aponta que:

Eis a hipótese que gostaria de apresentar [...]: suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1998, p. 8).

Nessa hipótese, é central a questão das limitações produzidas por cada *episteme*, especialmente por aquela que caracteriza o nosso tempo. Nesse sentido, são três os sistemas de exclusão que atingem o discurso: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade da verdade, sendo o último aquele para o qual os outros dois se orientam. Pensando na caracterização da própria noção de saber como uma diluição da ideia de disciplina¹¹, chega-se à definição que Foucault dá a ela, ao colocá-la como “[...] um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 1998, p. 29).

Assim, sendo tão firmemente delimitadas, as disciplinas mantêm exteriores a si uma gama infinda de saberes, que podem ser mais ou menos próximos da verdade, mas que nem mesmo podem ser considerados como errados, porque não pertencem ao jogo que nomeia certo e errado, e pelos mesmos motivos não poderiam também ser considerados verdadeiros. Destarte, o autor ressalta que “[...] uma disciplina não é a soma de tudo aquilo que pode ser dito sobre alguma coisa, não é nem mesmo o conjunto de tudo que pode ser aceito” (FOUCAULT, 1998, p. 31), justamente porque, por definição, para que possa pertencer à uma determinada disciplina, um discurso deve atender a outros critérios além daqueles que são ditos como verdade.

Ademais, sobre a forma como as verdades são construídas no âmbito científico, cabe ressaltar que há forças coercitivas (ou não)

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qxPmOJWgAmQ>>. <<https://www.youtube.com/watch?v=Fe3Llho7zpc&t=455s>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

que se sobrepõe a outras formas de pensar e agir, de tal modo que a Ciência é construída por um coletivo, mas que, ao mesmo tempo, cerra-se dentro de suas próprias formas de saber, tornando-se impossível pensar de outra forma. Sobre a questão, Fleck nos aponta que:

Se definirmos o coletivo de pensamento como a comunidade de pessoas que trocam ou se encontram numa situação de influência mútua de pensamentos, temos, em cada uma dessas pessoas, o portador do desenvolvimento histórico de uma área de pensamento, de um determinado estado de saber e da cultura, ou seja, de um estilo específico de pensamento. Assim, o coletivo de pensamento representa o elo na relação que procurávamos (FLECK, 2010, p. 82).

Nessa relação, podemos definir como coletivo de pensamento a comunidade científica que, numa dada época, determina o que é verdade; e como estilo de pensamento a própria instituição do dito verdadeiro. Em outras palavras, o estilo de pensamento é aquilo que leva, quase que de modo inconsciente, esses sujeitos a concordarem entre si, não os permitindo pensar de outra forma. Parafraseando Foucault, há aquilo que pode e deve ser dito por esses sujeitos. Dessa forma, há um aspecto determinista que faz com que um dado referente tenha uma certa forma, um modo estabilizado de ser compreendido.

E, se apontarmos para a perspectiva epistemológica de Kuhn, poder-se-á chamar essa questão de paradigma. De acordo com Kuhn (1978, p. 13), paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Nesse sentido, partindo da noção de paradigma como algo que é instituído temporal e espacialmente no âmbito da Ciência, compreendemos que o fazer científico é comumente carregado por uma série de normas, regras e técnicas, que abrem margens para jogos de verdade, emergindo a partir de relações entre poder e saber, visto que, para Foucault, “[...] os saberes são constituídos por uma *epistémê* e [...] em cada época há uma *epistémê* diferente, que torna possível o surgimento de novos saberes” (VANDRESEN, 2010, p. 3). É para algumas dessas relações

que pretendemos apontar neste trabalho.

Descrição do corpus de análise

O corpus de pesquisa analisado neste trabalho é o filme de origem norte-americana *O Óleo de Lorenzo*, lançado no ano de 1992 e gravado no Estado da Pensilvânia nos Estados Unidos. Dirigido por George Miller, o longa-metragem aborda o drama, baseado em uma história real, do casal Michaela e Augusto Odone, que, ao descobrirem que o seu filho, Lorenzo Odone, de apenas seis anos, é portador de uma doença rara, degenerativa e incurável, denominada adrenoleucodistrofia (ALD), buscam arduamente por uma cura. Resumidamente, a doença é ocasionada devido ao acúmulo de gorduras saturadas, que degrada a bainha de mielina¹² que envolve os neurônios.

Nesse contexto, os Odone, lutando para salvar a vida de seu filho, submetem Lorenzo a tratamentos experimentais radicais e que, ao invés de gerarem a melhora do quadro clínico da criança, ocasionam a sua piora. Nesse contexto, vemos no filme que, após algumas tentativas frustradas, tal como a de seguir uma dieta que retira da alimentação diária da criança todos os alimentos que contém ácidos graxos, prescrita por um importante médico da trama, Michaela e Augusto Odone observam que as taxas de gorduras saturadas de Lorenzo não se reduzem.

Nesse contexto, o casal Odone vê-se em meio a um dilema: a falta de conhecimento da comunidade médica sobre aquela rara doença e a carência de pesquisas sobre ela, devido a diversos motivos, tais como a falta de financiamentos que pudessem possibilitar essas pesquisas. Mediante essa situação, a solução encontrada foi que Michaela e Augusto Odoni realizassem pesquisas aprofundadas, testando possibilidades terapêuticas por meio de suas observações e estudos. Assim, após incessantes buscas, o casal chega a uma mistura de óleo de oliva e colza que, apesar de não curar definitivamente, poderia retardar o quadro evolutivo da doença.

Cabe ressaltar que o filme em questão causou polêmicas, uma

¹² De acordo com Graça (1988, p. 292, grifos nossos), a bainha de mielina é uma “[...] estrutura lipoprotéica depositada ao redor de axônios” [células nervosas], que “[...] permite a condução [de impulsos nervosos] saltatória, rápida e eficaz no sistema nervoso dos vertebrados”.

vez que apresentou um medicamento que não possui eficácia comprovada. No entanto, foi bem aceito pelos telespectadores, pelo tom comovente da história. Ademais, o longa-metragem foi indicado ao Oscar, concorrendo às categorias: Melhor Roteiro Original e Melhor Atriz (Susan Sarandon), além de ter sido indicado também ao Globo de Ouro na categoria de Melhor Atriz - Drama (Susan Sarandon).

Dado o breve contexto apresentado e a relevância desta obra cinematográfica, com bases nos pressupostos teóricos supramencionados, analisamos alguns aspectos do discurso/fazer científico apresentado nas cenas do filme, apontando para algumas regularidades discursivas que este nos apresenta ao trazer em seus enunciados verbais e imagéticos uma série de práticas que apontam para um caráter de autoridade da Ciência e do cientista, num consequente efeito de verdade que emerge a partir de relações entre poder/saber demarcadas na formação discursiva científica.

Reflexões a partir da sétima arte: Verdade, História, Ciência e Ensino

Como supramencionado, a Ciência é paradigmática e, tal como Foucault (1998) aponta, há uma série de normas e regras que atravessam e constituem o discurso científico, e que, por meio de diferentes mecanismos, buscam respaldar a Ciência e instituir verdades. Nessa relação, compreende-se que a própria noção de saber é por si só um conjunto de métodos, normas, regras, técnicas, ou seja, um jogo de verdades. Assim, partimos do pressuposto de que a noção de verdade é temporal e espacialmente localizada. Isso quer dizer que, apesar de seu caráter de veracidade, a Ciência assume esse *status* dentro de um dado tempo histórico (com o seu respectivo contexto), numa dada localidade, sendo validada por uma comunidade específica, os cientistas. Essa questão refere-se ao que enunciamos, por exemplo, quando falamos em estilo de pensamento e coletivo de pensamento (FLECK, 2010), ou quando pontuamos alguns aspectos acerca da noção de paradigma (KUHN, 1978). Assim, compreende-se que o critério para que algo seja julgado como verdade não está apenas naquilo que é veiculado, mas na própria forma de produção desse tipo de efeito (POSSENTI, 1997). É a partir dessas relações que procuramos compreender as práticas discursivas

e as relações de poder que atravessam a Ciência e que dão a ela o aparente aspecto de neutralidade, objetividade e intangibilidade, sendo a Ciência algo que se consolida por meio das instituições.

Percebemos, por exemplo, que ao longo de todo o filme *Óleo de Lorenzo* há uma busca do casal Odone por uma verdade, de modo consideravelmente comum à produção do conhecimento científico, visto que essa procura pelo verdadeiro se demarca ao longo de sua história. Essa busca comumente ocorre por métodos indutivos¹³ e dedutivos¹⁴, comuns à Ciência. E o curioso em relação ao filme é que, ao mesmo tempo que o casal Odone se vale das formas de observação e de formulação de hipóteses do âmbito científico, eles se utilizam dessas práticas para questioná-lo, em uma incessante busca por romper com um paradigma vigente a respeito da própria doença cerne da questão, a ALD.

Cabe pontuar que nem a indução, nem a dedução são os melhores métodos científicos, pois, apesar destes serem comuns no âmbito da Ciência, “[...] não é só uma questão de se ter um pico criativo [...], mas também não se trata de uma lenta e meticulosa coleção de observações” (FRENCH, 2009, p. 31). Trata-se, então, de um conjunto de métodos e abordagens utilizadas no âmbito da resolução de problemas. No entanto, a busca por essa resolução muitas vezes vai ao encontro de verdades paradigmaticamente instituídas, desconsiderando-se outras formas de observação e previsões que não a científica. Isso é visível quando o casal Odone passa a questionar coletivos de pensamentos específicos, como a Fundação ALD, que crê fielmente num segundo coletivo, o de cientistas, o qual é o maior foco de questionamentos do casal.

Nessa relação, podemos destacar dois trechos do filme de nosso interesse:

a) Um primeiro, quando os pais de Lorenzo questionam aqueles que

¹³ Sobre o método indutivo, French (2009, p. 31) aponta que a partir dele “[...] reunimos uma grande quantidade de observações, coletadas em uma variedade de circunstâncias, e de alguma maneira 'induzimos' uma teoria disso”.

¹⁴ Ou também chamado de método hipotético-dedutivo, é denominado assim pelo fato de que indica a formulação de hipóteses, geradas por meio de processos criativos momentâneos e repentinos, para posteriormente entendermos “[...] o procedimento de acordo com as regras da dedução lógica” (FRENCH, 2009, p. 20), e assim estabelecermos previsões. Dessa forma, a hipótese pode ser confirmada ou falseada. Em outras palavras, numa lógica de Ciência positivista, “[...] para uma hipótese ser científica ela precisa ser capaz de ser verificada” (FRENCH, 2009, p. 51).

estavam à frente da liderança da Fundação ALD. Na cena, a sra. Odone se levanta de uma plateia em que pais assistiam a uma reunião organizada pela associação e questiona a eficiência da dieta hipolipídica passada pelos médicos para o seu filho, de modo que os níveis de gorduras prejudiciais ao seu quadro clínico apenas aumentavam. Seu questionamento mobiliza outros pais, que identificaram o mesmo problema, ao que a sra. Odone inicia o seguinte diálogo:

Sra. Odone: Talvez, antes de falarmos sobre a publicação de livros de culinária, deveríamos falar se a dieta está funcionando mesmo. Não devemos?

Representante 1: Não é assim que fazemos as coisas aqui. [...] Você não entendeu. É um estudo piloto formal e tem que durar 6 meses. Não somos cientistas, não cabe a nós interpretarmos as experiências. Isso é responsabilidade solene dos médicos.

Sra. Odone: Que isso? Vamos pelo menos levantar as mãos (em apelo para que outros pais possam expor se opõem-se ou não à dieta em questão).

Representante 2: Não, não. Isso poderia causar confusão. A comunidade médica chama esse tipo de indício de particular.

Representante 3: O único modo dos médicos obterem resultados úteis é com um protocolo rígido e amostras estatísticas do grupo de controle.

Representante 1: Com um prazo apropriado, precisa haver critério, os estudos clínicos devem passar por uma quantidade enorme de exames.

Representante 2: É dessa maneira que a Ciência médica funciona. É o único modo dos cientistas conseguirem as informações de que precisam.

Sra. Odone: Então, o que você está me dizendo é que os nossos filhos estão a serviço da Ciência médica. Quanta idiotice minha! Eu sempre achei que era a Ciência médica que estava a serviço dos sofredores.

b) Um segundo trecho, em que o casal Odone questiona a comunidade de cientistas num congresso, idealizado pelo próprio casal após insistentes tentativas de convencer os cientistas a discutirem sobre a ALD em busca de sua cura. Nesse trecho, um dos médicos participantes do congresso aponta que, em suas pesquisas com células humanas, utilizou ácido oleico e conseguiu diminuir os

níveis de gorduras saturadas, que são as responsáveis pela destruição das estruturas neuronais¹⁵. No entanto, ao ser questionado pelos Odone sobre o óleo possivelmente terapêutico, ocorre o seguinte diálogo:

Sr. Odone: Então porque você não pega azeite de oliva e tenta pôr em um paciente pra ver o que consegue. [...]

Doutor: ácido oleico puro seria muito tóxico para o organismo intacto, seja animal ou humano. Precisaria ser a forma triglicérido, que é comestível, mas isso não está disponível.

Sra. Odone: É, então muito bem. Não se pode pegar um óleo comum e extrair o C24 e o C26?

Doutor: É possível, mas é um processo complicado e também seria muito, muito caro. Principalmente para produzir as qualidades para um tratamento clínico.

Sra. Odone: E você já tentou contatar as empresas químicas?

Doutor: Ninguém vai querer se equipar para isso. Não para uma experiência. Não para uma coisa sem mercado nenhum.

Sra. Odone: Então você não tentou?

Doutor: Não.

No diálogo, notam-se duas questões. Em primeiro lugar, é possível ver que a posição-cientista é imbuída de um notório caráter de autoridade, de tal modo que se tornam inquestionáveis as verdades postas por ela¹⁶. Há, então, um conjunto de normas e regras que fazem com que as práticas discursivas científicas atravessem os discursos até mesmo daqueles que não pertencem a essa posição. Dessa forma, vemos uma relação entre poder e saber, que coloca em lugar de destaque alguns sujeitos e as normas por eles colocadas, e

¹⁵ Para além das questões sociocientíficas, que são foco das discussões deste trabalho, vemos ao longo do filme *O Óleo de Lorenzo* uma série de questões biológicas que poderiam ser discutidas em sala de aula, à nível de conteúdo específico da disciplina. São comuns no filme as referências a aspectos bioquímicos, fisiológicos, anatômicas, celulares, histológicos, sistêmicos, patológicos, entre outros, que poderiam render múltiplas discussões em uma aula de Ciências/Biologia.

¹⁶ A título de exemplo, no que se refere à História da Ciência, podemos dizer que a forma como se deu a descoberta das leis de Mendel é um bom retrato para compreender a diferença entre dizer uma verdade e se localizar no verdadeiro, fora e dentro do discurso científico. As leis foram ignoradas pela comunidade científica no momento de sua descoberta, justamente por não se encaixarem no conjunto de regras e modelos constituintes de nenhuma disciplina naquele momento (MONTALVÃO NETO; MIGUEL; GIRALDI, 2015). Dessa forma, este é exemplo interessante para compreender outras questões sobre a constituição dos saberes na sociedade.

que, nesse caso, trata-se da comunidade científica, com a sua respectiva formação discursiva e com os seus aspectos paradigmáticos estabelecidos por um coletivo impassível de questionamento, ainda que as suas formas de atuação não estejam surtindo os efeitos desejados no que diz respeito à melhora nos quadros clínicos dos pacientes enfermos. Podemos comparar essa situação com aquela descrita por Foucault em *História da Loucura* (1978), na qual o autor coloca que uma questão de cunho social muitas vezes apenas torna-se verossímil para a Ciência quando é atravessada e regida por normas e regras próprias, tal como enunciado no trecho a seguir:

A experiência social, conhecimento aproximado, seria da mesma natureza que o próprio conhecimento, e já a caminho de sua perfeição. Por essa mesma razão, o objeto do saber lhe preexiste, dado que já era ele que era apreendido, antes de ser rigorosamente delimitado por uma ciência positiva: em sua solidez intemporal, ele permanece abrigado da história, retirado numa verdade que continua em estado de vigília até o despertar total da positividade (FOUCAULT, 1978, p. 91).

Com base nesta passagem, podemos compreender que uma questão social passa a ter validade para a Ciência quando esta torna-se um saber paradigmático. Esse pensamento também é consoante com o que é ressaltado por Fleck (2010), que aponta para como os valores sócio-históricos e culturais influenciam nessa delimitação de modos de pensar.

Em segundo lugar, nota-se que no filme há uma dura crítica às questões que atravessam o conhecimento científico e seus interesses: por diversas vezes é possível notar que, apesar de demonstrarem uma certa disposição para a busca de uma cura para a ALD à pedido dos pais de Lorenzo, os sujeitos que ocupam nas cenas a posição de médico (e de cientista) alegam que apenas as doenças que acometem muitas pessoas, e que, portanto, têm relevância (e demanda) a nível de interesses governamentais e econômicos, seriam financiadas.

Nota-se, então, que há um certo controle sobre a vida, o que, para Foucault, se trata de uma estratégia denominada biopolítica e que se insere em algo ainda mais amplo, o biopoder (QUEIROZ;

SANTANA, 2020). Nessa relação, Foucault (1999) nos aponta que nos últimos séculos houve mudanças significativas nas formas de poder predominantes na sociedade ocidental. Assim, “Se antes, o soberano detinha o poder sobre a morte, ou seja, de fazer morrer, a partir do século XVII, a ordem é fazer viver”, e isso ocorre dado que “O governo, em parceria com outras instituições, assumiu a responsabilidade de gerenciar a vida em favor de um bem-estar social” (QUEIROZ; SANTANA, 2020, p. 743-744). Queiroz e Santana (2020) salientam ainda que a ação do biopoder seria a base para o desenvolvimento do capitalismo, dado ao controle de corpos, que se estabelece a partir dessas tecnologias disciplinares e que se demarca em um viés em que o soberano, por meio da regulação das massas, às gerencia, numa relação em que nem todas as vidas são iguais aos seus olhos. Assim, vemos apresentado no filme uma série de políticas a nível de Estado, reguladas por meio das instituições (hospitais, centros de pesquisa, agências governamentais, etc.), que apontam para o *que e como se deve* investir o dinheiro público, sendo que as prioridades estabelecidas para isso não se colocam de igual forma à vida de toda a população.

A respeito dessas formas de dominação sobre a vida e, conseqüentemente, sobre corpos, ressaltamos, nas palavras de Furtado e Camilo (2016), aquilo que é dito por Foucault (2008 [1979]) acerca da biopolítica e da noção de biopoder:

O biopoder é definido como assumindo duas formas: consiste, por um lado, em uma anátomo-política do corpo e, por outro, em uma biopolítica da população. A anátomo-política refere-se aos dispositivos disciplinares encarregados de extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior de instituições, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão. Por sua vez, a biopolítica da população volta-se à regulação das massas, utilizando-se de saberes e práticas que permitam gerir taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias, aumento da longevidade (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 34).

Nessa relação, Foucault (1999 [1976], p. 286) aponta que “[...] na teoria clássica da soberania [...] o direito de vida e de morte era um de seus atributos fundamentais”. Por exemplo, se pensarmos

num aspecto colonial, o paradoxo vida/morte se instaura a partir do momento em que “[...] a vida e a morte dos súditos só se tornam direitos pelo efeito da vontade soberana” (FOUCAULT, 1999 [1976], p. 286), e a dissidência se dá na medida em que essa questão se coloca num desequilíbrio de ordem prática, ao não se apresentar de forma evidente a relação vida/morte, visto que o súdito não é, por direito, de posse de ninguém, mas esse direito se institui por meio do poder exercido pelo soberano de fazer (ou deixar) morrer. Ademais, pensando sobre as mudanças políticas que se instituem desde o século XIX, mas que remontam a tempos passados, Foucault nos diz que “[...] é porque o soberano pode matar que ele exerce seu direito sobre a vida” (FOUCAULT, 1999 [1976], p. 287).

Para além das questões supramencionadas, cabe apontar que o filme faz menções: i) a respeito da natureza da Ciência; ii) à própria noção de vida (estar vivo), o que nos parece um terreno fértil para se pensar nas questões que concernem ao ensino de Ciências/Biologia. A esse respeito, os trechos a seguir ilustram sucintamente alguns aspectos:

Trecho 1:

Sr. Odone: Doutor Dulkan, se eu ajudar a levantar fundos, se reunirmos todos os pesquisadores para colaborar, eu acho que podemos conquistar muita coisa, em muito pouco tempo.

Dr. Dulkan: Augusto, nós cientistas somos um grupo muito competitivo. Essa colaboração é ótima ideia, mas, infelizmente não é assim que a Ciência funciona.

Sr. Odone: Não, não, não é necessariamente assim. Porque, se lembra do projeto Manhattan? Eles levaram 28 meses... 28 meses... agora, se os cientistas puderam se reunir para construir a bomba atômica, com certeza podem se reunir para repor a mielina de alguns cachorrinhos.

Trecho 2:

Sra. Odone: Augusto, olhe pra ele e diga-me o que você vê. Diga-me de verdade.

Sr. Odone: Isso é muito difícil. É difícil pra eu saber seguramente alguma coisa do nosso Lorenzo. Se uma pessoa não pode sequer se mover, não pode ver, não pode falar, como nós podemos saber o que vai na sua alma?

O primeiro trecho [1] traz algumas situações da História da Ciência que apontam para os modos pelos quais, por interesses governamentais, as práticas científicas, que são comumente conhecidas por um imaginário que as vê como algo que é feito de forma isolada por sujeitos que pesquisam em seus laboratórios de modo autônomo (MONTALVÃO NETO; MIGUEL; GIRALDI, 2015), foram, na realidade, perpassadas por métodos colaborativos, ainda que com finalidades humanisticamente questionáveis. A discussão da cena centra-se em uma pesquisa que, em tese, poderia ser elaborada com a finalidade de recuperar os neurônios de animais de porte médio (cachorros), para que, posteriormente, fosse possível recuperar pessoas que tiveram os seus neurônios degenerados por doenças tais como a ALD. Analogamente, poderíamos mencionar outros casos na História da Ciência, que mostram como a mobilização de vários sujeitos-cientistas já ocorreu em outros momentos na sociedade, de modo que pode ser questionado o imaginário do cientista, que, num momento de *eureka*¹⁷, realiza uma descoberta fantástica. Um exemplo mencionado no filme é o caso da bomba atômica¹⁸, resultante de encontros e de pesquisas de físicos alemães, na sua maioria judeus que migraram para os Estados Unidos fugindo do regime nazista. A carta escrita pelo físico Leo Szilard juntamente à Albert Einstein para o então presidente Franklin Roosevelt, relatando a confecção de uma bomba atômica pelos nazistas, resultou na corrida do país norte-americano para construir tal armamento antes dos arquirrivais, dando início ao Projeto Manhattan¹⁹, no qual foi confeccionada a primeira bomba atômica, Trinity. Posteriormente vieram os famosos casos de lançamento de bombas em Hiroshima e Nagasaki.

Esses episódios nos levam a compreender então que, apesar da Ciência ser posta como prática isolada, tal como apontado por diferentes relatos sobre a História da Ciência, bem como o é colocado a partir de outras práticas como, por exemplo, a nomeação do Prêmio Nobel, trata-se de uma prática coletiva em que, mediante

¹⁷ De acordo com French (2009), os momentos de *eureka* são como *insights* de profunda inspiração, nos quais um cientista tem, num lampejo de inspiração repentino, uma grande ideia, e a partir dela realiza uma grande descoberta científica.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=287728>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/projeto-manhattan.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

interesses políticos de um dado período histórico e de uma nação, é possível mobilizar os seus esforços para um determinado viés do fazer científico. Isso nos leva a questionar o motivo pelo qual pesquisas que visam a cura de enfermidades, principalmente aquelas que atingem, na maior parte das vezes, as nações subdesenvolvidas, não são prioridades de programas de pesquisa governamentais e/ou privados. Estes, sem dúvidas, são aspectos a serem ressaltados no ensino de Ciências, visto que estão no entremeio das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Nesse sentido, do ponto de vista do ensino de Ciências, esse tipo de recorte de uma cena fílmica, que questiona os aspectos de neutralidade e objetividade científica e que vai de encontro à representação de Ciência/cientista como algo dotado de neutralidade/objetividade, em suas formas canônicas e paradigmaticamente inquestionáveis, se colocam como uma possibilidade de diminuir a intangibilidade do fazer científico, de modo a aproximar os sujeitos envolvidos nesta *práxis* de seus aspectos humanísticos. Não se trata de questionar a validade do conhecimento da Ciência, ainda mais em tempos de pós-verdades e *fake news*. Trata-se de reconhecer que a Ciência, enquanto produção humana, não é intocável para aqueles que, por algum motivo, não adentraram em sua ordem discursiva.

Ademais, por meio desses questionamentos podemos refletir sobre o fato de que há uma série de normas e regras que ferem, inclusive, às questões éticas, e que colocam sob o domínio de um soberano a decisão de quem deve viver, tanto do ponto de vista das ações do Estado para com as políticas de saúde pública, como em relação às questões que perpassam as grandes guerras na história da humanidade. Isso porque, pode-se reconhecer que, se não há dinheiro para pesquisas que buscam curas para doenças que afligem os menos favorecidos, há para custear questões bélicas e outros interesses de setores que alicerçam as bases do capitalismo. Analogamente, poderíamos discutir que, no atual quadro de pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, algumas questões de saúde pública, como a colaboração coletiva entre nações no âmbito da pesquisa sobre uma enfermidade (nesse caso, a busca pela vacina), apenas configurou-se como uma pauta mundial quando a Covid-19 tornou-se uma questão que afetou as nações política e

economicamente dominantes. Algo que, se compararmos com outras grandes epidemias, tais como a do ebola²⁰, que ocorreu principalmente no continente africano, vemos as disparidades dos interesses do soberano e o determinismo de uma biopolítica que controla vidas por meio de ações governamentais e capitalistas em escalas globais.

Já o segundo ponto (ii), relacionado ao **Trecho 2**, nos traz um questionamento sobre o que é estar vivo. Se no âmbito do ensino de Ciências/Biologia há muito se discute sobre o que é ser/estar vivo, sendo estas as prerrogativas que pairam há muito tempo sobre temáticas como aborto, eutanásia, entre outras, com o questionamento a respeito de um quadro vegetativo vivenciado por Lorenzo compreendemos que essa passagem do filme cria a possibilidade para um debate interessante, de tal modo que podemos pensar sobre a noção de vida (estar vivo) a partir daquilo que é representado pela *sétima arte*. Não apenas isso, mas compreendemos também que essa questão se relaciona a muitos questionamentos de/sobre Ciência, bem como a discursos científicos, com suas instituições, relações de soberania e verdades. Por isso, esse trecho apresenta-se como um campo fértil para pensarmos em processos de ensino-aprendizagem, visto que poder-se-á considerar a Ciência em seus aspectos culturais, perpassando a própria história da humanidade (NASCIMENTO; ALVETTI, 2006).

Assim, exemplos como os aqui tratados podem ser promissores para trabalhar, no âmbito do ensino, reflexões que abrangem desde a forma como se constrói e se consolida o pensamento científico, até questionamentos sobre questões sociais ou mesmo existenciais. Vemos, então, um leque de possibilidades para pensarmos em outras formas de conhecimento (sociobiológico), que não apenas aqueles hegemonicamente privilegiados no âmbito conteudista da disciplina escolar. É nessa direção que apontamos para uma possibilidade outra de compreensão da(s) Ciência(s).

²⁰ Epidemia que remonta às suas origens ao ano de 1976, com surtos na região da República Democrática do Congo, e que foi considerada por muito tempo como uma grave enfermidade no continente africano, dado os seus altos índices de letalidade ou de sequelas. Um dos maiores surtos da doença, e que teve lenta resposta internacional de combate, teve início no ano de 2014. Disponível em: <<https://www.msf.org.br/o-que-fazemos/atividades-medicas/ebola>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

À guisa de uma conclusão

No presente trabalho, com base em uma clássica obra da dita *sétima arte*, tivemos a pretensão de discutir alguns aspectos representados no filme *O Óleo de Lorenzo* a respeito da Ciência e do cientista. Nesse sentido, para além dos vários termos, conceitos e questões retratadas na obra, referentes às Ciências Biológicas, produções cinematográficas como essa nos trazem uma série de debates controversos, de cunho sociocientífico, que apontam para potencialidades de um pensar que se volte para o ensino de Ciências. Diante dessas observações, concordamos com Ernst e seus colaboradores (2016) sobre o fato de que o cinema pode sim ser um recurso que envolve, motiva e propicia reflexões interessantes no âmbito da educação científica e tecnológica.

Este trabalho preocupou-se em mostrar algumas das discussões latentes que podem emergir a partir da arte fílmica. Desse modo, reconhecemos que muitos outros aspectos poderiam ser discutidos. Coube-nos, numa abordagem sócio-científica e cultural, tangenciarmos alguns aspectos teóricos, em um diálogo com as teorias do discurso e por meio de uma perspectiva analítica e descritiva, de modo a apontarmos para o caráter paradigmático e autoritário característico do discurso científico. Nesse sentido, concluímos que a História, a Filosofia e a Epistemologia das Ciências, bem como as relações estabelecidas com as teorias do discurso, podem ser um campo fértil para um (re)pensar sobre o próprio fazer científico. Por fim, ressaltamos a necessidade de que demais estudos, de caráter empírico e/ou teórico, reflitam a respeito das relações entre Ciência e Arte, de modo que se abram margens para outras possibilidades em meio às práticas idealizadas no âmbito da Educação em Ciências.

Referências

- BATTEUX, Charles. **As belas-artes reduzidas a um mesmo princípio**. Tradução de Natalia Maruyama. São Paulo: Humanitas/Imprensa Oficial, 2009.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.

BORGES, Marcia Narcizo; MIRANDA, Rafaela Reis Machado; LEAL, Raiza Caroline de Oliveira; RODRIGUES, Thiago Duarte. Cinema e consciência: desafios da formação docente. **Revista Thema**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 495-508, 2020. Disponível em:

<<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1557/1504>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ERNST, Priscila; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; ALBARRACÍN, Enrique Sánchez. Cinema e ensino: a produção de materiais audiovisuais para o ensino de ciências. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 8, n. 1, p. 1778-1792, 2016. Disponível em:

<<https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/12037/7951>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ESCARPIT, Robert. La définition du terme littérature. In: ESCARPIT, Robert *et al.* **Le littéraire et le social: éléments pour une sociologie de la littérature**. Paris: Flammarion, 1970.

FIGURELLI, Roberto Capparelli. Cinema, a sétima arte. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 10, n. 15, p. 110-119, 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2013v10n15p110/25455>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum editora, 2010.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. Cinema na escola pra quê?. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 31, p. 32-55, 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1526/1107>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

FOUCAULT, Michel. **The archeology of knowledge & discourse on language**. New York: Pantheon Books, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRENCH, Steven. **Ciência – Conceitos-chave em Filosofia**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O Conceito de Biopoder no Pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, n. 16, v. 3, p. 34-44, dezembro, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4800>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Paulo Emílio Salles. **Crítica de cinema no suplemento literário**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GRAÇA, Dominguita Luhers. Mielinização, desmielinização e remielinização no sistema nervoso central. **Arq. Neuro-Psiquiat.**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 292-297, 1988. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/anp/v46n3/10.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

MONTALVÃO NETO, Alberto Lopo; MIGUEL, Kassiana; GIRALDI, Patrícia Montanari. Paradigmas, hipóteses e descobertas: o ensino de Biologia e as leis de Mendel. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, 2015, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos** [...]. Águas de Lindóia: X ENPEC, 2015. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/listaresumos.htm>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

NASCIMENTO, Tatiana Galietta; ALVETTI, Marco A. S. Temas Científicos Contemporâneos no Ensino de Biologia e Física. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. 1, dez. 2006. Disponível em: <<http://143.0.234.106:3537/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/36>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

OLIVEIRA, Robespierre de; COLOMBO, Angélica Antonechen. Cinema e Linguagem: as transformações perceptivas e cognitivas. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 10, n. 16, p. 13-34, 2014. Disponível em: <<http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Vq9zah->

joyYJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em: 04 nov. 2020.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre linguagem científica e linguagem comum. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 41, p. 09-24, 1997.

QUEIROZ, Monique Galdino; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Biopolítica e gestão da saúde: o discurso sobre o parto normal na página O renascimento do parto. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 739-762, jul.-set. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47673>. Acesso em: 21 dez. 2020.

VANDRESEN, Daniel Salésio. **O discurso na arqueologia e genealogia de Michel Foucault**. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/uik3c6>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

XAVIER, Ismail. O papel estratégico da crítica na formação do pensamento cinematográfico. **Rumores**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 12-31, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/Rumores/article/view/155969/153905>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

XAVIER, Ismail. **Sétima arte: um culto moderno: o idealismo estético e o cinema**. 2 ed. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

META 12 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

SOUZA, Neiva Aparecida Pires de (UFMT) ¹

BARROS, Solange Maria de (UFMT) ²

Introdução

A história da Educação no Brasil nos revela que, durante muitos anos, não houve uma preocupação com os povos das áreas rurais. Foi somente no final dos 1990 que começaram a surgir articulações e movimentos, no sentido de buscar uma educação que considerasse as diversidades regionais.

O ponto de partida aconteceu em 1998, na Conferência por uma Educação Básica do Campo, a qual tinha como objetivo principal repensar a educação, considerando a importância dos povos do campo para o país. Esse momento é um marco na história da Educação para o Campo. A partir dessas discussões, o sentido de rural foi repensado e chegou-se à conclusão de que o termo que melhor definiria esse novo espaço seria campo, pois abrange diversos aspectos da vida campesina, representando o sentido do trabalho, das lutas sociais e culturais dos povos do campo.

Desde então, foram criadas as Leis e Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2002; o Decreto nº 6.755, de 29/01/ 2009, que se constituiu como um marco na história da Educação do Campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Decreto nº 7.352, de 04/11/ 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; a Lei nº 12.695, de 25/07/2012

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem – NEPEL/UFMT Apoio Capes. E-mail: neivaaps@hotmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT/CUR. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem – NEPEL/UFMT. E-mail: solmarbarros@gmail.com

(conversão da MP 562/2012), direcionada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

A Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, pela Presidenta da República Dilma Rousseff. O plano tem vigência por 10 (dez) anos, ou seja, de 2014 a 2024. Por ser um plano a médio prazo, sobrepõe-se às gestões e aos mandatos, devendo manter-se ativo, independente de mudanças político-partidária.

O Estado de Mato Grosso também tem se preocupado com a Educação do Campo, no sentido de produzir Orientações Curriculares em conformidade com as diretrizes Operacionais da Educação Básica. Dessa forma, a Lei N° 10.111, de 06 de junho de 2014 aprovou o Plano Estadual de Educação (2014-2024).

O Plano Estadual de Educação (PEE), segundo a Secretária de Educação Marioneide Angélica Kliemaschewsk, está alinhado ao Plano Nacional, contém 17 Metas e 256 Estratégias, as quais foram discutidas e construídas durante a Conferência de Educação Estadual em 2017. Durante os meses de maio e junho de 2019, o Fórum Estadual de Educação, que é constituído por várias entidades ligadas à educação, avaliou e reorganizou as metas e estratégias. Foram discutidas as principais metas do plano, referentes ao acesso do aluno à escola, a qualidade da educação, que são os indicadores e os índices de educação do Estado, ao atendimento da Educação de Jovens e Adultos e da educação inclusiva.

Nesse estudo, propomos analisar os enunciados do texto da Meta 12 e das sete (07) Estratégias que a compõem. Utilizamos a teoria da linguística sistêmico-funcional (LSF) de Halliday (2004), e da abordagem teórico-metodológica da análise crítica do discurso (ACD) de Fairclough (2003), entre outros teóricos que forem relevantes para o desenvolvimento desse estudo.

Faremos um breve percurso sócio histórico da Educação do Campo, considerando sua relevância para os povos camponeses e para a produção desse trabalho, além do mais, apresentaremos, também, de forma sucinta, o Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação. Discorreremos, ainda, acerca das teorias da LSF e da ACD, como base para as reflexões aqui apresentadas.

Percurso sócio histórico da Educação do Campo

O campo, ao longo dos anos, tem sido um lugar de disputas de projetos que se confirmam na formação dos seus sujeitos no Brasil. Quando pensamos em educação no campo, devemos considerar a questão agrária brasileira, pois o campo encontra-se em um ambiente de antagonismos de classe, no qual ocorrem disputas de projetos históricos de sociedade e também de escolarização para os povos que vivem e dependem do campo para sobreviver.

De acordo com Calazans (1993), o ensino regular em áreas rurais surgiu no fim do 2º Império e implantou-se amplamente na primeira metade dos anos 1900. Isso nos faz pensar que o ensino foi acontecendo por causa do desenvolvimento e da evolução social e agrícola. Concordamos com a autora supra citada de que a “escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua³”, porque já existia escola na área urbana para determinadas classes sociais.

A partir de 1930, firmou-se a ideia do grupo de pioneiros que ficou conhecida como o ruralismo pedagógico. Durante cinco décadas, foram realizadas pesquisas sob essa perspectiva, resultando em 41 teses defendidas sobre o assunto que apontaram alguns aspectos:

- a) Uma escola que desperte e forme uma consciência cívica e trabalhista [...]. b) Uma educação primária que objetiva: i) o desenvolvimento da personalidade; ii) integração do educando na sociedade brasileira em geral; iii) a formação do sentimento de solidariedade humana; iv) o ajustamento ao ambiente regional em que se desenvolva a vida do educando [...]
- (CALAZANS, 1993, p. 19)

Os aspectos apresentados acima foram destacados no Oitavo Congresso de Educação Brasileira de Educação⁴, esses pontos nos levam a pensar que a escola deveria promover um resgate dos

³ Esse surgimento tardio da instrução pública especialmente no rural é bem uma contradição, uma vez que a escola já se fazia presente na República dos Guaranis, numa sociedade pretendida sem classes, sem privilégios, hierarquizada segundo os saberes dos cidadãos, sem oposição entre o campo e a cidade, a escola partilhada da organização coletiva do trabalho e da propriedade (CALAZANS, 1993, p. 16, nota de rodapé da autora)

⁴ Associação Brasileira de Educação, Anais do Oitavo Congresso de Educação Brasileira de Educação, Goiânia, jun. 1942, Rio de Janeiro, IBGE, 1944. (Calazans, 1993, p. 19)

valores cívicos, voltados ao trabalho e à produção de riquezas.

Nessa perspectiva, a educação rural na década 1950 representa a “tomada de consciência educacional, expressa pelo Manifesto dos Pioneiros da Nova Escola, redigido em 1932” (CALAZANS, 1993, p.27).

Por volta dos anos 1950 a 1960, o Brasil teve sua política educacional rural fortemente influenciada pelo governo estadunidense devido às parcerias comerciais entre os dois países. Mendonça (2009) ressalta que, em troca de um conhecimento “especializado”, disseminaram-se aqui paradigmas importados que desqualificavam os saberes dos trabalhadores rurais e os tornavam alvo da disciplina pelo capital.

Similarmente, foram criadas práticas financiadas pelo ETA⁵ no campo para disseminar um modelo de desenvolvimento baseado no projeto hegemônico estadunidense através de projetos como as Missões rurais, o Extensionismo, os Clubes Agrícolas Escolares e as Associações de Crédito Agrícola Supervisionado. Nesse contexto, Mendonça (2009) afirma que as políticas educacionais redefinidas por meio desses acordos de cooperação entre os dois países ressignificaram a concepção de educação rural ao consolidar uma modalidade de atuação pedagógica, para o homem do campo adulto e analfabeto que os tornavam prisioneiros desse paradigma.

A Educação do Campo apresenta, em sua concepção, uma educação construída historicamente pelos Movimentos Sociais que atuam no campo brasileiro, sendo vinculada à questão agrária, à pedagogia do oprimido, à pedagogia do movimento, à pedagogia socialista e à pedagogia histórico-crítica, tendo como princípio educativo o trabalho. Conforme Caldart, a Educação do Campo representa a defesa da escola do campo, como instrumento de luta e de resistência do povo camponês.

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa

⁵ Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano- órgão executor do acordo firmado entre os governos do Brasil e dos EUA para um programa de desenvolvimento e agricultura[...] de cooperação entre os governos dos dois países. (MENDONÇA, 2009, p.156, nota de rodapé da autora)

contra hegemônica. (CALDART, 2012, p. 324)

Nessa perspectiva, a ideia de escola do campo está relacionada à ideia de construção social que luta por uma nova sociedade mais justa e igualitária para os povos do campo.

Pensar em educação do campo envolve considerar que o trabalho no campo representa diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até as grandes plantações, ou seja, temos um espaço que é marcado pelas desigualdades sociais, constituído de trabalho, de vida, de relações sociais e culturais de pequenos agricultores (VENDRAMINI, 2009). Assim, na tentativa de compreender esse fenômeno, Vendramini (2009) nos diz que precisamos considerar a categoria da contradição, pois o campo produz muita riqueza, mas também produz muita pobreza. Dessa forma, podemos pensar a educação do campo pela perspectiva do materialismo histórico dialético⁶, no qual a educação representa uma particularidade do universal, ou seja, utiliza-se o recurso dialético, considerando a conexão entre o geral, o específico e o particular.

Segundo Vendramini (2009, p. 8), é fundamental que ocorra um engajamento com as formas materiais de produção da vida, ou seja, com o trabalho, porque a base da educação e da escola se insere na possibilidade concreta das pessoas produzirem seus meios de vida no campo brasileiro, de terem acesso à terra, aos instrumentos de trabalho, à tecnologia, à informação e conhecimento.

Saviani (2016) utiliza a perspectiva da pedagogia histórico-crítica para afirmar que o homem não nasce com a formação humana, mas ele a adquire quando precisa produzir sua própria existência, ou seja, aquilo que o homem produz é também a sua formação, sua humanização. Desse modo, podemos entender que a educação surge da origem do homem. Nessa perspectiva, “a Pedagogia Histórico-Crítica define o trabalho educativo como a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história” (SAVIANI, 2016, p.19).

A pedagogia histórico-crítica compreende a educação como

⁶ O materialismo histórico-dialético funda-se em categorias que são expressão das próprias relações sociais e, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e à educação (VENDRAMINI, 2009, p. 01)

ação mediadora no interior da prática global, tendo como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa a prática social Saviani (2016). Trata-se de uma educação que relaciona teoria e prática, problematizando os conteúdos nas práticas sociais dos educandos. Destarte, essa perspectiva pode contribuir para assegurar uma educação do campo que busca superar a divisão de classes por meio da construção de uma sociedade mais humana e igualitária.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O PNE é constituído por 20 (vinte) metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior, enfatizando questões importantes como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores (as), envolvendo também os aspectos de gestão e o financiamento desse grande projeto. Trata-se de um projeto que envolve a colaboração entre a União, os estados e municípios, sua finalidade é melhorar consideravelmente a qualidade da educação no Brasil.

Por se tratar de um projeto de médio prazo, que objetiva orientar todas as ações na área educacional, exige seriedade e engajamento de todas as partes. Dessa forma, os estados e municípios ficaram responsáveis pela elaboração de um planejamento regional, alinhado às metas predefinidas pelo PNE.

Das vinte metas, a Meta 7 apresenta algumas estratégias específicas para a Educação do Campo, as quais visam garantir o transporte, o desenvolvimento de pesquisas específicas, considerando as condições locais, a consolidação da Educação no campo para os povos do campo, promovendo a colaboração entre os ambientes escolares e comunitários para a promoção do desenvolvimento sustentável e preservação da cultura, participação da comunidade na gestão, na escolha e na organização do modelo pedagógico, formação inicial e continuada de profissionais da educação, o atendimento em educação especial, currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar das escolas do campo, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência.

A consolidação da educação do campo respeitando todos esses aspectos será uma vitória para os povos camponeses, além do

mais, essa estratégia vem reforçar direitos que já estão previstos nas Diretrizes do Campo e que ainda não se concretizaram totalmente.

O acompanhamento do cumprimento das metas do Plano Nacional fica a cargo do MEC, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fórum Nacional de Educação. Esse monitoramento precisa ser contínuo e ter como base os documentos e indicadores como os estudos do Inep, devendo os resultados serem publicados a cada 2 anos, durante a vigência do PNE.

Com base nos dados das pesquisas do IBGE e dos indicadores no ano de 2016, os resultados apontados por esses indicadores mostram que será necessário vencer muitos desafios para alcançar as metas propostas pelo PNE. Somente a meta 13 foi alcançada, pois a porcentagem de mestres e doutores no corpo docente das instituições de ensino superior foi de 78,2%, enquanto a parcela de doutores foi de 39%.

Na próxima seção discorreremos sobre a LSF.

Linguística sistêmico-funcional: metafunção ideacional

A LSF é uma teoria sistêmico-funcional que tem como foco identificar as estruturas da linguagem na construção de significados de um texto. Nessa concepção, entendemos que é uma teoria “sistêmica” porque concebe a língua como uma rede de sistemas interligados, os quais servem para construir os significados e para expressar as coisas que fazemos no mundo; é “funcional” porque explica as estruturas gramaticais em relação ao seu significado, contribuindo nas funções que a linguagem realiza nos textos (FUZER & CABRAL, 2014).

Conforme Halliday (1994), todo e qualquer uso que fazemos do sistema linguístico é funcional, refere-se às nossas necessidades de convívios no mundo. Ao usarmos a linguagem, fazemos escolhas dentro do sistema da língua e são essas escolhas que possibilitam determinar os significados que desejamos alcançar. Desse modo, Fuzer & Cabral (2014) afirmam que existe uma relação entre o texto e o contexto e as metafunções desempenhadas pela linguagem em interface com as variáveis contextuais.

De acordo Halliday & Matthiessen (2004), as metafunções representam um complexo de significados ideacionais (para compreender o meio), interpessoais (relacionar-se com os outros) e textuais (organizar a informação). Essas três metafunções definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional. Embora as três possam acontecer simultaneamente nos textos, aqui neste estudo, daremos ênfase à metafunção ideacional e ao sistema de transitividade na oração.

A metafunção ideacional realiza-se por duas funções distintas: a experiencial, que é responsável pela construção de um modelo de representar o mundo, sua unidade de análise é a oração; a lógica representa os grupos lexicais e oracionais, a unidade de análise é complexo oracional. (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 29).

Quando expressamos nossas experiências do mundo material ou do mundo interior (consciência), estamos utilizando o componente experiencial da metafunção ideacional da linguagem. Dessa forma, Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que existe diferença entre aquilo que experienciamos no mundo exterior e daquilo que vivemos no mundo interior, ou seja, das nossas experiências como as lembranças, percepções, emoção, etc.

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) entende a transitividade como um sistema de descrição da oração que se compõe de processos, participantes e eventuais circunstâncias, ambos representam as categorias semânticas e servem para explicar, de modo geral, como os fenômenos das nossas experiências são construídos na estrutura linguística (FUZER & CABRAL, 2014, p.40). Assim, os processos (os verbos) representam os eventos constituintes das experiências, das atividades humanas realizadas no mundo e representações dos aspectos do mundo físico, mental e social. Os participantes são as entidades envolvidas, responsáveis pela ocorrência dos processos ou que são afetadas por eles. Já as circunstâncias indicam o modo, o tempo, o lugar, a causa em que o processo se desdobra.

Ainda sobre os processos, temos três tipos principais: os materiais referem-se às experiências externas (fazer, acontecer), os mentais referem-se às experiências internas (lembrar, pensar, imaginar), os relacionais representam as relações (ser, estar, ter). Entre os processos principais, temos os secundários: os

comportamentais representam os comportamentos humanos psicológicos e fisiológicos (dormir, bocejar, tossir), os verbais são processos do dizer (responder, dizer, afirmar), o existencial refere-se à existência de um participante (existir, haver). No decorrer do texto, voltaremos aos processos, enfatizando aqueles que se destacarem nas análises dos enunciados.

A LSF e Análise Crítica do Discurso (ACD)

Fairclough (2003a) afirma que o discurso é o uso da linguagem como forma de prática social, assim entendemos que o discurso é um modo de agir e interagir no mundo, através da oralidade ou da escrita. O discurso, conforme o autor, é uma forma de representar as coisas do mundo e da sociedade. O discurso como um elemento constituinte da prática social envolve também gênero e estilo. Gêneros, discursos e estilos podem ser compreendidos como diferentes modos de agir/ interagir discursivamente (BARROS, 2014, p.70). O discurso se apresenta em três momentos da prática social: gêneros (representa os modos de agir), discursos (os modos de representar) e estilos (os modos de ser).

Fairclough (2003a) ampliou a discussão teórica entre a ACD e a LSF ao propor uma articulação entre as macrofunções de Halliday (1994) e os conceitos de gêneros, discursos e estilos. As macrofunções ocorrem simultaneamente, assim também, os três significados do discurso acontecem nos textos. De acordo com Fairclough (2003a), o discurso se apresenta como parte da prática social, na relação entre eventos e textos, nos modos de agir (significado acional), nos modos de representar (significado representacional), nos modos de ser (significado ideacional). Portanto, o significado representacional está relacionado com a metafunção ideacional. A função ideacional refere-se ao uso da língua como representação, representa o mundo externo (eventos, ações, estados) e mundo interno (as crenças, sentimentos).

Metodologia

Este trabalho apresenta uma análise dos enunciados presentes no texto das sete estratégias referentes à Meta 12, do

Plano Estadual de Educação de Mato Grosso. A escolha desse material deve-se ao fato dessa meta tratar exclusivamente da Educação no/do Campo, no Estado de Mato Grosso.

Para a analisar a materialidade linguística dos enunciados, utilizamos a LSF de Halliday na identificação das escolhas lexicais presentes nos textos, bem como na organização discursivas, contribuindo para desvelar quais discursos se encontram presentes nessas estratégias.

Em Mato Grosso, a Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014 aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE- 2014 a 2014). O PEE é constituído por 17 (dezessete) Metas e suas respectivas Estratégias.

Conforme os quadros 01 e 02, analisamos a seguir a Meta 12 e suas Estratégias.

Meta 12	Indicador
<u>Ofertar</u> educação básica a toda população escolarizável que mora no campo, em escolas do e no campo, até 2017.	Número de alunos da educação básica atendidos no e do campo pela população escolarizável da educação básica que mora no campo.

Quadro 01: Meta 12 do Plano Estadual de Educação

Estratégias

1. <u>Estabelecer</u> parcerias com Estado/municípios para a realização de mapeamento e busca ativa de estudantes fora da escola em parceria com as áreas de assistência social, saúde e demais instituições de assistência ao homem do campo, por residência ou local de trabalho.
2. <u>Garantir</u> relação professor/criança, infraestrutura e material didático adequados ao processo educativo, considerando as características das distintas faixas etárias, conforme os padrões do CAQ - Custo Aluno Qualidade.
3. <u>Universalizar</u> a oferta da educação básica no e do campo, respeitando as peculiaridades de cada região, com infraestrutura apropriada, estimulando a prática agrícola e tecnológica com base na agroecologia e na socioeconomia

solidária.
4. <u>Criar</u> mecanismos para que os municípios criem políticas em seus planos municipais para a educação do campo.
5. <u>Implementar</u> e <u>garantir</u> cursos profissionalizantes nas escolas do campo, de acordo com a demanda, com profissionais capacitados nas áreas técnicas, atendendo a singularidade de cada região e suas diferentes formas de produção, por intermédio de parcerias firmadas entre as diferentes esferas de governo e outros órgãos e instituições, visando à sustentabilidade no uso da terra de forma equilibrada e outras demandas locais.
6. <u>Promover</u> a formação continuada em Educação Ambiental do trabalhador rural e agricultor familiar para a conservação e sustentabilidade ambiental: reflorestamento, culturas adaptadas à região e conservação do solo, por intermédio de parcerias entre diferentes esferas de governo e outros órgãos e instituições.
7. <u>Destinar</u> área específica às práticas agroecológicas, oportunizando ação pedagógica nas escolas do campo.

Quadro 02: As estratégias da Meta 12 do PEE.

Análise dos dados

A Meta 12 do PEE destinada especialmente à Educação do Campo inicia-se com o processo *Ofertar*. Trata-se de um processo material transformativo de extensão. Quando ocorre esse tipo de processo, dizemos que se trata de uma oração transformativa, na qual o resultado seria a mudança de algum aspecto de um participante já existente (FUZER & CABRAL, 2014, p.47). Nesse caso, existem dois participantes, o participante *ator*, representado pela educação básica, e o participante *meta* representado pela população escolarizável. Podemos observar que o objetivo da Meta 12 é oferecer educação básica a todos que vivem no campo, ampliando a

quantidade de alunos matriculados. O fato de essa meta ter como foco principal a questão da oferta do ensino para toda a população escolarizável indica que as taxas de matrícula devem ser alcançadas o quanto antes, haja vista que a universalização da educação básica é uma das prioridades do PNE.

Na estratégia 1, Estabelecer (no sentido de constituir, iniciar, formar) é um processo material criativo. O participante é trazido à existência do desenvolvimento do processo (FUZER & CABRAL, 2014, p.47). Dessa forma, o participante ator “Estado/municípios”, através da colaboração com as áreas de assistência social, saúde e demais instituições de assistência ao homem do campo, realiza uma busca por estudantes que vivem no campo e não estão matriculados. Observa-se que um dos pontos importantes da Meta 12 é conhecer a quantidade exata de pessoas em idade escolar que não estaria matriculada, com esses dados o governo poderia dar início às demais estratégias.

Na estratégia 2, Garantir (no sentido de contribuir, prover) é processo material transformativo. O uso desse processo demonstra que a educação poderá atingir os padrões do CAQ - Custo Aluno Qualidade, porque o governo propõe contribuir para que exista uma relação de conformidade entre professor, aluno, infraestrutura e material didático. Essa questão está diretamente envolvida com PNE, o qual prioriza melhorar a qualidade do ensino, a formação dos professores e a valorização salarial.

Estratégia 3, Universalizar (no sentido expandir, ampliar) é processo material transformativo. Esse objetivo visa ampliar a Educação no Campo, considerando os aspectos locais, criando infraestrutura apropriada para estimular a prática agrícola e tecnológica com base na agroecologia e na sócio economia solidária, ou seja, percebe-se que a Educação deve servir também para agregar renda aos moradores do campo. Percebe-se aqui que o objetivo é estimular a produção dos pequenos agricultores com a promoção de conhecimento tecnológico e agrícola através das escolas do campo.

Estratégia 4, Criar (no sentido de governar) é processo material transformativo, o governo pretende governar de forma que suas ações ajudem os municípios na promoção de políticas em seus planos municipais para a educação do campo. As ações a serem desenvolvidas pelo governo estadual são fundamentais para articular

as políticas públicas que os municípios deverão desenvolver na zona rural. Considerando que a realização do plano constitui-se por dez anos, será relevante que a educação seja uma das prioridades dos governos, independente de questões partidárias, durante esse período.

Estratégia 5, Implementar (no sentido de executar, fazer, empreender) é processo material criativo, pois a implementação de cursos profissionalizantes nas escolas do campo deverá dar sustentabilidade no uso da terra de forma equilibrada e outras demandas locais. Já o processo **Garantir** pode ser entendido como expandir, é um processo material transformativo, nesse caso foi usado para reforçar a ideia principal do objetivo geral. Entendemos aqui a possibilidade de levar cursos profissionalizantes para as comunidades no campo, porém não está claro se esses cursos seriam no Ensino Médio ou se seriam cursos profissionalizantes de curta duração. Ambos seriam importantes para o campo, mas os cursos profissionalizantes, no Ensino Médio, representariam uma oportunidade de agregar conhecimento técnico no ensino das escolas do campo.

Estratégia 6, Promover (possibilitar, oferecer) é processo material transformativo. O uso desse processo demonstra que o governo se propõe a realizar cursos de formação continuada em Educação Ambiental do trabalhador rural e agricultor familiar para a conservação e sustentabilidade ambiental: reflorestamento, culturas adaptadas à região e conservação do solo. No entanto, essa formação dependerá de parcerias com outros órgãos e instituições. Esse objetivo está relacionado com uma das estratégias da Meta 7 do PNE, a qual prioriza a consolidação da Educação para os povos do campo, considerando a importância do desenvolvimento sustentável, a participação das comunidades na organização, no planejamento e na gestão escolar das escolas do campo.

Estratégia 7, Destinar (fornecer, conceder) é processo material transformativo, mostra que o governo fará concessão de área específica às práticas agroecológicas, oportunizando as ações pedagógicas nas escolas do campo. Essa estratégia vem complementar a anterior de número 6, pois a aquisição de um determinado espaço para a realização dos cursos de formação para a comunidade será extremamente importante, caso não ocorra a

disponibilização desse espaço, as ações educativas, envolvendo as questões de agroecologia, ficariam comprometidas.

Considerações finais

Este trabalho se propôs analisar os enunciados presentes no texto de sete (07) Estratégias da Meta 12, do Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso, considerando sua importância para os povos que vivem no campo. A análise baseou-se na teoria linguística da LSF (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004)), bem como na abordagem da ACD advinda de Fairclough (2003), objetivando desvelar quais discursos estão representados nos textos.

As orações transformativas revelam mudança significativa de algum aspecto do participante envolvido, no caso, o governo por meio das ações do PEE para promover essa mudança na educação do campo.

Já nas orações criativas, o participante é trazido para existir no desenvolvimento do processo, ou seja, demonstra aqui uma preocupação do governo com os participantes, com as pessoas que vivem no campo e necessitam estudar. Essas orações apresentam mudanças significativas para o ensino/aprendizagem aos moradores do campo, caso se concretizem. No entanto, quando o governo sinaliza que as melhorias e avanços dependem da parceria com outros órgãos e instituições, percebemos que há um discurso no qual o comprometimento deixa a desejar, haja vista uma certa omissão pela responsabilidade da efetivação dessas estratégias.

Em meio ao discurso de uma política pública alinhada ao PNE, para incluir e valorizar os povos do campo, em Mato Grosso, constatamos que o governo se exime de assumir a responsabilidade sozinho.

A aprovação do PEE significa um avanço, pois ressalta as prioridades da educação em Mato Grosso, visando o Sistema Único de Educação, a qualidade da educação, a formação e a valorização dos profissionais da educação, o plano de carreira, a educação em tempo integral, as etapas e modalidades de ensino, o financiamento da educação e, sobretudo, indicando como e quando as ações planejadas serão realizadas.

Embora as medidas propostas pelo PEE possam resolver problemas sérios como a infraestrutura precária das escolas, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, essas metas dependem, principalmente de recursos financeiros para que efetivamente se concretizem na prática.

Esperamos com este trabalho contribuir com os estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso.

Referências

BARROS, Solange Maria de. **Realismo Crítico e Emancipação Humana**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt> > acessado em: 18 ago. 2011.

_____. Decreto nº 7.352, 04/11/2010. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Casa Civil.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural**. 1993. In: DAMASCENO, Maria Nobre; TERRIEN, Jacques (coord.). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**. Routledge: Taylor: Francis Group. London and New York, 2003a.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas (São Paulo): Mercado das Letras, 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **An Introduction to Functional Grammar**. 3ª ed. Londres: Arnold, 2004.

LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/legislacoes/institucional-leis/item/5774-lei-n%C2%BA13-005,-de-25-de-junho-de-2014>. Acesso em: 01 de nov. 2019.

LEI Nº 10.111, DE 06 DE JUNHO DE 2014. **Plano Estadual de Educação**. Disponível em [file:///C:/Users/neiva/Downloads/Lei_PEE_Mato_Grosso_Brasil%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/neiva/Downloads/Lei_PEE_Mato_Grosso_Brasil%20(1).pdf) Acesso em: 01 nov. 2019

MEC/CNE. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: 36/2001**, de 4 de dezembro de 2001. Brasília, DF, 2003.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado e Educação Rural no Brasil - Política Pública e Hegemonia Norte-Americana (1945-1961). **Revista História & Luta de Classes**, v. 7, p. 7-12, 2009.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafio, e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305 p.

VENDRAMINI, Celia Regina. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético**. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira. Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo. São Luís: Edufm.

EDUCAÇÃO E O ESTUDO DE GÊNEROS NA SALA DE AULA

PEREIRA, Michelle Thalyta C. A. (PPGLI-UEPB)¹

Introdução

O gênero é um elemento constitutivo das relações interpessoais, definido a partir das diferenças entre os sexos. Ao longo da história, o gênero vem sendo utilizado nas relações de poder, que se firmam no patriarcado, um sistema masculino de opressão às mulheres, naturalizando-se os papéis o homem está a frente e mulher ocupa uma posição coadjuvante.

A discussão de gênero vem se tornando cada vez mais importância na sociedade, sobretudo no que concerne a sua representatividade no contexto social. As representações sociais surgem como construções que categorizam situações, realidades, ideias, fatos e pessoas, e acabam por prescrever leituras, comportamentos e práticas, habitando na esfera do senso comum.

As representações sociais estão intrinsecamente ligadas aos estudos de gênero pois é através delas que se fixam as relações de poder, sendo importante ferramenta de transformação de ideias enraizadas na cultura. Diante da função social da escola de promover a igualdade e olhar atentamente as demandas que surgem, torna-se imperativo problematizar questões de gênero no contexto escolar e na formação de professores e pedagogos.

As discussões sobre gênero nas escolas fazem parte de um longo e complexo contexto, no qual se articulam respostas políticas às transformações sociais no país, sobretudo a partir de 1980, frente as demandas de produção de políticas públicas até então inexistentes. Desta forma, questiona-se a construção das representações sociais (RS), com finalidade de tornar familiar algo não familiar.

Assim, o presente artigo partiu da seguinte problemática: Qual é o papel da escola e dos educadores na discussão sobre gênero dentro da sala de aula? Este estudo mostra-se pertinente, uma vez que se pretende contribuir com a desmistificação de conceitos e

¹ Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail.: michelly-54@hotmail.com

práticas na área da educação, sobretudo nas escolas públicas, ao tematizar a compreensão no cotidiano das escolas, questionar os fundamentos histórico-teóricos do tema gênero na formação de professores e pedagogos.

Dessa forma, objetivo geral dessa pesquisa é evidenciar como se dá a relação entre o estudo de gênero e a educação, visando compreender se ocorre o tratamento diferenciado para os alunos devido ao seu sexo e como isso pode ser desconstruído a partir de práticas pedagógicas. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura, qualitativa, para fins descritivos, utilizando de estudos e publicações científicas realizadas por autores que tratam da temática proposta.

O estudo de gênero na sala de aula

Ao pensar na sala de aula, diversas imagens surgem imediatamente, mas, principalmente, pensa-se na figura do professor e alunos. Sabe-se que o professor é uma figura altamente influenciadora para os alunos, que o vê como aquele que detém o saber e, portanto, tem uma grande responsabilidade quanto a construção/desconstrução de suas ideias e caráter.

Por mais que a sociedade tenha evoluído no que tange a garantia de direitos sociais e a necessidade de igualdade entre os indivíduos, a divisão sexista ainda permeia as relações, sendo um problema enraizado culturalmente. Essa divisão, por vezes, é corroborada dentro do ambiente escolar, como a divisão de cores, no clássico “azul para meninos e rosa para meninas”, ou em brincadeiras “meninos jogam bola e meninas brincam com bonecas”.

Nesse sentido, a discussão sobre o papel de educadores na desconstrução das divisões por gênero mostra-se crucial, sendo necessário que esses profissionais tomem uma posição de protagonismo na desmistificação de tais constructos sociais, prezando pela formação de pessoas com um ideário igualitário no que concerne a representatividade social do gênero.

Realizando um breve levantamento histórico sobre o estudo de gênero na área acadêmica, Dantas, Maia e Correia (2020) comenta que esse conceito passou a ser tratado a partir do início do movimento feminista, no final do século XIX, que lutavam pela

igualdade de direitos sociais, civis e políticos entre os sexos, como a questão do sufrágio. A palavra gênero passou então, de algo que visava identificar diferenças biológicas para algo relacionado diretamente com o que é determinado culturalmente.

Sobre o assunto, Scott (1990), afirma que os estudos de gênero não se tratam de contestar diferenças sexuais e corporais de homens e de mulheres, a questão é de situar as questões de gênero como situações de poder e a sua repercussão na organização social.

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (SCOTT, 1990, p.92).

Esta construção ocorre tanto para mulheres como para os homens, o que, de acordo com Louro (2008, p. 18), “Nada há de puramente ‘natural’ e ‘dado’ em tudo isso: ser homem e ser mulher constitui-se em processos que acontecem no âmbito da cultura”. A perspectiva de organização e/ou construção social refletiu-se nas discussões acadêmicas do final de 1940, referenciando-se em Simone de Beauvoir, segundo a qual “não se nasce mulher, torna-se mulher [...] nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Desta maneira, compreender a dimensão da construção social do gênero, por meio da história implica “analisar as hierarquias e as relações de poder, questionando conceitos tratados como universais – homem e mulher – ou absolutos – igualdade e justiça” (SCOTT, 1992, p. 92). Toma-se como espaço teórico das categorias de análise o conceito de representação que, conforme o autor, refere-se a uma interpretação da realidade, um guia para a ação, o qual orienta as ações e relações sociais.

Desta maneira, percebe-se o papel da cultura e,

consequentemente, da educação, em sentido *lato* e *stricto* do contexto escolar, no processo de humanização, na perspectiva de que não se nasce pronto. De acordo com Andrade e Barros (2009), no contexto da formação de crianças e jovens, a igualdade deve ser um conceito extremamente presente, buscando gerar cidadãos conscientes quanto a questão as posições sociais, desfazendo preconceitos enraizados na cultura.

O estudo de gênero dentro do ambiente escolar corresponde uma ferramenta para a desconstrução de hierarquia e de formas de dominação que existem nas relações sociais; ao se formar pessoas desconstruídas quanto ao dualismo entre os sexos, corrobora-se para a construção de uma sociedade cada vez mais consciente sobre a necessidade de igualdade, deixando para traz velhos conceitos que prezam pela divisão sexual e predominância masculina (DANTAS; MAIA; CORREIA, 2020).

Sobre o assunto, Louro (1997) comenta que as escolas, por vezes, perpetuam a hierarquização dos sexos, ao se realizar divisões entre meninos e meninas em suas atividades. As regras, normas e deveres que as instituições de ensino impõem aos alunos, por gênero, acabam por corroborar o que já é culturalmente aceito: homens e mulheres são diferentes. Nesse sentido, faz-se necessário uma mudança nas escolas quanto promoção da igualdade de gênero, através de uma revisão de conduta e educadores, fomentando a desconstrução das ideologias separatistas sobre os sexos.

A reprodução dos comportamentos tradicionais de gênero nas instituições escolares não oportuniza um ensino de forma igualitária, o que, conceitualmente, é um dos princípios que regem a educação, reforçando estereótipos sobre a divisão entre os sexos. A representatividade que a escola e os educadores possuem sobre alunos e alunas deve ser bem utilizado, a fim de desconstruir preconceitos e desigualdades.

De acordo com Felipe (2004) é comum que professores e professoras possuam ações sexistas, mesmo que não intencionalmente. Uma das formas mais comuns de divisão de sexo nas escolas está separação de atividades de acordo com gênero, colaborando com que se dissemine uma ideia de diferença entre meninos e meninas dentre os próprios alunos. Para o autor, muitas vezes, a própria escola limita as possibilidades de atuação para as

mulheres, legitimando a cultura da superioridade masculina, indo de encontro ao princípio da igualdade de tratamento.

Sendo o gênero uma construção social obtida através do que culturalmente a sociedade entende para cada gênero, a educação é umas das principais estratégias para promover a quebra de estereótipos e relações de poder. Nesse sentido, faz-se necessário uma formação docente que forneça aos educadores conhecimentos que fomentam uma prática educacional sem o viés dualista entre os sexos. Os professores e professoras são elementos-chave de transformação do contexto social, portanto, tem a responsabilidade de influenciar seus educandos a se tornarem cidadãos justos e desconstruídos de preconceitos (ANDRADE; BARROS, 2009).

Assim, o estudo de gênero dentro da sala de aula se mostra de extrema importância, sendo que tal discussão leva ao entendimento da necessidade de se ter instituições escolares que se comprometam com igualdade de tratamento de seus alunos, bem como educadores capacitados para promover um ensino pautado na desconstrução dos espaços de atuação baseado no sexo. Dessa forma, torna-se interessante argumentar sobre os desafios e possibilidades do estudo de gênero dentro da sala de aula, o que é tratado a seguir

Desafios e possibilidades para a inclusão do estudo de gênero na sala de aula

Perante a importância da escola e de educadores para a desconstrução de estereótipos de gênero, torna-se necessário discutir sobre os principais desafios para a implementação do estudo de gênero na sala de aula, assim como as possibilidades que tornem essa prática possível.

Sobre o assunto, Vasconcelos (2018) considera que um dos principais problemas que impedem uma maior adoção de um ensino pautado na igualdade de gênero é a formação deficitária de docentes, que não detém conhecimento sobre as relações de gênero e interseccionalidades. Na perspectiva da autora, as interseccionalidades referem-se ao estudo de identidades sociais e sistemas relacionados a opressão, dominação ou discriminação. Nesse sentido, defende a necessidade de se adotar uma perspectiva

interseccional, ou seja, considerar a raça/etnia, classe e a sexualidade, nos estudos de gênero.

Corroborando com essa afirmação, Felipe (2004) comenta que o pouco conhecimento sobre os estudos de gênero e sexualidade por parte dos educadores é um dos principais fatores que colaboram com perpetuação de um modelo tradicionalista, onde há diferenças de ensino entre os sexos, enraizando o conceito de hierarquização entre o masculino e feminino.

Em sua pesquisa, Vasconcelos (2018) buscou identificar os desdobramentos de uma proposta de formação docente referente às relações de gênero e interseccionalidades, por meio de uma intervenção em duas escolas, com professores do Ensino Fundamental I e II. Ao fim, a autora concluiu que uma formação que aborde sobre gênero contribui para a construção de significados e possibilita uma mudança de discurso na medida em que promove a compreensão do papel da escola sobre a desconstrução social acerca das diferenças de sexo.

Entretanto, apenas uma formação onde as questões de gênero não são o suficiente, é necessário que se aplique na prática tal conhecimento. Um dos principais problemas encontrados nas instituições de ensino são as divisões sexistas de atividades. É comum, por exemplo, que nas aulas de Educação Física haja uma separação entre esportes em que apenas os meninos participam e vice-versa, tendo como justificativa que os sexos possuem gostos diferentes ou, até mesmo, que seria injusto para meninas competirem entre os homens (LOURO, 1997).

Sobre o assunto, Dantas, Maia e Correia (2020) relatam que, por diversas razões, os professores e professoras se apoiam em metodologias tradicionalistas nas questões de gênero, recusando-se a se reinventar para atender uma nova demanda. Neste ponto, faz-se necessário que haja uma constante avaliação na prática pedagógica por parte desses profissionais, revendo as suas condutas a fim de se interromper a perpetuação de estereótipos sexuais sobre sexo.

Um bom exemplo de práticas pedagógicas que fomentam a igualdade de gênero foi constatado pelas autoras, em seu estudo no em instituição de Ensino Infantil do Município de Teresina -PI, observando que:

À primeira vista, com o olhar voltado para as questões de

gênero, percebemos que a escola não faz distinção de cores, brinquedos ou atividades entre meninos e meninas. Durante os momentos de atividades, a professora posiciona os alunos sem preferência por grupos somente de meninos ou de meninas. Além disso, as mesas e cadeiras são de cores uniformes, os brinquedos são misturados e as crianças possuem liberdade de escolha. Outro ponto interessante é a existência apenas de banheiros unissex, sendo um destinado aos adultos e os outros dois para as crianças. Constatamos durante as observações que as crianças agem com naturalidade perante esse fato. Quando é necessário que todos levantem para ir ao banheiro lavar as mãos, por exemplo, a professora os auxilia. No entanto, quando as crianças vão fazer suas necessidades fisiológicas e o banheiro está ocupado, elas simplesmente encostam na parede e ficam esperando o banheiro ser liberado. Este hábito foi ensinado desde o início do ano pela professora, como forma de as crianças respeitarem o espaço e o corpo umas das outras (DANTAS; MAIA; CORREIA, 2020, p. 75).

Observando o relato, entende-se que a instituição e, principalmente, a docente se engaja nos estudos de gênero e, por meio de sua atuação, corrobora com desconstrução das diferenças entre sexo com seus educandos. Tais práticas devem ser amplamente empregadas, possibilitando uma transformação social em prol da quebra da hierarquização e dualidade entre masculino e feminino desde a infância.

Nesse mesmo sentido, é preciso que coordenadoras pedagógicas, diretoras e outros membros administrativos das instituições de ensino possuam consciência sobre o espaço escolar como lugar de construção e transformação social e, portanto, o ensino não diz respeito apenas aos conteúdos disciplinares, mas também devem englobar temas que se fazem presentes no contexto social, como é o caso dos estudos de gêneros. Dessa forma, esses atores podem fomentar a aprendizagem embasada na igualdade entre masculino e feminino, fornecendo cursos, palestras para professores e promovendo a discussão nas escolas, com a criação de projetos que de visibilidade ao assunto (DAMIANI, 2006).

Para promover o ensino sobre gênero na sala de aula, é necessário que os educadores e educadoras utilizem prática

pedagógicas pensadas em tal aspecto. De maneira geral, deve-se estar atento as formas de educação que são implementadas para o processo de aprendizagem de crianças e jovens como, por exemplo, não segregar por sexo as brincadeiras, não delimitar cores específicas para meninos ou meninas ao se aplicar uma dinâmica ou textos literários diferentes para cada gênero. A sala de aula deve ser um ambiente plural, sem delimitações e distinções por sexo, onde a igualdade é um princípio que rege toda e qualquer atividade (CARVALHO, 2001).

Além disso, também é possível gerar a discussão em ambiente escolar, através de projetos, como feito no estudo realizado por Brantes (2015), que, através de entrevistas com o corpo docente e alunos de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola, constatou que as curiosidades das crianças sobre gênero e sexualidade são reprimidas e silenciadas na escola e as professoras não se sentem seguras para lidar com questões de gênero e sexualidade com as crianças.

A partir dessa identificação, foi realizada uma intervenção por meio de um projeto com uma das turmas, denominado de “Gênero e Sexualidade”. Os resultados da análise levaram ao projeto, ao se evidenciar a necessidade de problematizar com as crianças sobre suas curiosidades referente a conteúdos relacionados ao gênero e sexualidade. No trabalho com a turma e com a professora, ficou caracterizado que, quando a criança tem a oportunidade de manifestar-se, surpreendem com as suas dúvidas, compreensões e explicações. O trabalho demonstrou que as crianças proporcionam aos professores possibilidades de descobertas de suas próprias práticas educativas, viabilizando a sua reorganização e reinvenção (BRANTES, 2015).

Assim, pode-se afirmar que a implementação dos estudos de gênero dentro das salas de aula é uma responsabilidade de educadores e comunidade escolar, se iniciando com uma formação docente que promova o conhecimento aos futuros professores e professoras sobre a importância da descaracterização dos estereótipos relacionados ao sexo que, com essa bagagem, deve atuar de maneira assertiva para promover um espaço pluralizado e igualitário de construção do conhecimento.

Considerações Finais

A discussão sobre gênero vem sendo realizada nas mais diversas esferas sociais, sendo que no âmbito da educação, ela mostra-se ainda mais importante, dado que esse é um local que molda o indivíduo. Com o início dos estudos feministas no âmbito acadêmico, passou-se a entender que o gênero se trata de construção sociocultural, diretamente ligada as hierarquias e as relações de poder. A cultura do patriarcado, que tem o homem branco e heterossexual como uma figura superior as demais ainda se encontra enraizada no cerne social.

Sendo o gênero então um conceito não-natural e definido pela cultura, a educação pode influenciar de maneira positiva na desigualdade persistente entre os sexos, tendo os educadores e educaras um papel central nesse processo. A modelo tradicionalista de ensino, que preza pela disciplina inflexível, corrobora com a perpetuação das dualidades entre masculino e feminino. Isso ocorre, por exemplo, quando há divisão de atividades por sexo, separação de cores e de brinquedos para meninos e meninas.

Nesse sentido, é necessário maior percepção por parte de docentes sobre o seu papel na desconstrução das diferenças entre sexo, dando maior espaço de atuação para que as crianças e jovens possam se descobrir e redescobrir. Além disso, os estudos de gênero devem estar presente no cotidiano acadêmicos, fomentando a discussão entre alunas e alunos sobre o tema.

Para tanto, faz-se necessário uma formação docente que promova o conhecimento sobre a questão de gênero, a fim de fomentar um processo de ensino-aprendizagem igualitário para homens e mulheres. Dessa forma, conclui-se que é possível realizar uma prática pedagógica que tenha inclusa os estudos de gênero, colaborando para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ANDRADE, C. R.; BARROS, A. N. Gênero e Educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos. **Revista Contrapontos**, v. 9, n.

2, p. 90-103, 2009.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**, v. I, II. Tradução de: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRANTES, K. C. **Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1015>. Acesso em: 18 set. 2020.

CARVALHO, M. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554, 2001.

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 53, p. 457-478, 2006.

DANTAS, M. M. L. V.; MAIA, J. B. M.; CORREIA, M. S. Entre príncipe e princesa há um arco-íris de possibilidades: relação de gênero na educação infantil. **Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education**, v. 3, n. 1, p. 71-81, 2020.

FELIPE, J. **Entre batons, esmaltes e fantasias**. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 53-65.

LOURO, G. L. **Gênero e magistério: identidade, história e representação**. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. **ProPosições**, v.19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: **Mulher e realidade: mulher e educação**. Porto Alegre: Vozes, v. 16, nº 2, jul/dez de 1990.

VASCONCELOS, M. N. M. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21747>. Acesso em: 19 out. 2020.

CINEMA, LITERATURA E O IMAGINÁRIO INFANTIL: AS INSTIGAÇÕES PARA O APRENDER QUE SE MANIFESTAM NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

MOTA JUNIOR, Raimundo Borges da (UEFS)¹

Introdução

Considerando que as relações entre as artes: cinema e literatura na constituição do imaginário infantil, a partir de aulas nas séries iniciais da educação básica brasileira é algo que se faz presente no processo formativo de incontáveis discentes, faz-se necessário explicar sobre alguns desdobramentos que incidem nesse percurso de formação inicial de uma pessoa discente, afinal, a utilização de recursos artísticos que ilustram aspectos cinematográficos e literários são instrumentos didáticos promotores de saberes interdisciplinares.

Essa interdisciplinaridade atravessa diversos contextos e cenários de formação no sentido de promover o acesso à educação de uma maneira contextualizada e propositiva. Dessa forma, os atravessamentos e impactos na Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial e outras modalidades da Educação Básica no Brasil refletem em aprendizagens que se dão com o suporte de artes como o cinema e a literatura. Este trabalho então apresentará as potencialidades desses recursos na construção do imaginário infantil que atravessa os espaços escolares nos primeiros momentos da educação básica brasileira.

O problema que norteia esta pesquisa é: como o cinema e a literatura podem contribuir no processo formativo de estudantes das séries iniciais da educação básica no Brasil? Diante dessa questão, supõe-se que os aspectos literários e cinematográficos enquanto linguagens artísticas são promotoras de fabulações e ideias constituindo atos modeladores de ações e comportamentos que, quando utilizados em determinadas circunstâncias de ensino e aprendizagem, promovem também o desenvolvimento do

¹ Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); E-mail: raimundobmjr@gmail.com

imaginário infantil.

Dessa forma, o cinema e a literatura são expressões artísticas que suscitam profundas reflexões e interações diretamente relacionadas à linguagem inerente ao ser humano. Considerar o texto literário conjugado ao cinematográfico é fundamental, isso porque além de envolver a interatividade entre as linguagens, possibilita-se múltiplas inferências e reflexões sobre a construção dos saberes, principalmente na educação infantil, com isso, este trabalho busca promover – a partir de considerações teoricamente fundamentadas – a interatividade de artes como o cinema e a literatura no ensino e aprendizagem das crianças que se encontram nas séries iniciais.

Este trabalho pretende também contribuir com as reflexões já produzidas sobre a temática, e, dessa forma, refletir sobre as potencialidades desencadeadas na utilização dos aspectos artísticos na constituição e construção do imaginário infantil a partir do recorte teórico e legislativo dessa etapa da educação básica.

Vale ressaltar que a metodologia desta produção tem como recurso principal a revisão bibliográfica de textos que discutem as temáticas: cinema, literatura, cognição, imaginário e aprendizagem infantil na educação básica brasileira. A partir da realização das leituras de autores que discutem sobre essas questões, o texto foi produzido com o intuito de apresentar as relações entre o cinema e a literatura na construção do imaginário infantil nas séries iniciais. A abordagem metodológica então incide sobre aspectos qualitativos na produção textual deste manuscrito.

Dentre os objetivos definidos estão o de destacar a importância do texto cinematográfico e literário no desenvolvimento da aprendizagem infantil, especialmente nas séries iniciais da educação básica brasileira, além de relacionar as artes: cinema e literatura como promotoras da aprendizagem nas séries iniciais da educação básica no Brasil e discutir a respeito da formação imaginativa a partir da utilização de recursos cinematográficos e literários em aulas e atividades executadas nessa etapa.

Desse modo, pensar o texto cinematográfico e literário em suas relações na constituição e construção do imaginário da criança, faz-se necessário para que as aulas e atividades voltadas para esse

público proporcionem mais sentidos e significados em prol de uma aprendizagem construtiva e geradora de reflexões críticas sobre o processo de ensino que é pensada para as séries iniciais da educação básica no Brasil. Justifica-se então a produção deste artigo no sentido de explorar possibilidades de intervenções promovedoras de aulas com significância didática para um público que cada vez mais cedo conectados com recursos além do papel e lápis.

O trabalho é dividido por esta introdução, que apresenta a constituição deste artigo; o desenvolvimento, que faz o levantamento de algumas discussões sobre o cinema e a literatura como recursos didáticos para as aulas nas séries iniciais da educação básica no Brasil, bem como, os apontamentos sobre as questões cognitivas e a construção do imaginário a partir do acesso a esses recursos. Por fim, nas considerações finais, é finalizado destacando as relações entre o cinema e a literatura na construção do imaginário das crianças que cursam a educação infantil.

Cinema e Literatura: relações e correlações

Relacionar as artes: literatura e cinema de modo comparativo é essencial para possíveis progressos em aulas das séries iniciais. Nesse sentido, apresentar, por exemplo, o cinema enquanto arte propulsora da aprendizagem, faz-se necessário refletir a respeito da linguagem incorporada no texto cinematográfico, pois:

O cinema tem uma linguagem que incorpora o onírico, que permite multiplicar as possibilidades de contá-los, alterá-los até quase atingir sua realização. O “quase” garante que continuem a ser sonhos sobre nossas ações acordadas (FRESQUET, 2011, p. 92).

O potencial do cinema em incorporar nas suas produções “o onírico” é um potencial passivo de exploração em conjunto com a literatura, pois ambos portam a capacidade de promover através de suas exposições as fabulações e sonhos que permeiam o universo imaginário da criança, principalmente a que se encontra no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica brasileira.

Trevisan (1998, p. 86) destaca que o “potencial artístico de

um bom filme reside na possibilidade de a linguagem criada estabelecer com o espectador um nível profundo de comunicação intelectual, filosófica, psicológica, emocional”, evidenciando assim o caráter educativo do cinema. A respeito disso, a autora ainda comenta:

É preciso, portanto, nos colocarmos o desafio de darmos uma maior atenção à Arte na Educação, como forma inquestionável de possibilitar ao ser humano a construção de uma identidade humana autêntica. A literatura e o cinema são fontes inesgotáveis de abordagens profundas da vida [...] (e os filmes) são reveladores da interação e completude destas duas artes possibilitadoras da veiculação do poético e do humano na escola (TREVISAN, 1998, p. 96).

A atenção à dimensão artística deve ser incorporada como elemento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, levando em consideração a incorporação das produções literárias e cinematográficas como propulsoras da aprendizagem infantil, o mundo social em que essas crianças estejam inseridas atravessa toda a construção desse imaginário e há uma articulação interativa entre os respectivos espaços e atores que constroem o saber, pois

O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a “escolha” que cada sociedade faz de seu simbolismo, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a “funcionalidade” (CASTORIADIS, p. 177, 1982).

As significações geradas a partir das experiências obtidas no mundo social em que o indivíduo se encontra inserido ocasiona todo um simbolismo que afeta e constrói o saber que se subordina a determinadas funcionalidades, conforme esse pressuposto discutido por Castoriadis, o mundo social então mantém estrita relação na produção do imaginário que se destaca em uma sociedade. Vale a ressalva que esses significados também são construídos pela

linguagem inerente ao ser humano, nesse aspecto,

A imagem literária nos dá a experiência de uma criação de linguagem. Se examinarmos uma imagem literária com uma consciência de linguagem, recebemos dela um dinamismo psíquico novo. Portanto, acreditamos ter a possibilidade, no simples exame das imagens literárias, de descobrir uma ação eminente da imaginação. (BACHELARD, 2001, p.05).

Dessa forma, podemos relacionar o imaginário infantil a uma perspectiva sociointeracionista de forma entrelaçada à concepção de linguagem, uma vez que:

Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. (VYGOTSKY, 2011, p. 48).

Levando em consideração que tanto o texto de cunho literário e o de dimensão cinematográfica são capazes de promover a sensibilização e formação do caráter de uma pessoa, os processos desencadeados então nas séries iniciais da educação básica no Brasil, tendo como percepção a execução de propostas voltadas ao público infantil, manifestam-se no sentido de ampliar o pensamento formativo e de caráter do discente a partir desses recursos artísticos.

Entretanto, a construção e constituição do imaginário infantil, em confluência com os aspectos literários e cinematográficos, apontam interações e questões de ordem psicológica que atravessam significações de sentidos que afetam o processo de ensino-aprendizagem a depender do fluxo da função imaginária, desse modo, vale destacar o seguinte:

Falar da função imaginária apresenta alguns problemas que ainda não têm uma explicação satisfatória. Destaco dois deles: a natureza do material com que trabalha a função imaginária e a relação das produções imaginárias com o que denominamos real e simbólico. (PINO, 2006, p. 57).

Assim sendo, o que tornaria um texto literário ou cinematográfico pensando na questão do imaginário, a representação do real ou do simbólico? Ou ambos em uma semiose gerada por representações singulares e coletivas? Essas questões são interessantes, pois impulsionam o refletir científico que busca retratar as artes e suas relações no ensino e aprendizagem.

A utilização de textos da literatura infantil e filmes que dialogam com o universo imaginário da criança conflui para a promoção de aulas atrativas e que instigam as percepções e compreensões dos que se encontram nas séries iniciais da educação básica brasileira. Contos de fada associados a filmes – que também são baseados em contos – como “*A bela e a fera*”, “*Chapeuzinho vermelho*”, “*Cinderela*” e outros, podem promover uma nova forma de compreender o mundo e a lidar com determinadas situações.

Nesse sentido, os textos, assim como os filmes, devem atrair a atenção das crianças. A beleza da leitura além de cativar, deve abrir portas de possibilidades para reflexões críticas sobre o contexto e situações experienciadas pelos discentes, pois o processo de decodificação do texto, de acordo com Jouve (2002), apresenta um aspecto sedutor, afinal,

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam em nosso interesse. [...] O papel das emoções no ato da leitura é fácil de se entender: prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena. (Apud ALMEIDA, 2007, p. 19-20).

O aspecto atrativo da narrativa conduz o leitor, e também o telespectador, a uma percepção/compreensão de contextos e cenas cotidianas que estão ambientadas em retratações ficcionais, mas que dialogam com situações de vidas que as crianças podem estar alocadas. Dessa forma, trabalhar a leitura de forma sedutora é uma maneira de atrair a atenção dos discentes na educação infantil e ilustrar – de modo comparativo – as similaridades e diferenças do que

contêm no texto e no filme, como no caso de “*A bela e a fera*”.

Contudo, é necessário observar o contexto em que a criança se encontra e se a mesma possui acesso aos recursos literários e cinematográficos, afinal, Vygotsky (2011) destaca que a distribuição das possibilidades de criação e de inovação é desproporcional entre as classes sociais, afinal, as classes privilegiadas detêm melhores condições para a criação. Se, em um primeiro momento de reflexão, esse argumento parece preconceituoso, podemos nele identificar, como destaca Smolka (2011, p. 41), “[...] o realce das condições concretas que podem viabilizar instâncias de criação, tornando possível a produção do novo [...]”.

Perante esses aspectos, percebe-se que questões de ordem econômica e social interferem diretamente nas condições de ensino e aprendizagem, o acesso a bens culturais dessa forma, pode favorecer o desenvolvimento cognitivo dos que têm acesso a esses bens, colocando-os em vantagem diante dos que não possuem o acesso. Cabe então a instituição escolar e o planejamento do professor promover o acesso a esses recursos, pois com a oportunidade de contatar os recursos textuais e audiovisuais, é propiciado à crianças formas de relacionar as vivências e contextos que a cercam.

Refletir sobre essas questões geram reflexões diretas e impactantes nas significações do imaginário infantil, atravessando dimensões e formas além das que são convencionadas socialmente, pode-se então perceber atravessamentos confluentes entre os temas que serão pesquisados e analisados sob a ótica bibliográfica, pois “O cinema e a literatura, faz com que vejamos em sua singularidade e, ao mesmo tempo, em sua dimensão coletiva e política, desnudando-lhes a subjetividade e a inserção social e histórica” (GOULART, 2003, p. 185-186).

Com isso, há uma relação entre os aspectos literários e cinematográficos, que, conjugados, aproximam e desvelam sensibilidades na apreciação de tais obras, possibilitando dessa maneira novas formas de leituras e compreensões a respeito dos textos, assim,

As artes não se repelem, mas se completam; literatura e cinema podem aproximar na fruição, no estudo e na pesquisa, principalmente, quando se trata de despertar ou aproximar a

sensibilidade estética e as dimensões das leituras. (PALMA, 2004, p. 7).

Outras dimensões são exploráveis com a utilização dos aspectos conjuntos e fluidos entre o texto literário e o do cinema, que com suas respectivas funções atributivas, mexem no imaginário e produzem significações diversas. Dessa forma, podemos vislumbrar inúmeras possibilidades e desafios.

Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios da utilização dos textos literários e audiovisuais na educação infantil

Com a invenção da imprensa pelo alemão Johannes Gutenberg no século XV, o livro passou a ser divulgado e disponibilizado em maior dimensão, na época, o mesmo foi considerado um recurso tecnológico para a difusão de ideias afloradas nas discussões e embates da reforma protestante, assim como em outras questões de ordem política, econômica e social que nutriam os acontecimentos históricos na Europa.

Já no século XIX, os aspectos cinematográficos, segundo (FERNANDES, 2016, p. 384) foram apresentados pelos irmãos Louis e Auguste Lumière, na França, em 1895 com o aperfeiçoamento do Cinetoscópio, que gerou o cinematógrafo. Com isso, uma nova forma de narrar histórias foi ilustrada a partir de imagens em movimento. Percebe-se assim uma maneira peculiar de apresentar as histórias, agora, não apenas com textos escritos, mas também, com textos imagéticos e em movimento.

Esses breves recortes históricos ilustram as manifestações artísticas e culturais que podem permear, permeiam, permearam e permearão uma sociedade, é evidente que as expressões artísticas ao longo da história vão aperfeiçoando seus métodos de interação com o público e dessa maneira há um impacto direto na vida das pessoas no que se refere as suas interações, emoções, comoções e variadas ações comportamentais que modelam formas de agir e até mesmo ditam como agir.

Nesse sentido, os processos educacionais também são afetados com os avanços tecnológicos e isso desencadeia uma série

de consequências que são refletidas nos espaços escolares. Se o livro antes era uma tecnologia disponível para uma parte seleta da população, nos dias atuais, o mesmo é amplamente acessível, apesar de ainda existir pessoas sem acesso, os livros estão disponíveis em bibliotecas, escolas, em casa e até mesmo nos espaços virtuais.

Por citar espaços virtuais, nota-se que a organização e acesso desses por plataformas digitais proporcionou uma vasta publicidade de textos, imagens e uma série de recursos que outrora só estavam disponibilizados em espaços físicos localizados em estruturas acessíveis presencialmente.

Diversos, incontáveis e múltiplos são os recursos virtuais e operacionais disponíveis atualmente para o desencadeamento do percurso pedagógico planejado para uma aula, porém, o professor deve estar atento em como utilizar esses recursos, evitando correr o risco de reproduzir ações mecânicas e sem significações.

Perceber os fluxos das dinâmicas contemporâneas que se expressam nos cenários educacionais é de vital importância para o êxito pedagógico. Saber relacionar os recursos do passado com os disponíveis no presente, torna-se essencial para a dinamização das aulas e ações executadas nos ambientes de aprendizagens. Nesse sentido, Silva (2010) acentua que:

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2010, p. 76).

Ao levar em consideração a utilização dos recursos cinematográficos e literários em aulas da educação infantil, reflexões sobre os objetivos, metodologias e execuções das propostas são necessárias para proporcionar a efetivação da criticidade por parte dos discentes. A trajetória desse percurso precisa ser traçada com consistência e organização das práticas educativas trabalhadas no contexto de ação.

Utilizar recursos que outrora eram amplamente recorridos

como o xerox, a lousa e outros, assimilados com as novas tecnologias: recursos audiovisuais atuais, por exemplo, é importante para promover um processo dinâmico e propulsor. Certamente, ainda há espaços escolares que não dispõem do acesso a determinadas tecnologias em voga na atualidade, entretanto, com planejamento é possível promover a discussão das produções literárias disponíveis.

Contudo, notáveis são as possibilidades de utilização dos textos literários na etapa da educação infantil brasileira, entretanto, sua utilização entrelaçando os recursos audiovisuais ainda é uma tarefa que exige cuidados e as devidas análises antes da utilização. Um planejamento pedagógico que contemple a utilização desses recursos de forma atrativa e pedagogicamente promotora de reflexões, deve antes passar pelo cuidado do ato de planejar.

Nesse sentido, percebe-se que a inserção da criança a um universo cada vez mais permeado por tecnologias e informações deve ser relacionada ao fazer pedagógico com textos didáticos, paradidáticos e também literários, pois segundo os PCN's (2000, p. 11-12):

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. [...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos.

Pensar então em estratégias que busquem abarcar a relação entre os textos e contextos, torna-se essencial para um fazer pedagógico propício mesmo ainda na educação infantil. Dessa forma, o papel da professora ou professor que atua nessa etapa, mais uma vez se apresenta como mediador. Esse regente também – de certo modo – transmite informações, saberes e conhecimentos sobre a vida e o mundo, coisas que na referida etapa da educação básica é vital no processo de ensino aprendizagem, pois

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. (BULGRAEN, 2010, p. 31).

Propondo aos estudantes formas de refletir a realidade, o cinema com o ato de promover uma forma estética de visualização do mundo, ou dos mundos, abarca assim dimensões exploráveis do terreno das significações geradas pelas imagens, isso atrelado ao texto literário possibilita ações interventivas de forma significativa em aulas de língua portuguesa no Ensino Médio da educação básica brasileira.

Com o potencial de movimentar o imaginário e a partir disso produzir sentidos e reflexões, a cinematografia e a literatura, unidas são capazes de impulsionar as aulas na educação infantil. Dessa forma, planejar intervenções de recursos do passado com os do presente, promove-se diálogos interativos e reflexivos sobre contextos e condições socioculturais que atravessam os dias atuais.

Considerações finais

Os textos literários e cinematográficos possuem riquezas de informações que explorados de forma conjunta em aulas das séries iniciais podem além de impulsionar o imaginário dos discentes, provocar reflexões críticas sobre os mais diversos temas: história, cultura, sociedade, etc.

Abordagens que transpõem as palavras para as imagens, movimentam-se de tal modo o imaginário de uma pessoa que a faz (re)construir reflexões permeadas por análises e comparações entre os respectivos textos e contextos. Dessa maneira, aulas envolvendo cinema e literatura podem ser pensadas com o intuito de enriquecer o universo crítico dos estudantes, e também, apresentar-lhes maneiras didáticas de contato com os conteúdos.

Este trabalho, diante desse aspecto, não teve a pretensão de esgotar as discussões que podem ser suscitadas no contexto das

séries iniciais da educação básica no Brasil, pelo contrário, a ideia é que outros textos sejam produzidos para dialogar com as outras etapas e modalidades do cenário educativo brasileiro.

Contudo, o planejamento e reflexões sobre os métodos aplicados no processo de ensino e aprendizagem são necessários para que as aulas projetadas e aplicadas para crianças em turmas das séries iniciais sejam produtivas e promovam o acesso a artes tão instigantes como a literatura e o cinema.

Referências

ALMEIDA, M. A. **Imagens e letras na construção do conhecimento: considerações sobre leitura, audiovisual e tecnologias da informação e comunicação.** Intexto, Porto Alegre, jan./jun., 2007.

BACHELARD, G. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças.** Trad. de Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. M. E. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

BULGRAEN, V. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.** Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária na Sociedade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DUARTE, R. **Cinema e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, M. A. R. Cinema e práticas pedagógicas. In: **Imagens Imaginários Movimentos: literatura cinema e diversidade cultural – NOVAES, Claudio Cledson (Org.).** Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

FRESQUET, A. **Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade.** In: FRESQUET, Adriana (org.). Dossiê cinema e educação #2. Rio de Janeiro, Booklink, 2011.

GOULART, C. Reinventando diálogos, vínculos, razões e sensibilidades. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (Org.). **A escola vai ao cinema.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, J. S. M.; TEIXEIRA, I. A..C **A Escola vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PALMA, G. M. **Literatura e Cinema:** a demanda do Santo Graal & Matrix Eurico, o Presbítero & a Máscara do Zorro. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

PINO, A. **A produção imaginária e a formação do sentido estético.** Reflexões úteis para uma educação humana. Pro-Posições, Campinas, v. 17, n. 2(50), p. 47-69, ago. 2006.

SILVA, M. (2001). **Sala de aula interativa:** a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**, Campo Grande: CBC, set. 2001.

SMOLKA, A. L. B. Apresentação e comentários. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2011.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto:** escola, literatura, cinema. São Paulo: Clíper Editora, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em: 17 Abr. 2019.

ZILBERMAN. R. **A literatura infantil na escola.** 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

A BNCC E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF): CONSOLIDANDO SABERES

LIMA, Jane Helen Gomes (UFSC) ¹
DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten (UFSC) ²

Introdução

A partir de 2017, a educação brasileira passou a ser regida por um novo documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A implementação desse novo documento propõe algumas mudanças de perspectiva/atitude em relação ao processo de ensino-aprendizagem, dentre elas uma mudança de postura com e para a língua inglesa.

De acordo com Lima, Savio e Rosso (2020), o inglês, antes regido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), era tratado em seu *status* de língua estrangeira. Desse *status* deriva a compreensão de que o objetivo do ensino está mais voltado ao código do que à função social da língua enquanto modo de se relacionar com as pessoas e com o mundo. Assim sendo, modelar um inglês (monolíngue) nativo, normalmente tomado como homogêneo, e geralmente reduzido apenas aos padrões britânico e americano, era um propósito a ser atingido (SEIDLHOFER; WIDDOWSON, 2019; JENKINS, 2018; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010).

Agora norteada pela BNCC, a proposta para o ensino-aprendizagem de inglês volta-se ao “*status* de língua franca” (BRASIL, 2017, p. 241), o que implica reconhecer que uma comunicação efetiva não depende da conformidade com a norma padrão, e, por via de consequência, que professores e estudantes desse idioma, já que adotam um processo de ensino-aprendizagem embasado nos pressupostos do Inglês como Língua Franca (ILF), são falantes legítimos desse idioma, cujas identidades, línguas e culturas enriquecem o processo interacional. Isso posto, entendemos que, apesar de o termo ILF ser polissêmico e produzir uma complexa teia

¹ Universidade Federal de Santa Catarina; doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. janehelenglma@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Catarina; professora associada do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. adrianak@cce.ufsc.br.

de sentidos (DUBOC, 2019), assumir o ILF é, em suma, quebrar com o estereótipo do falante (monolíngue) nativo que dominou o ensino de inglês por tanto tempo (GIMENEZ et al., 2015; WIDDOWSON, 2015). De uma forma sintetizada, podemos dizer que, “enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um ‘nativo imperfeito’, a do inglês como ‘língua franca’ requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico” (EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 125).

Isso posto, este estudo visa desvelar **até que ponto os professores de uma Rede municipal de educação básica do extremo sul catarinense compreendem as implicações das mudanças que o status de ‘Inglês como Língua Franca’ suscitado pela BNCC traz para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Para alcançar esse objetivo, apresentamos dados coletados em um curso de formação continuada para professores de um município do extremo sul catarinense, base de uma pesquisa de doutoramento na linha de formação de professores, que se encontra em andamento.

O referido curso teve o propósito de instrumentalizar professores dessa Rede municipal para o trabalho com a língua inglesa conforme os preceitos da BNCC; ou seja, buscou-se garantir, sobretudo, a compreensão do conceito e das implicações de assumir o ‘Inglês como Língua Franca’. A perspectiva sociocultural vygotskiana foi o aporte teórico-metodológico que orientou tanto o planejamento do curso, como o olhar para os dados. Desse modo, entendemos o curso promovido para fins desta pesquisa como um espaço de formação capaz de facultar uma mediação voltada a permitir que conceitos cotidianos e científicos se entrecruzem a fim de promover o desenvolvimento dos profissionais. Assim, esta pesquisa se caracteriza como um estudo microgenético que tem como procedimentos metodológicos a transcrição dos encontros de formação e a análise do uso funcional do signo Inglês como Língua Franca (ILF).

Tendo em vista a prevalência do ideário vygotskiano na presente pesquisa, apresentamos algumas linhas gerais da teoria na seção que segue.

A perspectiva sociocultural para pensar a formação de professores

Assumindo a perspectiva sociocultural baseada nos trabalhos de Vygotsky, entendemos que o desenvolvimento psicológico humano emerge da participação em atividades práticas socialmente organizadas. Disso decorre a compreensão de que os seres humanos desenvolvem suas funções mentais superiores em e através de interações sociais que se estabelecem em meio a essas atividades. Conforme os preceitos da teoria sociocultural, a aprendizagem e o desenvolvimento não se dão de modo direto e espontâneo, mas sim de forma mediada. É nas e pelas relações interpsicológicas que ocorrem em meio a atividades socialmente organizadas que transformações e o desenvolvimento das funções mentais são fomentados, ocorrendo, pois, mudanças na regulação psicológica do externo (interpsicológico) para o interno (intrapsicológico). No bojo desse desenvolvimento está a internalização de ferramentas psicológicas, as quais viabilizam formas de pensar mais desenvolvidas, que avançam para além do senso comum (conceitos cotidianos) (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016).

Partindo dessa perspectiva, a apropriação do conhecimento, da cultura, implica uma modificação significativa das estruturas e funções psíquicas, o que confere papel expressivo aos processos educacionais. Assumir essa perspectiva sociocultural na formação de professores implica compreender que formações devem ser organizadas de modo a auxiliar os professores a tornarem-se conscientes de suas práticas e das teorias que as embasam, entrecruzando conceitos cotidianos e científicos. Destarte, tomamos o desenvolvimento de conceitos como um processo dialético, em que conceitos científicos (aprendidos formalmente em interações escolares, sistematizados) e conceitos cotidianos (construídos a partir de vivência, na concretude da vida cotidiana) são estreitamente vinculados, influenciando-se e transformando-se mutuamente. Enquanto os conceitos cotidianos são ricos em sua relação direta com o real, o concreto, a experiência, falta-lhes capacidade de generalização; situação inversa a dos conceitos científicos, caracterizados positivamente por sua capacidade de abstração e negativamente por sua carência de experiência (VIGOTSKI, 2001). Daí a relevância do entrecruzamento entre os dois tipos de conceitos, o

que levaria à superação da dicotomização entre teoria e prática, questão que tradicionalmente permeia o âmbito da formação de professores.

Promover esse entrelace entre conceitos cotidianos e conceitos científicos é papel da formação de professores, pois é nessa esfera que os professores terão acesso ao emprego funcional do signo, ou seja, ao uso da palavra carregada de significados. É, portanto, a relação entre o signo, em seu uso funcional, e a atividade prática, que se dá no bojo da formação docente, que os conceitos que permeiam a área vêm a se estabelecer. Sendo assim, a apropriação da palavra, ou seja, do signo, é de suma importância já que

o conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 170)

Deste modo, é na palavra que o pensamento se materializa e é no pensamento que a palavra se torna simbolização. A palavra, portanto, assume função nodal no processo de desenvolvimento cognitivo; ela é a porta para o desenvolvimento. Isso porque pensamento e palavra estão estreitamente imbricados. A partir dessa compreensão, pode-se dizer que, quando um novo conceito é evocado no âmbito dos programas de formação, ele se origina como uma palavra, ainda com significado vago, pois, conforme Viana (2014, p. 115),

no início de seu desenvolvimento, a estrutura da palavra contempla somente a existência de sua referencialidade concreta e dentre suas funções, existem apenas a nominativa e indicativa, ou seja, a função designativa. Somente em um momento posterior, a partir do cruzamento das vias genéticas de pensamento e linguagem e do uso funcional do signo, a linguagem passa a desempenhar uma atividade constitutiva em relação ao pensamento, ampliando suas possibilidades semânticas (VIGOTSKI, 1934/2001).

Isso posto, importa que as interações promovidas durante as formações de professores e os momentos de mediação – intencionais e direcionados – que emergem por ocasião do trabalho com conceitos científicos incidam sobre vivências dos professores (conceitos cotidianos) a fim de que haja pontos de encontro entre esses dois tipos de conceitos. Importa salientar que se aprende a palavra antes de se aprender o conceito, o que implica a importância do ato de nomear e, sobretudo, do emprego funcional do signo/palavra. A formação do verdadeiro conceito surge quando uma série de atributos são abstraídos, e a síntese obtida a partir daí “se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança [no nosso caso, os professores] percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (VIGOTSKI, 2001, p. 226). Assim, por via de consequência, através do trabalho educativo³ (SAVIANI, 2013) poderá haver construção de sentidos, melhor compreensão de práticas de ensino e apropriação do conhecimento e cultura.

Ainda com relação aos processos educacionais tomados sob a égide do pensamento vygotkiano, vale lembrar que, em se tratando de uma teoria de base dialética, se o processo de desenvolvimento se dá da esfera externa (interpsicológica) para a interna (intrapsicológica), ou seja, por meio da internalização, importa também pensar a externalização. Assim, é a partir desse movimento do interno para o externo que se traz o pensamento à superfície, ou seja, ao conhecimento dos formadores, permitindo-lhes acesso às zonas de desenvolvimento real e proximal dos professores em formação. Para além desse alcance, o processo de externalização faculta aos formadores “não só ver o desenvolvimento profissional do professor, mas também articular as várias formas nas quais professores formadores podem intervir, apoiar e melhorar o desenvolvimento profissional do professor”⁴ (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011, p. 11), promovendo a expansão da palavra de sua forma rudimentar para a chamada forma ideal (VYGOTSKY, 1994).

³ De acordo com Saviani (2013), o trabalho educativo pode ser definido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13).

⁴ “[...] a sociocultural perspective allows us to not only see teacher professional development but also to articulate the various ways in which teacher educators can intervene in, support, and enhance teacher professional development” (original)

Foi pensando a formação de professores dentro de uma perspectiva sociocultural que concebemos o curso, que ilumina as discussões do presente texto, como um potencial espaço de promoção do desenvolvimento do conceito de ‘ILF’. Esse curso foi pensado como esfera que de partida assume “a relação entre o pensamento e a palavra como processo dinâmico, como via do pensamento à palavra, como realização e materialização do pensamento na palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 482). É sobre esse curso e seus participantes que nos debruçamos na próxima seção.

O curso e os participantes

A forma e a organização das atividades das quais os professores em formação foram convidados a participar buscou, como ponto de partida, engajá-los em processos de externalização com vistas a explicitarem suas representações sobre ILF. A partir da socialização desse conhecimento, pudemos acessar as zonas de desenvolvimento real e proximal dos docentes em questão para, então, propormos um processo formativo – com mediação responsiva e contingente às necessidades dos participantes –, capaz de produzir transformações cognitivas, como a promoção do desenvolvimento de conceitos. Isso porque, conforme já mencionado, uma vez internalizado um conceito, ele passa a funcionar como ferramenta psicológica que guia novas concepções e comportamentos.

O curso de que nos valemos para fins do presente estudo ocorreu em quatro encontros realizados entre os meses de fevereiro e agosto de 2020, com duração média de três horas por encontro. Cada dia de formação planejado contou com atividades direcionadas a objetivos específicos que, ao final do processo formativo, ajudariam a alcançar o objetivo geral do curso. Este artigo está baseado no primeiro dia de formação, o qual, resumidamente, propunha-se a desvelar a zona de desenvolvimento real e proximal dos participantes e introduzir discussões teóricas da área de ILF, o que poderia ser feito de forma mais ou menos aprofundada, a depender das citadas zonas. O segundo dia de curso buscou elucidar o modo como os professores se apropriaram das discussões feitas no primeiro dia; para isso, foi realizada uma análise coletiva de uma unidade selecionada dos livros

do 6º e 7º ano da coleção *'English and more!'* (2018), pertencente ao PNLCD 2020. O terceiro dia foi (re)planejado para ser mais responsivo às necessidades dos professores, que indicaram, ao longo dos dois primeiros encontros, a necessidade de discutir atividades voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, o terceiro encontro teve como atividade coletiva a análise de quatro aulas reais desenvolvidas pela própria ministrante do curso para seus próprios alunos de ensino fundamental I. O quarto e último dia procurou possibilitar que os professores compartilhassem uma aula própria e justificassem suas escolhas, objetivando tornar explícitos os aspectos que os haviam guiado em suas práticas (GOLOMBEK, 2011; JOHNSON, 1999). Particularmente, buscou-se verificar se o conceito de ILF permeia os seus comportamentos pedagógicos, bem como as suas justificativas.

A fim de responder à pergunta proposta para este capítulo - **até que ponto os professores de uma Rede municipal de educação básica do extremo sul catarinense compreendem as implicações das mudanças que o status de 'Inglês como Língua Franca' suscitado pela BNCC traz para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa?** -, foi feito um recorte da pesquisa de modo a focalizar apenas as discussões e análises das interações ocorridas no primeiro dia de formação.

Das interações que serão apresentadas a seguir, participaram nove professores efetivos (20h ou 40h) da Rede municipal (8 mulheres e 1 homem), com idades entre 30 e 60 anos. Alguns lecionam apenas Inglês, outros Português-Inglês, mas todos têm um mínimo de 5 anos com o ensino de LI. Alguns professores trabalham também em outras Redes (municipais, estaduais e/ou privadas), chegando a trabalhar até 60h/semanais.

Quanto à professora ministrante do curso em questão (identificada como J nos excertos), trata-se da primeira autora do presente artigo. A participante é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina, com pesquisa na área de formação de professores.

Resultados e discussões

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), o município tem ofertado cursos de formação continuada com enfoque na BNCC desde 2018, sendo que os professores participantes desta pesquisa participaram de pelo menos três formações continuadas com foco na BNCC até o ano de 2020/2. No entanto, de acordo com os professores, a formação do qual este estudo deriva foi a primeira em que eles refletiram especificamente sobre as demandas apresentadas pela BNCC para o componente LI. Dessa forma, é possível inferir que as formações anteriores focalizaram aspectos globais do documento, visto que não eram necessariamente dadas por área.

Dentro desse contexto, é importante desvelar o conhecimento dos professores sobre a mudança de perspectiva para o ensino-aprendizagem de LI preconizada no documento atual, pois, ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento humano de base vygotskiana, entendemos que conhecer o que os professores já entendem revela não somente a sua zona de desenvolvimento real (ZDR), mas, acima de tudo, o potencial que eles têm para aprender mais (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011), ou seja, a sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

De maneira objetiva, devido ao escopo da discussão aqui proposta e ao espaço limitado a ela, pode-se dizer, a partir dos dados coletados juntos aos professores, que eles não conheciam os signos Inglês como Língua Franca/ILF. Além disso, foi percebido pela ministrante do curso, desde as primeiras interações, muito marcadamente nas falas dos professores, que eles aparentavam relacionar o documento da BNCC e o ensino-aprendizagem da LI ali preconizado apenas à prescrição do uso de metodologias ativas. Essa relação pode ser verificada no Excerto⁵ 1, que retrata a interação inicial preparatória para as atividades que ocorreriam ao longo deste encontro.

⁵ Nos excertos, iremos apresentar cada professor utilizando um P seguido de um número de identificação P(n). Quando vários professores estiverem falando simultaneamente, essas falas serão identificadas como Ps.

Excerto 1:⁶

Com uma cópia da BNCC nas mãos

J: O que vocês conhecem? Vocês já leram? O que mudou?

P1: Eu li [a BNCC], mas muito superficialmente

P2: É, eu também [li] muito por cima.

P1: Tudo o que a gente viu foi tudo muito geral, né.

P2: É...nada se aprofundou...

J: Mas o que vocês perceberam? Perceberam alguma mudança? Perceberam algo que chocou? Qual foi a reação de vocês?

P7: Na real os conteúdos não mudaram muito né?

P2: Na verdade, eu já trabalho há uns três anos com esse mesmo estilo, mas em outra escola privada, com essa problematização de tudo...na verdade o aluno tem que ser mais ativo do que o professor. Isso a gente já vem vendo há muito, só que agora vem com força total essa problematização de tudo ter que falar de...

P8: ...sala de aula invertida...

P2: É! ... sala de aula inversa, sala de aula em U, em L, em grupos, em três, em quatro. Nessa outra escola agora tem até as cadeiras próprias pra isso. Então assim, a gente já vem trabalhando. Eu trabalho lá com a parte do inglês também. Então, o que eu achei diferente do que a gente faz... essa coisa de... pelo menos no municipal, a gente usa muito o quadro, é muito gramática, explicar matéria, explica isso, aquilo... e ela [BNCC] diz outro caminho.

J: E qual é o outro caminho?

P2: É outro caminho. Na verdade, o caminho que pelo menos eu utilizo, né. Que eu vivencio isso, a gente tem o livro pra seguir, mas tem muita ludicidade, são coisas bem diferentes do quadro. Na verdade, a gente usa muito pouco o quadro. Usa muito mais os alunos em si, a realidade deles, né. Essa tecnologia que veio com força total, esses aplicativos e jogos.

A gente usa muito isso, né. Pelo menos que eu percebi. Largou-se isso aqui [*aponta para a lousa*], aquela gramática seca e agora é a gramática meio que embutida naquilo do dia-a-dia, na realidade do aluno, né.

J: Alguém mais? Algum comentário sobre...

P5: ...é, o aluno tem que ser quase um cientista...

P2: É!

⁶ Descrições feitas pelas autoras estão em itálico.

P5: ...ele tem que sair daquela parte do aprender com o professor...transmissão. Ele vai buscar o conhecimento.
P2: É isso mesmo! Mais ação, né?

Conforme se pode verificar no Excerto 1, os participantes não fazem menção ao ILF. As falas sublinhadas no excerto acima relacionam-se diretamente com características essenciais das metodologias ativas, como a utilização de sala de aula invertida, o uso da tecnologia, o incentivo à proatividade dos estudantes através da resolução de problemas em grupo ou mesmo individualmente (MORÁN, 2015). Depreendemos, portanto, que o conceito de ILF não faz parte do repertório linguístico ou conceitual dos participantes. Metodologia ativa, por outro lado, parece configurar um conceito já em curso, ou seja, já faz parte de suas ZPDs. Isso nos leva a inferir que os espaços de formação proporcionados pela SMED e, por via de consequência, as interações dos professores entre si, priorizaram essa temática, e não o ILF. Os participantes mostram compreender a importância de relacionar os conteúdos de sala de aula às realidades dos alunos, e assim transformá-los em protagonistas do seu próprio aprendizado. De fato, quando questionados, os professores confirmaram já terem focalizado as metodologias ativas em formações anteriores. Ainda assim, vale a ressalva de que se trata de um conceito ainda em formação, já que os participantes não o nomearam, não usaram o signo ‘metodologias ativas’ para fazer referência às características por eles mencionadas.

Essa conversa inicial (Excerto 1) buscou preparar os participantes para a atividade seguinte, a saber uma atividade realizada inicialmente em duplas e depois compartilhada no grande grupo, composta por perguntas norteadoras - PN1 (Figura 1) que procuravam articular os conhecimentos que os professores possuíam.

Figura 4 Perguntas Norteadoras (PN1)

PERGUNTAS NORTEADORAS (PN1)

English as a foreign language (EFL)	English as a second language (ESL)
English as an international language (EIL)	English as a lingua franca (ELF)
English as a native language (ENL)	English as an additional language (EAL)

- 1) Você conhece essas perspectivas para o ensino-aprendizagem da língua inglesa? Como você definiria cada uma delas?
- 2) Qual das perspectivas acima embasava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)?
- 3) Qual das perspectivas acima embasa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Fonte: Elaborada pelas autoras

A seguir, o Excerto 2 retrata a interação que ocorreu no grande grupo, após as discussões das PN1, em pares, em que a ministrante do curso questiona os professores sobre as terminologias *English as a foreign language*, *English as a second language*, *English as an international language*, *English as a língua franca*, *English as a native language* e *English as an additional language*. A motivação para esse conjunto de perguntas foi oportunizar um momento de externalização dos professores em relação aos seus conhecimentos sobre as diferentes perspectivas de ensino-aprendizagem de inglês. Importa lembrar que, dentro do nosso aporte teórico-metodológico, compreendemos que esse momento de externalização dos professores, em que eles, de forma coletiva, expõem seus conhecimentos sobre os documentos anteriores (PCNs), o atual (BNCC) e as concepções de ensino de LI que permeiam a profissão, desvela os conhecimentos prévios do grupo (a ZDR grupal) e, com isso, orienta-nos em nosso planejamento, e possível replanejamento, de atividades direcionadas às necessidades dos professores. Logo, procuramos ser responsivas, construindo uma proposta pedagógica que partisse do conhecimento que os professores já têm e investisse em atividades capazes de incidir sobre e expandir a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do grupo como um todo e de cada um dos participantes individualmente.

Excerto 2:

J: Então tínhamos aqui nas nossas perguntas norteadoras algumas siglas relacionadas ao inglês. E tínhamos três questionamentos, sendo o primeiro se vocês conheciam essas perspectivas e como vocês definiriam cada uma delas. Vocês conseguiram discutir isso

tranquilamente?

P2: Tranquilamente não...

Ps: *conversas simultâneas não inteligíveis – professores balançando a cabeça negativamente.*

J: E o que vocês me dizem... vocês conhecem? A gente tinha English as a Foreign Language, English as an International Language, English as a Native Language, English as a Second Language, English as a Língua Franca e English as an Additional Language. Vocês conhecem todas essas [terminologias]?

Ps: Não...não...não...

J: Não? Qual é a mais estranha?

P7: Na verdade, tanto o EIL quanto a Língua Franca eu nunca ouvi falar.

Ps: *Professores balançam a cabeça em concordância*

J: É? É a língua franca que é a mais estranha?

Ps: *é!*

J: Pra todo mundo?

Ps: *hum hum – concordam simultaneamente*

P2: Pra mim também...

J: Ok, então o grupo diz que língua franca é estranho... E como a gente definiria aqueles que não são tão estranhos? O que é o Foreign Language?

O Excerto 2 indica que os professores participantes de nosso curso não têm o conceito foco deste estudo dentro de suas ZDRs, pois não conhecem nem nenhum dos signos que carrega o conceito *Inglês como Língua Franca/ILF*. Como anteriormente mencionado, de acordo com Vigotski (2001), “no processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo” (p. 161). Logo, é importante que os professores primeiramente conheçam a palavra/signo ‘*Inglês como Língua Franca/ILF*’ para então começar a desenvolver sua compreensão sobre os sistemas de significados que ela carrega/symboliza. Assim, compreendemos que esse é um movimento de

se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [E] [c]omo tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos [no nosso caso, pelos professores participantes]

está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor [no nosso caso, da ministrante do curso] (SAVIANI, 2018, p. 57)

Sendo assim, após constatar que os professores desconheciam o signo/palavra ‘Inglês como Língua Franca/ILF’, passamos para um momento de instrução direta, com a ministrante do curso optando por fazer uma apresentação expositiva-dialogada mais detalhada sobre o conteúdo da proposta de ensino-aprendizagem de LI preconizada na BNCC, e como esse novo viés se diferencia do que estava nos PCNs.

Iniciamos o momento de instrução direta apresentando as diferenças mais gerais entre o documento atual e o anterior, depois expusemos para os professores o histórico do desenvolvimento dos estudos em ILF, incluindo a historicidade de suas três fases, como indicado em Jenkins (2015). Após esse momento de instrução, que inicialmente estava planejado como atividade final do primeiro dia de formação, foi tomada uma decisão responsiva pela ministrante do curso de incluir mais uma atividade, qual seja uma discussão no grande grupo sobre as perguntas do Questionário 1 (Figura 2), o qual os professores responderam individualmente após discutirem, em pares e em grupo, as PN1.

Figura 5: Questionário 1**QUESTIONÁRIO 1**

Querido(a) professor(a), gostaria de convidá-lo(a) a responder a essa atividade.

Por favor, responda às perguntas refletindo como estes questionamentos, ou assertivas, podem, ou não, se contrapor às suas próprias crenças, experiências e conhecimento. Sinta-se livre para escrever o quanto quiseres.

1) Você sabe como se chama a perspectiva norteadora para o ensino-aprendizagem da língua inglesa proposta pela BNCC e que crença associada a língua inglesa ela procura confrontar?

2) A perspectiva norteadora, proposta pela BNCC, para o ensino-aprendizagem da língua inglesa parece quebrar com a perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem dessa língua, pois tem como premissa básica que “muitos usuários de inglês usam essa língua para comunicação intercultural em vez de para se comunicar apenas com os falantes nativos dessa língua” (JENKINS, 2015, p. 50)

Comente o trecho apresentado acima.

3) Segundo o estudioso Christopher Brumfit (2001), “os falantes nativos de inglês são minoria no caso do uso da língua inglesa, e, portanto, também minoria para efetuar mudanças na língua, a manutenção da língua, e para servir de modelo para crenças e ideologias associadas com a língua” (p. 116)

Comente seu entendimento do trecho apresentado acima.

4) Segundo a BNCC, ensinar inglês a partir da perspectiva proposta apresenta/produz/traz importantes implicações como a necessidade de “[...] rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (p. 241).

Comente o trecho apresentado acima.

5) Comente a imagem abaixo retirada de um anúncio de curso de inglês online



Fonte: Elaborado pelas autoras

A decisão de discutir no grande grupo o Questionário 1 foi tomada em atenção à insuficiência de conhecimento que os professores apresentaram da proposta de ensino de LI na BNCC em razão da ausência de formações prévias direcionadas ao componente de LI. No entanto, por meio das interações que ocorreram ao longo do primeiro dia de formação, a ministrante do curso percebeu nos cursistas articulações iniciais indicando que o conceito de ILF poderia estar em suas ZDPs. Isso pode ser verificado no Excerto 3 a seguir, que apresenta uma interação ocorrida durante a instrução direta

relativa ao conceito foco da formação, em que os professores, ao responderem uma pergunta sobre a significação do inglês em seus *status* de língua franca, parafrasearam o trecho apresentado no *slide* instrucional, o que, de acordo com a égide vygotskiana, é significativo, haja vista a compreensão de que “só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

Excerto 3:

Após pedir para um dos professores ler o trecho retirado da BNCC (p. 241), que estava aparecendo nos slides projetados

J.: O que é o inglês no seu *status* de língua franca?

P2: Na verdade é o inglês falado no mundo todo, cada um fala de um jeito e ele é considerado correto. Com repertórios linguísticos diferenciados, sotaques diferentes também e todos eles são válidos.

Por fim, trazemos como último dado o fechamento do primeiro encontro, em que foi feita uma retomada do conteúdo do dia. Como pode ser percebido no Excerto 4, ao final do primeiro dia de formação, os professores já (re)conheciam o signo Inglês como Língua Franca/ILF e eram capazes de utilizá-lo de modo funcional, o que certamente criou novas zonas de desenvolvimento proximal nos professores, as quais vão permitir que, a partir desse momento, eles tornem-se capazes de orientar sua atenção ao reconhecimento de aspectos essenciais de ILF, passando então a serem capazes de fazer sínteses abstratas importantes para o desenvolvimento desse conceito e gerar pontos de encontro entre o conceito científico e o conceito cotidiano. A esse respeito, acreditamos que a parte final do excerto que segue, grifada com sublinhas, reflete a gênese do entrecruzamento entre o conceito científico e o cotidiano, uma vez que os professores são capazes de relacionar o signo Inglês como Língua Franca/ILF a características que lhes são de fato pertinentes, e que eles já conheciam (problematização do inglês nativo, distanciamento do foco na forma, atenção à comunicação), porém não as associavam. O que lhes faltava era, na verdade, o signo que simbolizava essas ideias.

Excerto 4:

J: Você sabe qual era a perspectiva para o ensino-aprendizagem da língua inglesa antes da BNCC?

P1: Nos colocamos a nativa, né? Nós colocamos a segunda linguagem.

P?: Nós colocamos a segunda linguagem e a linguagem estrangeira.

J: ok, mas e agora depois das nossas discussões?

P2: A foreign language e second language, né?

P5: A estrangeira né?

P1: A foreign language.

J: Era só a foreign language, né?

P2: É que a gente falava muito [que o inglês era ensinado] como segunda língua. Nós falávamos, né.

J: Sim, nós falávamos que era a segunda língua na escola, né. Mas o conceito, a perspectiva para o ensino-aprendizagem era...

P2: ...era só a foreign

J: ...era como língua estrangeira. E qual é a perspectiva norteadora agora apresentada pela BNCC?

Ps: Inglês como Língua Franca.

J: E o que significa o ILF?

Ps: A língua franca.

J: Sim, sim... mas o que significa Inglês como Língua Franca como perspectiva?

P1: Tu não focar só na norma, né, e sim no uso social dessa língua, na influência que tem, né, na vida do aluno.

P1: ... só na normativa

P5: Queremos que o aluno se comunique, né

P2: Que não é só a norma, né

P1: Que não é só o nativo que domina, né. Que a linguagem ela é como um todo.

P8: Ela é pra comunicação na verdade né, foco é a comunicação.

Logo, concluímos este artigo pontuando que o uso funcional do signo Inglês como Língua Franca/ILF, agora adquirido, é o que possibilitará que os professores desenvolvam esse conceito, pois “o emprego funcional da palavra [...] como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo” (VIGOTSKI, 2001, p. 168) de formação de conceito.

Considerações finais

As discussões aqui tiveram como dados interações ocorridas durante o primeiro dia de uma formação continuada para professores de inglês de um município do extremo sul catarinense. As análises e discussões apresentadas procuraram responder à seguinte questão: **até que ponto os professores de uma Rede municipal de educação básica do extremo sul catarinense compreendem as implicações das mudanças que o status de ‘Inglês como Língua Franca’ suscitado pela BNCC traz para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa?** Como resultado das análises expostas, foi discutido que os professores participantes deste estudo não (re)conheciam o signo Inglês como Língua Franca/ILF, logo também não estavam conscientes da mudança proposta pela BNCC para o ensino-aprendizagem de LI. Porém, também apresentamos que avanços foram feitos em direção à promoção do desenvolvimento do conceito norteador para o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, com os professores conseguindo identificar e nomear a perspectiva para o ensino-aprendizagem do componente LI proposto tanto no documento anterior quanto no atual. Por fim, discutimos que o uso funcional do signo Inglês como língua Franca/ILF ao final do primeiro dia pelos professores é um resultado significativo, pois, como indicado por Vygotsky, é através desse uso funcional que os professores poderão internalizar esse conceito, cujo desenvolvimento faz-se importante na medida em que promoverá nesses professores a capacidade de engajamento em reflexões mais robustas sobre suas *práxis*.

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- EL KADRI, Michele; GIMENEZ, Telma. Formando Professores de Inglês para o Contexto Do Inglês Como Língua Franca. **Acta Scientiarum**, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.
- FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, p. 20-30, 2010.
- GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele, CALVO, Luciana; SIQUEIRA, Sávio; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como Língua Franca: Desenvolvimentos Recentes. **RBLA**, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.
- GOLOMBEK, Paula. Dynamic Assessment in Teacher Education. In: JOHNSON, Karen; GOLOMBEK, Paula (Orgs.) **Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development**. London: Routledge, 2011, p. 121-235.
- JENKINS, Jennifer. ELF and WE: Competing or Complementing Paradigms?. In: LOW, Ee Ling; PAKIR, Anne (Orgs.). **World Englishes: Rethinking Paradigms**. London: Routledge, 2018, p. 12-28.
- JOHNSON, Karen. **Understanding Language Teaching: Reasoning In Action**. Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 1999.
- JOHNSON, Karen; GOLOMBEK, Paula. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: JOHNSON, Karen; GOLOMBEK, Paula (Orgs.). **Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development**. London: Routledge, 2011, p. 1-12.
- LIMA, Jane Helen Gomes de; SAVIO, Gislane; ROSSO, Graziela Pavei Peruch. Inglês como Língua Franca (ILF) e o ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de ensino remoto: um relato de caso aplicado ao ensino fundamental I. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 269-282, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18346>.
- MORÁN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp->

content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

RICHMOND EDUCAÇÃO. **English and more!** Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Richmond Educação em 4 v. do 6º ao 9º ano. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Ver. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SEIDLHOFER, Barbara; WIDDOWSON, Henry. ELF for EFL: A Change of Subject?. In: SIFAKIS, Nicos; TSANTILA, Natasha (Orgs.). **English as a Lingua Franca for EFL Context**. Bristol: Multilingual Matters, 2019, p. 17-31.

VIANA, Arthur. **Vigotski e a Apropriação da Filosofia da Linguagem Humboldtiana: Um Estudo a Partir de ‘Pensamento e Linguagem’**. Dissertação (Dissertação em psicologia) – UFSJ. São João Del-Rei, 146 p., 2014.

VIGOTSKI, Lev. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. The Problem of Environment. In: VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jann (Orgs.). **The Vygotsky Reader**. Cambridge: Blackwell, 1994, p. 338-354.

WIDDOWSON, Henry. ELF and the Pragmatic of Language Variation. **JELF**, v. 4, n. 2, p. 359-372, 2015.

PROJETO CINEFÓRUM: A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO FILME “IDIOCRACIA”

TULLIO, Cláudia Maris ¹
CHRISTO, Alzira Fabiana de ²
GAVIOLI-PRESTES, Cindy Mery ³

Introdução

O projeto de extensão *CineFórum: Leitura significativa de cinema* justificou-se pela busca de um corpo de trabalho que pudesse ser significativo para acadêmicos, docentes e comunidade, com base em uma metodologia que se compreende ativa, provocando os sujeitos envolvidos à reflexão e elaboração do conhecimento que concorram para a aprendizagem significativa e ampliação de informação sobre outras culturas. Com o avanço tecnológico e econômico, a partir da Revolução Industrial, ampliaram-se os meios de comunicação. Em nenhuma época histórica, o homem teve tantas possibilidades de transportar e comunicar ideias, que apoiadas pelo som e pela imagem, conseguem muitas vezes impressionar mais as pessoas que o velho discurso, tendo apenas a voz como instrumento. É um fenômeno cuja amplitude e importância não podem ser desconsideradas pelo professor e pela escola. Aulas expositivas, apoiadas em uma metodologia passiva e em momentos arbitrária, era aceitável para um contexto tradicionalista.

Talvez nesse enfoque essa sistemática servisse para atender às necessidades de uma outra sociedade aquém de comprometer-se com o mundo social. Professores preparados para “passar” ou “transmitir” conteúdos adequavam-se a alunos organizados para receber essa carga de ensinamentos cuja ideologia prezava o individualismo. Hoje faz-se necessário tornar a escola e o trabalho do

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Professora Adjunta do Departamento de Letras (DELET) na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: claudiamaris@unicentro.br

² Doutora em Estudos Literários pela UEL. Professora Adjunta do Departamento de Letras (DELET) na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: alzira@unicentro.br

³ Doutora em Letras pela UFPR. Professora Adjunta do Departamento de Letras (DELET) na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: cprestes@unicentro.br.

professor vivificados e reais. A perspectiva é de que alunos e professores são seres também sociais que podem construir suas identidades com base na própria visão do universo. A esse respeito, Galtung (*apud* Bordenave, 1991, p. 81) afirma que talvez o ser humano não seja só ser social, como alguns sociólogos querem nos fazer acreditar, mas estar ativamente trabalhando contra estas forças que tendem a reduzir nossa vida social ao mínimo. E talvez não seria possível ser humano, se esta fosse uma tarefa que pudesse ser feita de uma só vez. Talvez seja precisamente a necessidade constante de realizar o que dá à vida humana um significado permanente.

Dessa forma o processo é longo e alguns meios de comunicação podem auxiliar para que as relações sejam construídas com base na significação e comunicação. Recursos como filmes podem contribuir no sentido de que o ensino passe a ser algo vivo. Para tal, a participação dos envolvidos no processo foi fundamental porque os coloca na posição de responsáveis e implica comprometimento com as propostas apresentadas. Essa coparticipação contrapõe-se a atitudes de passividade e individualistas. Portanto, o projeto aqui apresentado pretendeu sensibilizar a comunidade acadêmica e a não acadêmica para a importância do cinema como formador de opiniões, de questões estéticas e como portador de múltiplas linguagens.

Em específico do filme analisado, optamos pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica, centrada nos estudos de Moscovici (2004) e Hall (2000), e documental por conta do filme mencionado.

Cabe ressaltar que, segundo Moscovici (2004), nas representações, os estereótipos são tratados como memórias ou combinação de fatos verificados, os quais podem ser considerados como modelos calcados na sociedade, que podem ser matizes de uma deformação social.

Representações e cinema

Para Costa (1989, p.23), “cinema é, simultaneamente, narração e representação e pode ser visto como um dispositivo de representação com seus mecanismos, e sua organização dos espaços e dos papéis”. A linguagem cinematográfica articula, dessa maneira,

um tempo-espaço que tem como ponto de referência o real, o que permite criar no público-leitor um sentimento de identificação.

Stam (2003, p. 305) propõe uma abordagem a respeito das representações no cinema, focalizada nas vozes e nos discursos, pois para ele o cinema é “um ato de interlocução contextualizada entre produtores e receptores socialmente localizados”. Destarte, é possível compreender como estereótipos e imaginários sociais se produzem ou manifestam na narrativa fílmica, haja vista o cinema ser produtor de discursos, capaz de não apenas refletir a realidade, mas também instituir visões sobre ela.

De acordo com Pimentel (2011, p.102), a interpretação de uma imagem cinematográfica é:

[...] dizer o sentido que ela tem para o receptor; não é se entregar a generalidades, a impressões primeiras ou mesmo a metáforas, a associações de dados já adquiridos sem que haja algum tipo de correspondência ao que está disponível na imagem. Se isto ocorre, a ponto de descaracterizá-la, temos indícios de certa deformação perceptiva, isto é, o receptor viu apenas aquilo que desejou ver na imagem. Muitas vezes, revela dificuldades de atenção, discernimento e necessidades de o receptor exercitar sua observação para conseguir, adequadamente, recriar e relacionar situações.

Portanto, a importância do trabalho com narrativas cinematográficas em salas de aula em todos os níveis de ensino é indiscutível a fim de propiciar espaços e condições de aprimoramento do olhar para as condições de produção e para o reconhecimento dos estereótipos, representações sociais e ideologias veiculadas, assim como para a (re)construção das identidades culturais. Cabe ressaltar que todo filme é um produto de uma linguagem com regras técnicas e estéticas que podem variar conforme as opções dos realizadores.

A teoria das Representações Sociais trata da produção dos saberes sociais. Cumpre salientar que o conceito de representação foi concebido por Durkheim (1978). Moscovici (2004) resgata a ideia de representação coletiva presente em Durkheim e a integra no campo de pesquisa da psicologia social, em que desenvolve o conceito de

representações sociais, considerando as relações entre o conhecimento do senso comum e o comportamento humano, a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem invalidar as complexidades individuais. As representações sociais são as maneiras como a sociedade visualiza o indivíduo: elas nascem em determinado local, mas não necessariamente permanecem apenas nele, podem migrar e se transformar com o passar do tempo e com a realidade vivida em cada estrutura social.

A (re)construção da identidade

As considerações acerca das representações sociais nos estudos culturais encontram-se concentradas nas questões relacionadas à identidade. Hall (2006), por exemplo, defende que todas as identidades se localizam no espaço e no tempo simbólicos e estão profundamente envolvidas, assim como também são formadas e transformadas no processo de representação. As identidades culturais, por assim dizer, seriam como comunidades imaginadas, capazes de manipular no indivíduo um sentimento de identificação e de pertencimento.

No tocante às identidades, deve-se notabilizar o fato de que diferente do que se acreditava antigamente, não há uma identidade única e estável. Existem diversas identidades as quais são fragmentadas e até mesmo contraditórias, como afirma Hall (2000, p. 13):

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente

A identidade é, portanto, parcela de um amplo processo de constituição de sujeitos e de coletividades em redes discursivas que marcam a vida de cada um. Pode-se afirmar que identidade é uma posição que se assume e essa posição pode variar porque implica sempre fazer escolhas, as quais são mutáveis e fluídas. Destarte, o

sujeito é constituído por várias identidades, que podem ser provisórias e até mesmo contraditórias a julgar serem construídas na diferença de gênero, raça, etnia, profissão ou religião, entre outras. Os conceitos de identidade e diferença possuem uma relação de estreita dependência, sendo inseparáveis.

De acordo com Silva (2000, p. 75),

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.

As identidades não são qualidades inerentes às pessoas, mas construídas por meio das práticas discursivas específicas. Sendo assim, tanto a identidade quanto a diferença são concebidas por meio de atos da linguagem. Para Silva (2012, p. 76), “elas têm que ser ativamente produzidas, não são criaturas de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos no contexto das relações culturais e sociais”.

À vista disso, a identidade é algo em contínuo processo, infindavelmente inacabado, e que se revela por meio da consciência da diferença e confronto com o outro, pressupondo dessa forma a alteridade.

Resultados e Discussão

Ao longo do projeto *CineFórum: Leitura significativa de cinema* foram realizadas dez oficinas com exibição, análise e debate de filmes. As obras foram interpretadas e analisadas com base em dois eixos teóricos principais: Representações e Cinema e A reconstrução da Identidade.

Uma das oficinas, foi realizada a partir do filme alemão *Idiocracia (Idiocracy)* de 2006, dirigido por Mike Judge. A narrativa cinematográfica gira em torno da história de duas pessoas, dentre elas Joe Bowers, que participam de um experimento científico militar de hibernação, em 2005, que dá errado e eles despertam 500 anos no

futuro, em 2505. Descubrem então que o mundo agora vive numa sociedade distópica em que a publicidade, o marketing, o consumismo, o mercantilismo, e anti-intelectualismo cultural funcionam desenfreadamente e que a pressão disgênica resultou numa sociedade humana uniformemente estúpida, insensível ao meio ambiente, desprovida de curiosidade intelectual, responsabilidade social, e noções coerentes de justiça e direitos humanos.

Joe, suspeitando estar com alucinação, entra em um hospital, o ex-Washington, D.C., que perdeu a maior parte de sua infraestrutura, com as pessoas que vivem em barracos de plástico chamados "domistile". A população humana tornou-se morbidamente estúpida, só falam baixos registros de Inglês com competência e são profundamente anti-intelectualistas. Joe é preso por não ter uma tatuagem de código de barras para pagar a nomeação de seu médico, só então percebendo o ano em curso, 2505, e do estado da sociedade. No julgamento de Joe, Frito faz com que aquele seja enviado para a prisão. Rita retorna à sua antiga profissão. Joe é renomeado "não sei" por uma máquina de tatuagem de identidade com defeito e leva um teste de QI antes de fugir.

Posteriormente, considerado o homem mais inteligente do mundo, Joe é chamado pelo presidente Camacho, negro e ex-ator pornográfico, para ser secretário da agricultura e resolver o problema da falta de alimento. Ele descobre que eles irrigam a terra com uma espécie de energético, pois a água era usada apenas no banheiro. Cabe ressaltar que por ser diferente, Joe fora rotulado como gay.

As Representações Sociais implicam um significado comum de objetos ou eventos sociais para os membros de uma comunidade. Os significados dependem das: normas sociais e valores da história comum da comunidade. Um objeto é imediata e simultaneamente percebido e conceitualizado em termos de sua simbólica e significativa realidade. Assim, para aquela sociedade todo diferente era tido como "gay" e a "água" servia apenas para limpar as impurezas.

Joe propõe que comecem a irrigar com água, o que reverbera em demissões na empresa de energéticos, revolta da população e pedido de morte do secretário, pois voltara a política do pão e circo, com arena e ao invés de leões temos carros e armas superpotentes. Enquanto Joe luta pela vida, Rita vê que uma rosa surgiu no terreno

presidencial e pede a Frito para que vá até as plantações e filme as brotações surgindo e reflita nas telas da arena, fato este que inocenta Joe. Após a aposentadoria de Camacho, Joe é eleito Presidente. Joe e Rita se casam e ela engravida das três crianças mais inteligentes do mundo, enquanto Frito, agora vice-presidente, teve oito esposas e virou pai das 32 crianças mais estúpidas do mundo.

Dessa forma, podemos observar algumas representações sociais e (re)construções da identidade na obra cinematográfica: ter filhos x não ter filhos = relacionado ao QI; militar com baixo QI e uma prostituta = piores representantes; mais inteligentes do mundo; gay = todos que agiam diferente dos padrões sociais, falavam corretamente e eram inteligentes; Presidente dos EUA negro = desvalorização do negro, pois só pode ser presidente numa sociedade distópica, além de ser ator pornô; sociedade de consumo capitalista.

Como diz Hall (1997, p.61),

a representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra.

Podemos afirmar que socialmente alicerçados em estereótipos se configura para o negro uma identidade coletivamente proposta, delineada por Munanga (2012), como resultado da escolha de sinais diacríticos (particularidade selecionadas a partir do seu conjunto cultural – religião, política, economia, artes, visão de mundo, esporte etc.), praticada pelo grupo antagonista.

É importante relevar o fato de que ao atribuir uma identidade estereotipada ao negro, referimo-nos a algo forjado socialmente com intuito de inferiorizá-lo.

Considerações Finais

É fato que ao se afirmar as identidades consequências serão provocadas pelos conflitos de qualquer espécie entre os grupos. Foi devidamente assinalado no decorrer no texto que, segundo Hall (2000), as identidades são construídas ou por meio da comparação com outras identidades ou relacionadas às diferenças.

Desse modo, Joe, ao se ver em uma sociedade distópica, reconstrói a sua própria identidade por meio da diferença. A verdade é que as Representações Sociais acabam por definir as identidades, preservam e justificam as diferenciações sociais, e o cinema como instrumento de divulgação de ideologias, de estilos de vida, como instrumento de formação, de concepção de mundo, não explica, apenas sugere e propicia a manutenção ou não dessas Representações Sociais.

Ao longo do projeto de extensão *CineFórum: leitura significativa de cinema*, a intenção foi estabelecer um itinerário/roteiro, compreendido por meio das obras selecionadas, que propusessem uma caminhada que atraísse a atenção não sobre si mesmo, mas sobre o entorno, sobre a paisagem. Pretendeu-se, por meio do debate e análise dos filmes, oferecer uma abertura para o mundo, uma vez que são obras que chamam a atenção sobre a paisagem, que estimulam o olhar, que dão espaços e perfis novos à experiência, que faz com que as coisas e as pessoas intensifiquem suas próprias cores e formem um novo olhar em relação ao mundo.

Referências

- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- COUTO, Mia. “Quebrando as armadilhas da opressão no mundo” In: **Leitura: teoria & prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Ano 26, n. 50, jun. 2008.
- COSTA, Antonio. **Compreender o Cinema**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1989.
- DURKHEIM, Emile. **As Regras do método Sociológico**. SP: Ed. Nacional, 1978.
- HALL, Stuart. The Work of Representation. In: **Representation**,

Cultural Representations and Signifying Practices. Londres/Nova Deli: Thousands Oaks/Sage, 1997.

HALL, Stuart. **Identidade cultural.** Trad. Vanderli Silva. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina/SEC, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 8. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JUDGE, Mike. **Idiocracia.** (Idiocracy). Direção de Mike Judge. EUA: 2006. (DVD clmc; NTSC; colorido; inglês; legendado em português; 84 min).

LARROSA, Jorge. “**Notas sobre a experiência e o saber de experiência**”. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan-abr, 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga- Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente:** um racismo ao avesso?. Revista da ABPN, vol. 4, n. 8, 2012.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema:** dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema.** Trad. Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) et al.

Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MEDIAÇÃO DE LEITURAS NA PERIFERIA DE FORTALEZA: UMA CARTOGRAFIA DO PROGRAMA VIVA A PALAVRA

LOPES, Vanusa Benício (UECE)¹

Introdução

Este trabalho busca investigar como as práticas de mediação de leituras que são promovidas por meio do Programa de Extensão Viva a Palavra, da Universidade Estadual do Ceará, e pelas Bibliotecas Comunitárias da periferia de Fortaleza, contribuem para a formação de leitores críticos. Por meio desse estudo, cartografamos os letramentos que são promovidos pelas bibliotecas comunitárias, dentre os quais se insere o letramento literário COSSON (2016), que a partir de diversas atividades como círculos de leituras, contação de histórias e etc, se configuram como práticas de mediação de leitura que contribuem não apenas para a formação de leitores de textos, mas estão à serviço da formação de “leitores do mundo” (FREIRE, 2011).

Como metodologia, realizamos uma pesquisa cartográfica, por meio da qual, podemos utilizar algumas técnicas que são comuns a outros tipos de pesquisa, no entanto, o fazer cartográfico apresenta os desafios que não estão pré-estabelecidos como numa coleta de dados para serem analisados, seja qualitativa ou quantitativamente. “O método da cartografia oferece-nos dinamicidade e abre possibilidades imprevisíveis, pois os caminhos emergem ao caminhar”. (GORCZEVSKI; GOMES; SOARES 2017, p.201). A trajetória da pesquisa está imersa de um olhar sensível tanto para o campo, quanto para os sujeitos envolvidos no processo, o que afetará os processos e os resultados que vão surgindo no decorrer do caminho.

Além das atividades de leitura observadas por meio da cartografia desses espaços, encontramos a realização de múltiplos letramentos (ROJO, 2009), como os *slams* e os *saraus*, que se materializam como letramentos de reexistência (SOUZA, 2011,2016) na luta pela transformação da realidade desses lugares que não

¹Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (PosLA); E-mail: vanusa.benicio@aluno.uece.br

possuem acesso a diversos bens culturais, dentre s quais a leitura, que passa a ser acessada por meio da iniciativa desses projetos. Assim, por meio do Programa Viva a Palavra e das Bibliotecas Comunitárias se busca a promoção do acesso à literatura que segundo Cândido (2004) se configura como um bem indispensável aos seres humanos.

O Programa de Extensão Viva a Palavra como intervenção na periferia de Fortaleza

O Programa de Extensão Viva a Palavra da Universidade Estadual do Ceará, coordenado pela professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, com o objetivo de fortalecer as práticas de letramentos juvenis na periferia de Fortaleza visa o enfrentamento do extermínio da juventude (ALENCAR, 2014). Nessa perspectiva, vem desenvolvendo diversas atividades na periferia de Fortaleza, dentre as quais, destaco o bairro Serrinha com diversas atividades de “letramentos múltiplos”, que beneficiam os moradores da comunidade, como também jovens que se deslocam de outros bairros para ter acesso às atividades que são oferecidas pelo referido Programa.

Sobre o papel da extensão universitária, segundo Correia (2019), “é preciso repensar também as abordagens críticas”. Dessa forma, é necessário pensar sobre o olhar que as nossas pesquisas podem nos conduzir, como esse trabalho acadêmico pode nos levar a ver o mundo, as ações realizadas por pessoas que atuam em cada espaço e como essas pesquisas podem contribuir para se pensar numa intervenção no campo onde realizamos atividades de pesquisa. Segundo Correia (2019)

Quando se fala em abordagem crítica, estamos nos referindo a uma atitude diante da própria atividade de conduzir nossas pesquisas, uma atitude no que diz respeito à questão de direcionar nosso olhar para o mundo e, acima de tudo, um desejo de fazer com que nossa postura enquanto acadêmicos tenha algum impacto palpável sobre nosso objeto de pesquisa. (CORREIA 2019, p.250)

Nesse contexto, situamos o Programa Viva a Palavra

como uma forma de intervenção na realidade da periferia de Fortaleza. Como no caso da comunidade de Serrinha, onde o referido programa atua realizando diversas atividades que são promovidas a partir da escuta das necessidades da referida comunidade, como a contação de histórias, que surgiu a partir da necessidade de uma atividade interativa com as crianças daquele bairro, outro exemplo é o Cursinho Popular Viva a Palavra que surgiu a partir de sugestões dos próprios jovens da comunidade, além dos círculos de leitura e diversas outras atividades que vão sendo ofertadas.

São diversos os desafios que vão surgindo com a atuação do programa nesse bairro, e assim com a colaboração de estudantes da Universidade Estadual do Ceará, dos mais diversos cursos, como no caso das aulas do cursinho nas diversas áreas, alguns com bolsas, outros voluntários, alguns mestrandos e doutorandos que além de suas atividades de pesquisa colaboram com as outras atividades de modo geral, as atividades vão sendo realizadas. Podemos assim perceber que as ações desenvolvidas pelo programa possibilita aos estudantes universitários e pesquisadores refletir sobre a sua atuação e o seu comprometimento social, o que pode contribuir para o surgimento de outras possibilidades metodológicas e epistemológicas.

As ações realizadas por meio do Programa de Extensão Viva a Palavra, possibilita à comunidade acadêmica a troca de experiências e saberes não apenas com os moradores do bairro Serrinha, mas também com as bibliotecas comunitárias da periferia de Fortaleza, por meio da cartografia das práticas de mediação de leitura, o que nos permite refletir sobre as mais diversas questões sociais com esses moradores da periferia e procurar atuar junto com eles nas mais diversas ações. E assim, percebemos como se integram os eixos de pesquisa, ensino e extensão, por meio da parceria entre estudantes, pesquisadores e voluntários nas diversas atividades que são realizadas.

As Bibliotecas Comunitárias

De acordo com o dicionário Houaiss (2010) Biblioteca significa: 1. Coleção de livros. 2. Local onde se guardam, ordenam e catalogam livros e outros impressos para consulta, leitura e

empréstimo ao público.

No entanto, para além da definição apresentada por esse dicionário, sabemos que nos dias atuais já existem além das bibliotecas físicas, as virtuais, onde se pode ter acesso às mais diversas pesquisas sem a necessidade de se deslocar a um ambiente físico. Nesse contexto, podemos enumerar diversos tipos de bibliotecas, como as escolares, as públicas, as privadas e as bibliotecas comunitárias. Sendo estas últimas, as que nos interessam para a nossa discussão. As bibliotecas comunitárias geralmente situam-se em bairros da periferia e nem sempre recebem apoio do Governo. Para Cavalcante (2014):

São espaços informacionais, fruto da ação coletiva ou individual, legitimados pelos moradores a partir do diálogo, da partilha, observações, necessidades e negociações entre os envolvidos. A gestão ocorre de modo dinâmico, mediante trabalho voluntário e ação participativa. Seus acervos são constituídos, na maioria das vezes, de doações, assim como o mobiliário, o prédio e os recursos para a realização das atividades. Como são espaços criados pela ação comunitária voltam-se principalmente para o compartilhamento das ações culturais, o empréstimo de livros e a mediação de leitura de modo criativo e autônomo. (CAVALCANTE, 2014, p.30)

Dessa forma, o objetivo dessas bibliotecas se configura em proporcionar o encontro do leitor com o texto de forma diferenciada, não se tratando apenas de emprestar livros para leituras ou pesquisas individuais, mas, além disso, proporcionar um espaço para leituras e reflexões coletivas, o que Freire (2011a) chama de “seminários de leitura”, assim, se proporciona um espaço de formação de leitores coletivamente, o que deve partir de interesses comuns de um determinado público. E para as bibliotecas comunitárias ou populares são os moradores das periferias o público alvo.

Nesse sentido, a prática das bibliotecas comunitárias pode ser considerada como um instrumento de transformação da vida de jovens, crianças e de todos aqueles que tiverem acesso aos bens oferecidos por meio dessa iniciativa que é capaz de oferecer até mesmo a esperança de mudança num contexto em que as pessoas só têm como perspectiva de vida, uma realidade de violência e

desigualdade.

Em nosso estudo apresentamos algumas reflexões acerca dos dados coletados a partir de uma cartografia realizada pelo Programa Viva a Palavra em cinco bibliotecas comunitárias da periferia de Fortaleza, que são elas: Biblioteca Comunitária Casa Camboa; Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió; Biblioteca Comunitária Okupação; Biblioteca Viva e Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias.

Os letramentos na periferia de Fortaleza

Partindo do pressuposto de que os letramentos têm como ponto de partida compreender os usos sociais que fazemos dos textos orais ou escritos percebemos que, de um modo geral, as teorias dos letramentos buscam entender como as pessoas leem e escrevem, assim como quais são os processos utilizados para compreensão de textos diversos. Para além disso, as teorias do letramento numa perspectiva crítica consideram que essas práticas de leitura e escrita possuem significados culturais, alegações ideológicas e se inserem em relações de poder.

Para Street (2014), o letramento, nessa vertente, se expressa por meio da concepção dominante, a qual o reduz “a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos”.

Ao se referir à concepção de letramento abordada por Street, Rojo (2009) faz as seguintes considerações:

Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993: 7). O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos. (ROJO, 2009, p.99)

No entanto, com o advento das tecnologias, as pessoas passaram a ter a necessidade de possuir vários conhecimentos

tecnológicos, surgindo assim os vários tipos de letramentos. Ao tratar da escola e inclusão social, Rojo (2009) se refere a “letramentos múltiplos”.

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2009, p.106)

Portanto, cada vez mais a noção de letramento se amplia, ganhando espaço nas mais diversas áreas. Cosson (2015, p.173), em seu artigo *Letramento Literário: uma localização necessária*, nos apresenta uma série de denominações para letramento, as quais abrangem desde o letramento digital ao letramento emocional, o que nos leva a perceber que é um engano pensar que o termo letramento nos dias atuais está apenas associado aos estudos no campo da linguagem, tratando de temas como leitura, escrita e/ou alfabetização. E assim concordamos com Rojo (2009) ao tratar os letramentos como “múltiplos” e situamos a nossa pesquisa como uma análise dos “letramentos de reexistência” (SOUZA, 2011) na periferia de Fortaleza.

Segundo Souza (2016), os letramentos são considerados como de reexistência “ao evidenciar que, ainda que não se perceba ou não sejam valorizadas, há no cotidiano uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam e que estão ancoradas sobretudo nos referenciais e na histórias das pessoas” (p.70). É a partir da história de vida desses moradores de bairros periféricos que eles se organizam e promovem diversos eventos de letramentos, como *saraus*, *slams*, dentre outras atividades, para criticar e lutar contra o sistema de opressão que é imposto pelo capitalismo, por meio do qual uma minoria tem acesso a diversos bens culturais, dentre os quais destacamos a leitura, que ao se configurar como um instrumento capaz de contribuir para a formação de leitores críticos, está a serviço da luta ela transformação social.

A mediação de leituras

A atividade de mediação de leituras vai muito além de indicar leituras para outras pessoas lerem, a mediação de leitura ultrapassa os limites de uma atividade desenvolvida no âmbito escolar, podendo acontecer tanto na escola, como nos mais diversos espaços que podem ser considerados como espaços de disseminação da leitura, como em praças, parques, mercados, hospitais, associação de moradores de bairros, nas bibliotecas comunitárias e/ou livres e nos mais diversos espaços onde circulam os livros e existe a presença de um mediador de leituras.

O mediador de leituras pode ser o professor na escola, mas, muitas vezes o aluno já chega ao ambiente escolar trazendo consigo a experiência de leitura de casa, da sua rua, do seu bairro ou comunidade, por meio da figura dos pais, dos avós, dos tios, dos vizinhos, de um contador de histórias, ou seja, de alguém que consegue a partir de sua experiência e prazer com a leitura e com a literatura, seja esta escrita ou oral, disseminar e despertar a curiosidade e o gosto pela leitura em diversos sujeitos.

Barbosa e Barbosa (2013) apresentam a seguinte definição para mediadores de leitura:

O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentido. (BARBOSA ; BARBOSA, 2013, p.11)

A mediação de leituras é, portanto, uma atividade que articula vários critérios no momento de seleção dos textos a serem apresentados, como por exemplo: o contexto dessa leitura; os objetivos; as possibilidades de leitura (que dizem respeito às estratégias usadas para que a leitura se torne o mais produtiva possível, evitando que se torne monótona ou cansativa, não alcançando assim os objetivos pretendidos); o público e o repertório

de textos. Ao levar em consideração esses aspectos, o mediador de leituras estará proporcionando um momento no qual os leitores não apenas se sintam atraídos pelo texto, mas também um momento necessário para a construção de sentidos, o que contribuirá para a formação de leitores críticos e estará diretamente ligado às experiências de vida e subjetividades que cada leitor traz consigo. Em nosso estudo, cartografamos essas práticas de mediação de leituras que acontecem na periferia de Fortaleza.

A Pragmática Cultural como proposta de pesquisa participante

Segundo Alencar (2015) uma proposta metodológica para a Pragmática Cultural se trata de “uma proposta de pesquisa linguística que procura “atravessar a rua” que separa a academia das práticas e saberes culturais e populares”.

Quanto ao surgimento dessa proposta teórico metodológica, segundo a autora, o primeiro desenvolvimento dessa Pragmática Cultural surgiu quando ela realizou um estudo sobre a violência linguística nos jogos de linguagem da cultura cotidiana.

Naquele momento iniciara uma proposta de aparato teórico metodológico em Pragmática que levasse em conta a interação linguística concreta de pessoas reais e que não reduzisse o sentido ao fruto de uma intenção. Ao contrário, nesta concepção, considera-se que todo sentido é historicamente constituído a partir de diversos fatores (sociais, culturais, econômicos, políticos) integrados na produção e interpretação linguísticas. (ALENCAR, 2015, p.144)

Além disso, para melhor explicitar essa proposta de pesquisa colaborativa e interventora no contexto social/cultural dos sujeitos pesquisados, a autora procura perceber uma ponte entre a Pragmática e Antropologia Linguística a partir da noção wittgensteiniana de jogos de linguagem. Segundo ela, essa ponte é feita “Com o objetivo de atender às problemáticas que se estabelecem entre linguagem e cultura. Procuo, pois pensar linguagem enquanto práxis sociocultural, em que sujeitos estão comprometidos com sua ação linguístico-social no cotidiano.” (ALENCAR, 2014, apud ALENCAR, 2015, p.145)

Dessa forma, podemos perceber que nesse contexto se inserem as atividades que são promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra no bairro Serrinha, que fica situado no entorno da Universidade Estadual do Ceará - *Campus Itaperi*, onde as pessoas da comunidade não têm acesso nem ao espaço desse *campus*, e por meio desse programa de extensão, os moradores dessa comunidade têm a oportunidade de participar de diversas atividades de letramento, como os círculos de leitura, oficinas, cursinho popular, dentre outras, havendo assim uma integração entre universidade e comunidade na busca pela construção dos saberes.

A cartografia como pesquisa intervenção

Como aparato metodológico nos utilizamos da cartografia que “busca a investigação da dimensão processual da realidade” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 17). Segundo os autores, “a cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado”, dessa forma o pesquisador acompanha os processos e não busca apenas os produtos, participando e intervindo na realidade do campo e dos sujeitos da pesquisa.

Na cartografia, o pesquisador pode ter alguma ideia do que pressupõe que irá encontrar no campo, mas nada pronto e acabado, pois, ao chegar ao campo, irá se inserir naquela realidade, criando laços e se envolvendo naquele contexto não apenas em atividades que estão diretamente relacionadas ao seu objeto de pesquisa, mas, em diversas outras atividades que se realizam naquele lugar. Através dessa proximidade, observação e percepção das necessidades desse público, ele redimensionará os objetivos iniciais de sua pesquisa a fim de que possa estar não apenas intervindo naquela realidade, mas colaborando com as diversas demandas que possam surgir a partir das necessidades daqueles sujeitos.

De acordo com Barros e Kastrup (2015), um dos instrumentos essenciais para a realização da cartografia se trata dos diários de campo ou caderno de anotações, segundo elas:

Para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em

conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. (BARROS; KASTRUP, 2015, p.70)

Assim, podemos perceber, como se torna importante o acompanhamento da pesquisa sistematizada a partir das observações nesses diários de campo, pois permite ao pesquisador estar constantemente refletindo sobre as práticas, as mudanças e as demandas que vão surgindo no campo. Dessa forma, a construção do conhecimento se dá a partir das experiências que vão sendo vividas e modificadas no decorrer do processo. “O diário de campo é um elemento importante para a elaboração dos textos que apresentarão os resultados da pesquisa”. (BARROS; KASTRUP 2015, p.71)

Resultados e discussão

Por ocasião desse estudo tivemos a oportunidade de conhecer e refletir sobre o trabalho realizado pelo Programa de Extensão Viva a Palavra na periferia de Fortaleza, o qual contribuiu para a disseminação do acesso a diversos bens culturais por meio da realização de diversas atividades, mas, com foco aqui, na disseminação da leitura por meio da promoção de círculos de leitura na comunidade de Serrinha, bairro periférico de Fortaleza. Além disso, por meio da cartografia das bibliotecas comunitárias da periferia de Fortaleza, atividade proposta pelo referido programa, conhecemos belíssimos espaços de luta e de resistência por meio da literatura. Bibliotecas com grandes acervos literários e com públicos diversos, verdadeiros espaços de disseminação de leitura, cultura e saber, onde os moradores, não apenas dos bairros onde se situam as bibliotecas, mas até mesmo de bairros vizinhos se deslocam para ter acesso a determinados livros e/ou atividades. Se trata, portanto, de verdadeiros espaços de acolhimento, de disseminação de saberes e não apenas de mediação de leituras, mas lugares repletos de “letramentos múltiplos” (ROJO, 2009). E como práticas de mediação de leituras, encontramos a realização de: círculos de leitura, contação de histórias, atividades lúdicas, exposição de fotografias, saraus, rodas de poesia, *slams*, curso de desenho, curso da astronomia, oficinas de fanzine, curso de narrativas de RPG (*Role-Playing Game*),

projeto literário, oficinas diversas, criação de jornais e revistas, projetos de leitura e escrita, dentre outras atividades.

Em cada uma das bibliotecas cartografadas, encontramos não apenas livros e um ambiente acolhedor, o que foi comum a todos os espaços. Mas também histórias de vida, trajetórias de mediadores de leitura que a partir de suas experiências com a leitura e de suas experiências de vida, buscam oportunizar aos moradores dos bairros periféricos, o contato com a leitura como meio de transformação da realidade. As ações promovidas nesses bairros, por meio da iniciativa desses moradores nos traz claramente o pensamento de Paulo Freire, ao afirmar que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2011b, p.53)

Diante dessa reflexão apresentada por Freire (2011), podemos reconhecer que a realidade de tantas dificuldades e desafios, vivida pelos moradores das comunidades periféricas pode ser considerada como consequência do sistema mundo capitalista colonial e patriarcal. A serviço desse sistema está a ação dos governadores que não investem em políticas públicas que seriam tão necessárias para gerar oportunidades de emprego ou até mesmo de melhorias em diversos setores como saúde, educação, etc, o que poderia mudar essa realidade. Nesse contexto, enxergamos na ação dos idealizadores dessas bibliotecas comunitárias essa luta constante para a transformação dessa realidade.

Essa ação de refletir sobre a realidade e lutar por uma transformação pode ser observada em cada fala dos responsáveis pelas bibliotecas comunitárias da periferia de Fortaleza, quando percebemos na fala de Raphael Rodrigues, responsável pela Biblioteca Viva, a preocupação em disponibilizar um espaço coletivo de leituras para a sua comunidade. Na fala de Argentina Castro, da Biblioteca Papoco de Ideias, a preocupação com a perda de amigos e filhos de amigos num lugar de tanta violência. Na fala de Viviane Siade, da Biblioteca Comunitária Casa Camboa, ao dizer que se

preocupava com as crianças que ficavam sem ter um espaço de acolhimento naquela comunidade. Na fala de Baticum, da Biblioteca Okupação, ao relatar o caso de um jovem com leucemia que por meio da biblioteca se motivou a estudar. Na fala de Talles Azigon, da Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió, ao falar sobre as motivações que o levaram a construir uma biblioteca comunitária em seu bairro: *“... uma foi de olhar para o meu bairro e não conseguir encontrar nenhum equipamento que fosse realmente de uso da comunidade, que as pessoas dissessem assim: eu posso ir ali que eu vou ser atendido, essa foi a primeira motivação.”*

Todos esses sujeitos estão engajados numa luta pela mudança da realidade em que vivem, e acreditam que essa mudança é possível por meio da emancipação como sugere Paulo Freire (2011c). E é a partir de reflexões como essas que os sujeitos das periferias tomam a iniciativa de criar espaços, realizar atividades e promover ações concretas que possibilitam aos moradores de seus bairros e adjacências o acesso a diversos bens culturais, dentre estes a leitura, como forma de superação das desigualdades sociais.

Para que haja a mudança social nos termos de Paulo Freire (2011c), é preciso ter autonomia e essa mudança só é possível por meio de processos coletivos. Essas são condições que encontramos de forma explícita no pensamento e nas ações das bibliotecas comunitárias da periferia de Fortaleza. São espaços que possuem uma relação horizontal, de autogestão, onde todos são gestores, todos contribuem e participam para a transformação de sua realidade. O autor fala de uma mudança interna e de uma mudança externa, ou seja, é apenas se tornando consciente de que o sujeito é um ser histórico e responsável pela construção de sua própria história que poderá engajar-se numa luta pela mudança da sociedade.

Considerações finais

Ao realizarmos esse estudo chegamos à conclusão que o Programa Viva a Palavra e as Bibliotecas Comunitárias e Livres promovem diversos tipos de letramentos, que além do “letramento literário” (COSSON, 2016) que pode ser considerado o carro chefe, em virtude dos espaços serem bibliotecas, e as pessoas se

aproximarem num primeiro momento em busca dos livros, as bibliotecas comunitárias, ao promoverem, além de outras atividades, saraus de luta e de resistência e *slams*, que podemos considerar legítimos “letramentos de reexistência” (SOUZA, 2011), estão contribuindo não apenas para a formação de leitores de textos, mas para a formação de “leitores do mundo” (FREIRE, 2011a).

Podemos considerar esses projetos muito necessários no contexto atual, uma vez que possibilitam o acesso a diversos bens culturais, dentre os quais destacamos a leitura, aos moradores dos bairros periféricos, onde muitos jamais teriam esse acesso se não fosse pela iniciativa desses sujeitos que têm um olhar crítico acerca da desigualdade social. Dessa forma, contribuem de forma significativa para a formação de pessoas críticas de uma realidade opressora e desigual e que podem assim tornarem-se capazes de lutar por uma transformação. Assim podemos dizer que o acesso aos livros, por meio do “letramento literário” (COSSON, 2014, 2016) pode favorecer processos emancipatórios a partir da aquisição de conhecimentos que possibilitam compreender e intervir na realidade social, intervenções essas que aqui em nosso estudo se materializam nas ações promovidas pelas Bibliotecas Comunitárias e pelo Programa de Extensão Viva a Palavra.

Referências

- ALENCAR, Claudiana Nogueira. Pragmática Cultural: uma proposta de pesquisa intervenção nos estudos críticos da linguagem. In: RODRIGUES, Marília Giselda; ABRIATA, Vera Lúcia Rodella; MELO, Glenda Cristina Valim; MANZANO, Luciana Carmona Garcia; CÂMARA, Naiá Sadi. (orgs). **Discurso: Sentidos e ação**. Coleção Mestrado em Linguística, V. 10. São Paulo: Universidade de Franca, 2015, p. 141-162.
- ALENCAR, Claudiana Nogueira. **Programa Viva a Palavra: Circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza**. Mimeo, Fortaleza, 2014.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras, 2013.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. 2015. cap. 3. p.52-75.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 4ª edição. Rio de Janeiro. Ouro Sobre Azul, 2004.

CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Bibliotecas autogeridas e participação comunitária. In: CAVALCANTE, Lídia Eugênia; ARARIPE, Fátima Maria Alencar (orgs.) **Biblioteca e Comunidade: Entre vozes e saberes**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014. Módulo 2. p. 27-33.

CORREA, Djane Antonucci. Vulnerabilidade social, desafios epistêmicos e conhecimentos rivais: por diálogos mais horizontais. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada** (2019), 58 (1), 241-258. Disponível em <https://periódicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8652774> Acesso em: 06 out. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. In: **Letras & Letras**, v.31, n.3. jul./dez.2015. p.173-187. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 26 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

GORCZEVSKI, Deisimer. GOMES, Maria Fabíola; SOARES, Sabrina Késia de Araújo. Mobilizar afetos e inventar alianças na cidade e na universidade. In GORCZEVSKI, Deisimer. (org.) **Arte que inventa afetos**. Fortaleza, Imprensa Universitária, 2017. Parte IV. cap. 2. p. 203-226.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. TEDESCO, Silvia.

(orgs.) **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. cap.1. p.15-41.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos:** escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: *hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e letramentos de reexistência: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista Linguagem em Foco** v.8, n.2, p.67-76. 2016 – Volume temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908> . Acesso em: 30 set. 2019

STREET, Brian Vincent. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação; tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO¹

MACHADO, Marcos de Souza (UFBA)²

Introdução

A democracia é um direito em vigor no Brasil. E como tal, as mais variadas instâncias da sociedade, especialmente nos serviços públicos, devem estimular seu exercício e aplicação. Assim, a escola é um espaço privilegiado para ensinar e exercitar este direito a que todos os cidadãos têm por imposição legal.

A gestão escolar deve ter por premissa básica, de acordo com a LDBEN 9394/96, o exercício da democracia e da participação dos sujeitos que nela são atendidos. Isto inclui os gestores, por óbvio, os professores, os pais e, também, os estudantes. Independentemente do nível da educação – seja ele superior ou básico –, este treinamento para o exercício da cidadania deve ser estimulado.

Esta participação pode e deve ser trabalhada desde a mais tenra idade. Os documentos oficiais no âmbito do currículo, como a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2017), já preconiza como objetivo a participação das crianças na elaboração e condução de sua própria formação. Essa participação, na Educação Infantil, não ficou apenas como um mero propósito de desenvolvimento secundário. Para colocá-lo em primeiro plano, participar tornou-se um direito de aprendizagem (BRASIL, 2017). Isso implica, talvez, uma série de mudanças práticas e organizacionais dos sujeitos que trabalham para fomentar nas crianças esse aprendizado, garantindo-lhes a efetivação deste direito.

Nesse sentido, cultivar a participação das crianças – mesmo as pequenas – na escola é um dever dos gestores e professores. No bojo da organização institucional, o Projeto Político Pedagógico – PPP é um instrumento legal de participação destes sujeitos na dinâmica da escola. O PPP é uma declaração, legalmente constituída, na qual se

¹ Trabalho aprovado na Revista Práxis Pedagógica e versão publicada nos Anais do VII Congresso Nacional de Educação - VII CONEDU - ONLINE. Campina Grande: Editora Realize, 2020. v. 1. p. 1-12.

² Mestrando em Artes pelo ProfArtes na Universidade Federal da Bahia; Professor de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Feira de Santana – Bahia; E-mail: machado1@hotmail.com.

apresentam registros da escola, mostrando o perfil da instituição, os objetivos e o modo como o trabalho se desenvolve no espaço escolar. De acordo com Libâneo (2013, p. 126-127), o PPP

é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular³ é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crianças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade.

Se a participação de todos os sujeitos é importante para a elaboração do PPP, por que haveríamos de não incluir as crianças? Quais as implicações dessa participação? Por que há tanta resistência em inserir as crianças neste processo? Como seria um PPP no qual as crianças fossem as protagonistas de sua elaboração? Qual o papel do coordenador pedagógico na garantia da participação das crianças?

Estas e outras inquietações são problematizadas a partir de pressupostos teóricos no campo da gestão democrática com a participação das crianças da Educação Infantil na elaboração do PPP. Para isso, busquei referências em autores conceituados no assunto, bem como PPPs de escolas, públicas e/ou privadas, disponibilizados na internet. A escolha deste espaço de busca se fez necessário porque, embora os documentos legais de escolas públicas têm como premissa básica a transparência e publicidade, não são facilmente encontrados.

Para a organização deste trabalho, falarei inicialmente sobre a concepção da infância nos aspectos sociológicos à luz dos estudos mais recentes neste campo, especialmente a cultura lúdica, a autonomia da criança e do modo como ela produz cultura. Para

³O professor Libâneo utiliza a expressão projeto pedagógico-curricular, que, em linhas gerais, pode ser compreendido como o Projeto Político Pedagógico.

valorizar a participação das crianças na elaboração dos PPPs, serão apontados elementos dessa participação, respaldados nos documentos oficiais que versam especialmente sobre a gestão democrática. Por fim, trarei formas de escuta, registro e interpretação das falas das crianças, durante o processo, visando a participação efetiva no PPP.

Gestão democrática e infância

A democracia é um conceito instituído no Brasil especialmente a partir dos anos 1980, no período conhecido por Redemocratização do Brasil. Antes disso, o país vivia uma ditadura militar, na qual expressões de liberdade eram violadas. As escolas, enquanto espaço de aprendizagem e, também, de socialização, não fugiam dessa realidade. Assim, a figura autoritária, dotada de poder e validada pelo Estado, era quem determinava os caminhos e possibilidades, interferindo nas ações pedagógicas de maneira direta, fazendo valer no campo da educação o que Saviani (2011) chama de visão tecnicista.

Afirma Saviani (2011, p. 365) que, “a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional”. Essas críticas surgiram pois o país vivia de forma intensa a chamada pedagogia tecnicista, contrária a uma proposta mais livre, como existiu durante a pedagogia nova. Mas qual a diferença básica entre ambas as propostas?

enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que os professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão (SAVIANI, 2011, p. 382).

Pode-se notar que, embora não seja possível determinar qual a melhor metodologia, ambas têm diferenças significativas. Fica evidente no período que não era mais possível aceitar uma proposta pedagógica que retirasse a autonomia da comunidade escolar que vive na escola. A busca por concepções que permitissem o diálogo e a liberdade de escolha dos profissionais da educação, bem como dos

próprios estudantes era fundamental naquele momento. Assim,

tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 2016, p. 57).

A participação democrática é, portanto, uma construção que precisa ser incentivada. No caso da educação, esse incentivo pode, e deve, ser oferecido às crianças desde muito pequeno. A defesa da participação das crianças se deve ao fato de nos questionarmos se elas podem participar da gestão democrática da escola, desde que consideradas as suas especificidades.

Gestão democrática: quem pode participar?

Com a redemocratização, as sociedades organizadas continuaram a mobilização no campo educacional e construíram um novo paradigma educativo. Eventos ao redor do país discutiram assuntos como os fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente, assim como a democratização da e na escola pública. Cabe destacar que a escola pública, até este momento, era restrita a poucos, pois servia mais ao público dos grandes centros urbanos e, seguindo modelos militares, obrigavam muitos estudantes a passarem por testes de aptidão, o que, de certa forma, evidencia o caráter excludente da educação no Brasil, especialmente até os anos de 1980.

Nesse íterim, bases epistemológicas diversas chegaram ao Brasil e ganharam aprofundamento teórico-prático, através de estudos acadêmicos nos Programas de Pós-Graduação espalhados pelo país. As investigações psicopedagógicas de Piaget (2013) e a teoria psicogenética sustentaram pesquisas diversas que, somadas às propostas da pedagogia por competência, de Delors (2001)⁴, pretenderam revolucionar a didática e as relações de ensino-aprendizagem.

⁴ Em relatório da UNESCO, Delors enumera quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Sendo assim, fazendo cumprir o que prevê a Constituição Federal (CF), no Art. 206, Inciso VI, que diz que, no Brasil, a educação terá a forma da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988), a LDBEN 9394/96 complementa afirmando que a gestão democrática deverá estar pautada nos documentos oficiais dos sistemas de ensino. Além disso, a referida lei prevê que no

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
 I – **participação** dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 II – **participação** das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, grifo meu).

Destaque para o Inciso II do Art. 14 da LDBEN quando exorta a participação da comunidade escolar como um princípio a ser seguido no âmbito da gestão democrática. Por comunidade escolar, subentende-se os alunos, os pais, os professores, os gestores, os funcionários e a comunidade onde a escola se situa.

Mas por que falo tanto da gestão democrática se nosso enfoque é o coordenador pedagógico? É porque o coordenador pedagógico está incluído na comunidade escolar, fazendo parte da gestão da escola. Não obstante suas atribuições gerem confusão em muitos aspectos – que não cabem adentrar aqui⁵, por conta do espaço –, é notório que aos coordenadores pedagógicos cabe organizar, gerenciar e finalizar a construção do Projeto Político Pedagógico.

O coordenador pedagógico tem papel fundamental para constituir o elo entre o Projeto Político e Pedagógico da escola com a comunidade escolar, isto é, docentes, pais, alunos e direção da escola.

O papel do coordenador pedagógico

A escola tem uma dinâmica peculiar, o que inclui a

⁵ Sobre estes conflitos, ver PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. ; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de . O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 2, p. 227-287, 2011.

especificidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. O coordenador pedagógico tem por objetivo articular, organizar e envolver os participantes do processo pedagógico na instituição. É ele quem orienta as ações a serem desenvolvidas na escola, com o objetivo de lograr êxito na execução do PPP.

Costuma-se atribuir ao coordenador pedagógico a tarefa de agir essencialmente nas questões intraescolares, ou seja, atuar apenas nos conflitos e dificuldades encontradas dentro da escola, como as relações entre professores e alunos, professores e professores, professores e gestão, funcionando como alguém que resolve problemas. Noutras palavras, ele é o responsável pela manutenção do clima organizacional.

Ele precisa guiar o trabalho do corpo docente com vistas a atender às demandas que envolvem a escola, não apenas nas questões didáticas, mas também políticas. Destarte, tudo o que diga respeito à perspectiva ideológica, social, humanística que esteja presente no PPP, é o coordenador quem deve estar à frente para, em conjunto com os professores e todo o corpo escolar, colocar em prática.

Concepções de infância: a criança hoje

É comum ouvirmos discursos que pretendem valorizar a criança como sujeito autônomo e capaz de realizar ações, com pouca ou nenhuma intervenção de adultos. No entanto, nem sempre essa visão existiu. Ao longo da história até mesmo esse conceito de infância sofreu transformações. Conforme Ariès (2014) nos explica, a criança, até o começo do século XIX, era vista como um adulto em miniatura.

O nascimento e desenvolvimento da Psicologia, além de favorecer e ampliar o campo da educação, garantiu que pesquisadores debruçassem seu olhar sobre a infância, visando compreender como as crianças aprendem do ponto de vista psíquico. Até este momento, elas eram vistas como uma página em branco, sobre as quais os adultos deveriam intervir e preencher com as informações dispostas no mundo.

É consenso de que a criança tem grande capacidade imaginativa. Mas este imaginário, no período em que Freud o estudou, tem uma característica de defasagem. Sobre este assunto, o

professor Sarmiento (2003, p. 2) assevera que

o imaginário é concebido como a expressão de um déficit – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objectivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Esta ideia do déficit é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade.

Todavia, não é mais aceitável pensar nessa criança como alguém que não fala, não trabalha, não tem direitos políticos, como bem elucida Sarmiento (2003). Urge refletir que a criança, na atualidade, é um sujeito dotado de direitos, pode (e deve) falar o que pensa, deve se expressar e merece a atenção de quem com ela estiver trabalhando. Em outras palavras, no contexto escolar, é preciso compreender que a escola só existe porque existem crianças e, como portadoras de direitos e produtoras de culturas, precisam ser levadas em consideração.

Vale destacar que é comum pensar a produção cultural como uma ação exclusivamente de adultos. No entanto, Canda, Machado e Dantas (2018, p. 1238-1239) afirmam que “isto tende a destituir as populações infantis do seu potencial de criação e a desvalorizar a experiência lúdico-cultural do currículo escolar, bem como do cotidiano da vida social das crianças”. Essa prática termina por reforçar práticas chamadas por Paulo Freire (2002) de educação bancária, na qual os adultos depositam ideias e pensamentos para as crianças.

Nesse sentido, vale lembrar os estudos Brougère (2016), Corsaro (2002) e Sarmiento (2003) acerca dos conceitos de crianças como produtoras de cultura, afinal, não obstante as crianças sofram intervenções e interferências da cultura dos adultos, ela é, também, produtora de cultura. Isso fica evidenciado quando

a ‘marca’ da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural (SARMENTO, 2003, p. 4).

Entretanto, é a partir dessas marcas produzidas que as

crianças, através das relações que constituem com os sujeitos à sua volta, transformam e modificam os marcadores históricos que lhes foram impregnados, produzindo novos marcadores. É um processo constante de composição, decomposição e recomposição da cultura. Para imergir na cultura lúdica é preciso “dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas” (BROUGÈRE, 2016, p. 24). Essas referências subjetivas permitem a compreensão delas em profundidade e favorece a sua transformação, a partir do desejo e da vontade da própria criança. É um duplo movimento: interno, quando ela internaliza a cultura na qual está inserida, e externa, à medida em que a transforma e externaliza, através da fala, das perguntas nonsense (na visão do adulto, ao menos), na forma de outras expressões.

Nesse contexto, para a coleta de informações das crianças é necessário estar atento à metodologia que pesquisadores vêm desenvolvendo acerca da Pesquisa com crianças, conforme Kramer (1996) e Mafrá (2015). Este processo difere da mera pesquisa sobre crianças e atribui aos pequenos o direito à expressão e, principalmente, à validade dessa expressão. Em outras palavras, os desejos e vontades das crianças, expressos em suas produções e falas, devem ter tanto valor em termos de pesquisa, quanto de qualquer outra pessoa adulta. Entretanto, a pesquisa com criança afirma que não basta apenas ouvi-la e reproduzir, com o olhar do adulto, essa fala. É preciso, antes disso, ter certeza de que o que ela falou veio de sua verdadeira expressão, sem barreiras, vergonhas, bloqueios ou que tenha sido uma produção para satisfazer o que o adulto deseja ouvir. É preciso ter isso muito claro, para não prejudicar a qualidade da reprodução das expressões infantis.

Metodologicamente falando

Com o propósito de responder as questões que motivaram essa investigação e atender ao objetivo deste artigo que é abordar o papel do coordenador pedagógico para a garantia da efetivação do direito das crianças em participar da elaboração do PPP, além de textos teóricos acerca do tema, busquei avaliar documentos de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, a fim de verificar se há a participação das crianças – no caso destas

instituições, as crianças têm entre um e cinco anos de idade.

Para realizar esta pesquisa, tendo em vista a dificuldade para obtenção de documentos físicos, inseri em buscadores na internet, de forma aleatória, terminologias como PPP e Educação Infantil, PPP Educação Infantil. Os resultados obtidos não foram significativos no que diz respeito à quantidade. Selecionei apenas os cinco primeiros resultados de cada expressão buscada. Essa limitação foi necessária para não haver perdas significativas nas análises dos PPPs.

A análise se deu, nos documentos encontrados, a partir da busca pelos conceitos acerca da infância, assim como elementos que enxerguem a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e que, por isso, participe dos processos escolares, inclusive da construção do PPP da instituição que a abriga. Esta ação tem fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, no qual apresenta a criança como centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009).

Buscou-se, ainda, verificar se há previsão da participação das crianças nas estratégias de ação para a elaboração dos PPPs, através de produções autorais, tais como textos, falas, escritos, desenhos. A seguir, apresentamos os resultados dessas buscas.

Resultados e discussões

Com base no preâmbulo acima podemos compreender que o papel do coordenador pedagógico, no que diz respeito a organização e articulação dos envolvidos na construção do PPP, tem ficado em segundo plano. Tal conclusão é possível a partir da observação da presença de terminologias e expressões recorrentes nos textos oficiais e teóricos relacionados à infância e à educação de crianças pequenas e bem pequenas, sem que se possa enxergar essas concepções materializadas nos documentos que visam apresentar a compreensão dos direitos das crianças pela instituição.

Um exemplo de promoção da presença e participação das crianças está no PPP do Centro de Educação Infantil Criarte, vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nele, é possível notar o destaque dado para as falas de crianças de 02 a 05 anos (SCHUCHTER; ANTUNES; SOPRANI, 2016, p. 08-11). Nesse mesmo trecho, observa-se que as crianças de 02 anos têm falas mais simples, com uma ou duas frases, e as crianças maiores, com 04 ou 05 anos, as

falas ganham outras complexidades. E isto é reflexo do desenvolvimento infantil e merece valorização. Além disso, o mesmo documento apresenta imagens produzidas pelas próprias crianças, representando as percepções delas sobre a escolas, sobre si mesmas e sobre o mundo.

De forma diferente, a título de exemplo, no PPP do Instituto de Educação Luiz Hernani, situada no Distrito Federal – não obstante esteja organizado de modo formal, com todos os elementos constituintes em um projeto político e pedagógico –, as crianças não são vistas no documento (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO LUIZ HERNANI, 2018). Isto ocorre porque não apresenta nenhuma fala ou citação retirada de contexto escolar próprio para a elaboração do PPP ou mesmo dentro de uma atividade pedagógica. Há apenas citações formais de autores que versam sobre os temas, seja relacionado à organização administrativa e pedagógica, seja com relação à infância. Há, ainda, alguns registros fotográficos, a maioria de reuniões com adultos, e alguns de crianças. No entanto, estas fotos de crianças em atividades não dialogam com o texto produzido no PPP, o que revela essa distância e apagamento das crianças nos documentos.

Deste modo, a partir de elementos constituintes do PPP, como o plano estratégico ou mesmo marcas que se mostrem existir uma participação ativa da criança, não conseguimos perceber tais marcadores quando nos debruçamos para observar detidamente a elaboração do PPP. Isso fica evidenciado quando sequer nota-se uma citação ou texto produzido, oral ou escrito, pelas próprias crianças, conforme o último exemplo de PPP acima. Nesse sentido, não basta apresentar pontos importantes já consolidados no universo acadêmico para embasar a elaboração dos PPPs. É necessário realizar ações de escuta e coleta de dados que ilustrem e demonstrem a efetiva participação das crianças, como imagens produzidas por elas ou mesmo sobre elas, em constante diálogo com o projeto político e pedagógico.

Embora existam linhas de estudos relacionados à defesa de escritas de com idade entre quatro e cinco anos, a linguagem oral ainda precisa ser fortalecida nesta etapa do desenvolvimento e merece atenção prioritária em relação à escrita. Assim, é possível utilizar-se de exercícios de produção textual oral, visando o registro de impressões das crianças sobre elas próprias, sobre a escola, sobre

as relações com os colegas, com os profissionais envolvidos no cuidar e educar, bem como com a gestão. Esses dados podem ser úteis para a elaboração do PPP.

Caso a instituição utilize em sua prática cotidiana elementos dos estudos que se alinham à presença da escrita de texto por parte das crianças pequenas, poderá empregar deste método durante a elaboração do PPP. Neste caso, a orientação é para que tente ao máximo reproduzir fielmente o que fora elaborado, pois até mesmo a linha, o traço, o tamanho das letras podem interferir na absorção do leitor do PPP – até porque é um documento que, espera-se, seja lido pela comunidade a ele vinculada.

Acerca da condução do coordenador pedagógico para a obtenção dos dados para compor o PPP, as crianças se expressam através da imaginação, afinal

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo (SARMENTO, 2003, p. 03).

Isto significa que, quando não for possível a participação escrita – o que deve ocorrer nas crianças menores, com dois, três anos –, o coordenador poderá dispor de outras formas de expressão. Nesta etapa, as crianças costumam aceitar desafios de expressão por desenhos ou a construção de objetos que representem o que lhes pedem. Nos dados pesquisados, entre outros desenhos feitos pelas crianças, encontramos alguns acerca da escola, sobre o que este espaço representa para elas. Isto ajuda ao coordenador pedagógico, em conjunto com o corpo docente que está em contato direto com a criança, interpretar e compreender a visão que ela apresenta sobre a instituição.

É possível, ainda, realizar experimentações de exercícios de cidadania com as crianças maiores, como conselhos e assembleias de sala, dialogar sobre algum problema ou situação ocorrida ou prestes a ocorrer no cotidiano da turma. Essas expressões podem ser capturadas e registradas para, posteriormente, serem analisadas e inseridas no PPP. Desta forma, a equipe efetivará não só um direito de expressão das crianças (BNCC, 2017), como o registro dessa

participação. Será possível perceber, a partir deste exercício, que os profissionais da escola escutam as crianças.

Além disso, estas práticas visam oferecer oportunidades de exercícios de democracia, e é papel da escola proporcionar ambiente favorável à constituição de sujeitos emancipados, críticos e conscientes de seus direitos. “Numa concepção emancipatória, a educação seria o grande fator de humanização, já que ela prepararia os indivíduos para participar na reestruturação da própria civilização tendo em vista o desenvolvimento de toda a humanidade” (LIBÂNEO, 2010, p. 159). E a escola é este espaço onde essa emancipação deverá ser exercitada.

Mas, o que se deve fazer depois de coletados estes registros das crianças? Podemos encontrar suporte para as análises destas expressões em estudos como aqueles realizados por Horn (2004), quando nos apresentam informações sobre as cores, sabores, sons e aromas que circulam o imaginário infantil, assim como as contribuições de Friedmann (2013) acerca das linguagens das crianças, quando afirma que

A palavra que cada um escreve, o desenho que cada um representa, as cores que escolhe, a forma que dá a uma escultura, o tom, o ritmo, que coloca na sua expressão musical particular, o texto da brincadeira de cada um, a maior ou menor leveza e expressividade de cada corpo são exteriorizações de imagens individuais interiores (FRIEDMANN, 2013, p. 124).

Isto significa dizer que todas essas formas de expressão precisam de atenção minuciosa dos educadores, especialmente do coordenador pedagógico que se propõe a elaborar o PPP.

Considerações transitórias

Durante anos, as crianças foram silenciadas, nunca ouvidas em suas angústias, dores, sentimentos, necessidade, vontades. No entanto, hoje já é possível pensar e executar atividades que promovam a participação das crianças nas decisões que lhes dizem respeito. Especialmente as crianças pequenas, pois, apesar de parecerem frágeis, sem voz e sem vontade, são dotadas de direitos

fundamentais e estes incluem seu direito à participação nas definições escolares.

Os dados apresentados permitem concluir que está presente nos documentos oficiais o discurso da criança enquanto centro do enfoque pedagógico, devendo, inclusive, participar ativamente dos processos escolares. Não obstante esta realidade, somente esse registro é insuficiente para garantir a escuta das crianças durante a elaboração dos PPPs nas instituições.

Acerca da gestão democrática, do papel do coordenador pedagógico enquanto articulador das ações concernentes ao fazer pedagógico do professor, bem como de toda a instituição escolar, podemos compreender que a participação da criança somente ocorrerá mediante uma mudança conceitual e prática dos atores envolvidos na escola. Os coordenadores pedagógicos têm papel preponderante na formação dos professores para prepará-los para essa escuta ativa, bem como garantir que as crianças participem, senão de todo, ao menos de parte do processo de elaboração do PPP, tendo suas produções registradas e expressas no documento.

Além disso, percebe-se que ainda é insipiente a presença das crianças neste documento, deixando a impressão de ser meramente para fixar e atender obrigações legais e burocráticas. É preciso romper com esta lógica e partir, desde já, para a preparação dos registros dessas participações das crianças.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB, nº 20/2009**: revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcebo20_09.pdf>>. Acesso em 17 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

CANDA, Cilene. Nascimento; MACHADO, Marcos de Souza; DANTAS, Edson. Magalhães Toda criança é um poema: reflexões sobre um sarau infantil e suas linguagens artísticas. In: SLBEL - Seminário Luso-brasileiro de Educação Infantil: Políticas, Direitos e Pedagogias das Infâncias, 2016, Maceió/AL. **ANAI DO III SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Maceió/AL, 2018. p. 1238-1247.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa do brincar ao “faz de conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17. 2002. P. 113-114.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 13-38.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MAFRA, Aline Helena. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, p. 107-119, 2015.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO LUIZ HERNANI – IELH. **Projeto Político Pedagógico**. 2018. Disponível em:

<<<http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ppp-n-bandeirante-conv-Luiz-Hernani.pdf>>>. Acesso em 20 jun. 2020

SARMENTO, Manuel Pinto. Imaginário e culturas da infância. **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas. n. 21. 18p. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHUCHTER, Terezinha Maria; ANTUNES, Janaína Silva Costa; SOPRANI, Maria José (orgs.). **Projeto Político Pedagógico Centro de Educação Infantil Criarte/UFES 2016/2017**. Vitória, ES.: [s.n], 2016.

TEXTOS MULTIMODAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO CRÍTICO DE ALUNOS DA EJA

GOMES, Geralda Camilo (URCA) ¹

OLIVEIRA, Damiana Simone Camilo Gomes de Brito (URCA) ²

GOMES, Generosa Camilo (URCA) ³

CAMILO, Maria de Fátima (UERN) ⁴

Introdução

O mundo contemporâneo, com o advento das inovações tecnológicas, trouxe para a modernidade diversas formas de comunicação, visto que vivemos em uma sociedade permeada pelas múltiplas linguagens manifestadas através de textos multimodais, cuja composição se caracteriza pela junção simultânea de palavras, imagens, sons, movimentos e outras semioses.

Dessa forma, essa gama de elementos constitutivos dos textos multimodais exige o aguçamento da compreensão leitora, já que a produção de sentidos dessa modalidade textual só é eficaz quando consideramos a união desses elementos diversificados. E para a clientela da EJA o estudo desses textos torna-se mais criterioso devido ao fato de muitos desses alunos não conhecerem ou não saberem como ler de forma crítica os textos multimodais.

Nesse contexto, este trabalho tem como proposta de estudo os textos multimodais como uma ferramenta de leitura crítica para alunos da Educação de Jovens e Adultos e intenciona investigar como essa modalidade textual pode ser utilizada na prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa da EJA e de que forma esses textos contribuem para uma melhor eficácia no

1 Graduada do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri - URCA, gcamilogomes@gmail.com;

2 Graduada do Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri - URCA, damianasimonecgomes@gmail.com;

3 Graduada do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri - URCA, gegomes341@gmail.com;

4 Mestra do Curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, mdfatimacamilo@gmail.com.

ensino e aprendizagem.

Apresentamos como objetivo geral da pesquisa, analisar como se processa o ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita na modalidade de ensino EJA, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, com a utilização de textos multimodais, e como estes contribuem para a formação crítica e cidadã para essa clientela, tendo em vista a necessidade da inserção desses sujeitos na sociedade letrada.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de se abordar esse tema como subsídio nas aulas de Língua Portuguesa para a formação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, visto que é necessário entender que não é somente a linguagem verbal que contribui para a interpretação, mas também a linguagem não verbal com suas imagens, suas cores, seus variados tipos de letras empregados, dentre outros artifícios, os quais são portadores de sentidos e precisam ser lidos.

Nossa pesquisa enquadra-se no modelo qualitativo e fundamenta-se no aporte teórico os estudos de Bakhtin (1997), Rojo (2012), Dionísio (2006), Freire (2005), dentre outros. E como aspectos metodológicos foram ministradas Oficinas de leitura e escrita, a fim de se analisar como se processa o ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino, tendo como subsídio os textos multimodais em seus diferentes meios de circulação. Outras atividades metodológicas também foram realizadas no decorrer do processo, como a observação do fazer pedagógico dos professores da EJA, rodas de conversa sobre a importância desses textos para o desenvolvimento crítico do indivíduo e, após essas etapas, foram investigadas as mudanças decorrentes da utilização dos textos multimodais no que tange à interpretação textual e à criticidade desenvolvidas nesses educandos, através da elaboração de um relatório e socialização dos resultados com os alunos e professores que participaram do estudo.

Enfim, torna-se necessário entender que a Educação de Jovens e Adultos não se restringe somente à capacitação do indivíduo para o mercado de trabalho, mas também para desenvolver as suas múltiplas capacidades, em função dos novos saberes que constantemente são produzidos e que são necessários

para inseri-los em uma sociedade em constante evolução. Esperamos, portanto, que esse estudo seja relevante para aqueles que se interessam pelo assunto e contribua para posteriores pesquisas relacionadas ao tema.

Algumas considerações sobre a leitura e a escrita na EJA

Atualmente, com o avanço surpreendente dos meios de comunicação de massa e tecnológicos, é inconcebível a ideia do indivíduo não dominar sua própria língua para compreensão do seu tempo, da sua história, da sua cultura.

E neste mundo competitivo, destaca-se quem não se deixou padronizar, quem está disposto a ampliar seus conhecimentos; quem é capaz de se adaptar, de manifestar inquietação, curiosidade; quem tem capacidade crítica e criativa, facilidade de se comunicar, de entender e se fazer entender, de persuadir, de fascinar, atributos esses que têm tudo a ver com ler e escrever.

Segundo Freire (2005, p.48):

O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvida na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade.

Nesse contexto, o educando precisa sentir a necessidade da linguagem e do seu uso no cotidiano. Assim, a assimilação do código linguístico não será uma atividade mecânica e sem sentido, mas sim uma atividade de pensamento, uma forma complexa de construção de relações. Contudo, apesar de a educação favorecer melhores condições de vida ao indivíduo, é importante salientar que para o adulto, deferentemente da criança, torna-se mais difícil o aprendizado da leitura e da escrita, visto que ele, apesar de já ter mais conhecimento de mundo e experiências relacionadas a essas duas modalidades, é um ser marginalizado pela sociedade, sentindo-se excluído e sem muita esperança de aprender a ler e escrever.

No entanto, não se pode afirmar que o adulto não seja capaz de aprender a linguagem escrita só porque ele está em outro

patamar da vida, tratando da sua sobrevivência. Já construiu valores, saberes muito significativos, que até então resolveram seus problemas cotidianos. Nesse caso, deve-se considerar isto como um grande privilégio e colocar a leitura e a escrita a serviço dos saberes que ele já construiu. Mostrar como leitura e escrita, juntas, podem ajudá-lo a entender melhor o mundo, a se comunicar com mais maestria nesta vida tão cheia de exigências e competitividade. Nesse contexto, assim se expressa Vygotsky (1998, p. 156): “(...) a escrita deve ter significado (...) e deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

E no que se refere ao ato de ler, Villard (1999, p. 4) afirma que “Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas para exercer a cidadania.”

Assim, para que a leitura e a escrita assumam os seus verdadeiros papéis de instrumento de comunicação e engajamento entre os indivíduos, elas deverão estar a serviço de um trabalho que esteja preocupado com a transformação social e não apenas com a decodificação de letras e escrita mecânica das palavras para a realização de trabalhos escolares. No dizer de Freire (1987, p. 17), “só acreditamos numa educação que faça do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, cada vez mais racional.”

Desse modo, infere-se que a leitura e a escrita no processo de alfabetização de adultos aproximam o indivíduo do mundo das ideias, da possibilidade de debate da vida e tomada de decisões conscientes. Elas favorecem ao educando a capacidade de compreender e intervir no meio em que ele se insere. Pois como ressalta Demo (2001, p. 92) “aprender a desdobrar as potencialidades do ser humano, abrir novos horizontes, provocar a consciência crítica, levar ao saber pensar.”

Enfim, a leitura e a escrita representam a comprovação concreta do sujeito capaz de autonomia e intervenção, como condição necessária e primordial na construção de uma vida melhor e mais digna.

Os textos multimodais no contexto da EJA

Nos últimos tempos, com o avanço crescente das tecnologias digitais, houve uma maior abertura para a pluralidade no uso da linguagem em todos os ambientes onde ocorre a comunicação. E nesse contexto, surgiram os textos multimodais que, com suas multissemoses, entrelaçam novas descobertas e conhecimentos diversos de textos verbais e não verbais.

De acordo com Gasparetto Sé (2008, p. 1), “os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.”

E nesse contexto dos textos multimodais, encontram-se um amplo contingente de gêneros textuais, como as tirinhas, os anúncios, os cartuns, as charges, as histórias em quadrinhos, as propagandas, os gráficos, dentre outros.

Os estudos sobre multimodalidades surgiram no final do Século XX e estão relacionados aos vários modos semioticamente possíveis de produção textual que ultrapassam os limites da linguagem verbal para atingirem outros meios semióticos, tais como imagens, som, leiaute. Nesse sentido, segundo Maingueneau (2014, p. 161):

a multimodalidade é levada ao paroxismo pelo desenvolvimento da Web, que – como fizeram em seu tempo a escrita e o impresso – tem uma incidência profunda não apenas sobre as práticas verbais (é uma banalidade dizer que a internet suscitou novas práticas: correio eletrônico, fóruns, blogs...), mas sobre a própria concepção que podemos ter da discursividade, particularmente dos gêneros do discurso.

Dessa forma, devido à rapidez com que as informações acontecem e com o fácil acesso às multimodalidades, torna-

se imprescindível que se fomente no educando da EJA a capacidade de ser um leitor cada vez mais voraz e crítico a todo tipo de informação a que está exposto. Tendo em vista que é, principalmente, no espaço escolar que se tem o compromisso de transmitir conhecimentos e de se formar cidadãos autônomos e conscientes, contribuindo para que o educando se posicione criticamente frente ao universo de informações que lhe é exposto diariamente.

E o texto multimodal, seja impresso ou digital, por apresentar diferentes linguagens configura-se em inúmeros recursos para se obter conhecimentos, informações, entretenimento e tantas outras possibilidades de comunicação oral ou escrita, que favorecerão o aprimoramento da leitura e escrita do aluno da EJA.

Nesse contexto, assim se expressa Bakhtin (1997, p. 290): “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...)”

Nessa perspectiva, em virtude da miríade de textos multimodais que circulam diariamente no nosso dia a dia, é imprescindível que o professor da Educação de Jovens e Adultos reveja a sua prática pedagógica em sala de aula, no sentido de incentivar os alunos a enxergarem além das letras que constam no texto, e o enxerguem em sua plenitude, ou seja, que consigam abstrair desse texto, todas as ideias subjacentes a ele. Ademais, entendemos que os textos multimodais exigem do receptor uma leitura mais aguçada, pois eles *“são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”* (DIONÍSIO, 2006, p. 160).

Conquanto, a prática pedagógica com os jovens e adultos também deve repensada, aprimorada e conectada com as várias transformações que ocorrem continuamente

na contemporaneidade. Pois, é no âmbito escolar que as transformações dos sujeitos devem acontecer, tendo em vista que ela ainda é um dos poucos espaços em que a sociedade pode se comprometer com a democratização do acesso às linguagens que constroem o pensamento e o cidadão.

Sobre isso, Demo (2001, p. 92), ressalta:

O que marca a trajetória do ser humano, mais que outros fatores, é a capacidade de aprender: de mudar as condições de vida encontradas e sua própria trajetória pessoal. É capaz de interferir na realidade e em si mesmo, sendo possível, até certo ponto, fazer história própria.

E segundo Rojo (2012, p.13),

[...] diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Percebe-se, portanto, que a escola tem papel fundamental na formação da consciência crítica do educando e, no que se refere ao jovem e adulto, levando-se em conta que a aquisição do aprendizado da leitura e da escrita poderá ajudá-los a viver melhor em uma sociedade altamente informatizada e em constante transformação.

Metodologia

Este trabalho seguiu o modelo da investigação qualitativa, tendo em vista que nesse tipo de abordagem o pesquisador

preocupa-se “em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (LAKATOS E MARCONI, 2011, p.270). Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica com respaldo nos estudos de Bakhtin (1997), Demo (2001), Dionísio (2006), Freire (2005), Rojo (2012), dentre outros estudiosos. E objetivou na análise do processo ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita com a utilização de textos multimodais, e como estes contribuem para a formação crítica e cidadã para os educandos da modalidade de ensino EJA, tendo em vista a necessidade da inserção desses sujeitos na sociedade letrada.

Considerando as características da pesquisa-ação, que “além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la (SEVERINO, 2007, p. 120), as atitudes procedimentais que culminaram na geração dos resultados ocorreram da seguinte forma: I) observação do fazer pedagógico do professor regente de uma sala de aula da modalidade EJA com as devidas anotações no diário de bordo, a fim de compreender como são trabalhados os textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa; II) sondagem prévia através de questionário a fim de se obter uma visão geral acerca da aptidão leitora dos alunos envolvidos na pesquisa, em relação à multimodalidade textual; III) roda de conversa sobre a importância da leitura e depoimentos de alguns alunos sobre seu primeiro contato com a leitura; IV) oficinas de leitura destinadas, fundamentalmente, ao conhecimento, análise e compreensão dos textos multimodais apresentados, considerando sua composição, intencionalidade, esfera de produção e circulação. Nesse contexto, ressalta-se também que os textos multimodais carecem de uma leitura mais apurada, tendo em vista a necessidade de serem lidos considerando, simultaneamente, todos os modos semióticos presentes nos textos; V) elaboração de um relatório sobre as o desenvolvimento das atividades; VI) socialização dos resultados através da produção de textos dos alunos, momento em que puderam expor sobre o que entenderam acerca do gênero textual estudado.

A análise dos resultados foi possível a partir das informações coletadas nas discussões e na produção escrita subsequente ao desenvolvimento das oficinas, observando-se também o

engajamento nas atividades propostas das turmas submetidas à nossa pesquisa. Assim sendo, apresentamos a seguir a discussão acerca dos resultados coletados.

Resultados e Discussões

Após as atividades propostas – como Oficinas, rodas de conversa, rodas de leitura, dentre outras – foi observado que uma grande maioria conseguiu realizar leituras e interpretação de forma mais crítica ao utilizar os textos multimodais, no trabalho com tirinhas, charges, HQs e anúncios publicitários. Nesse aspecto, “a formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação” (LORENZI e PÁDUA, 2012, p. 39).

Assim, o trabalho desenvolvido a partir de textos multimodais com alunos da EJA, mostra-nos que tais textos contribuem para a transformação dos educandos em sujeitos agentes da sociedade em que se inserem, com capacidade para argumentar, opinar, abstrair informações, como também de aguçar o senso crítico com vistas a refletir sobre a realidade que os cerca.

Considerações Finais

Levando-se em conta todo o trabalho realizado e as observações sobre a melhoria nas práticas de leitura e interpretação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, acredita-se que os textos multimodais têm grande contribuição para o desenvolvimento da compreensão leitora. Assim, devido à grande agilidade nas inovações tecnológicas e o fácil acesso às multimodalidades, percebe-se a necessidade de aprofundamento nos estudos de como essas variedades textuais (verbais e não-verbais) contribuem para a formação crítica e cidadã da clientela da EJA, considerando que esses discentes possuem necessidades urgentes de inclusão no mundo da cultura letrada, bem como das TICs.

É preciso salientar a importância do docente frente aos desafios que a educação representa e a compreender que o papel do professor da EJA, muito mais que ensinar, é formar cidadãos críticos e participativos, capazes de transformar a sociedade, conduzindo a uma educação na sua concepção plena e contrapondo-a a qualquer forma de exclusão.

Ressalta-se também que a ação pedagógica da EJA deve estar alerta para o fato de que o processo educativo não se encerra no espaço e no período da aula propriamente dito que não há um tempo determinado para a pesquisa e para a aprendizagem; que o espaço para aprender é na sala de aula o em qualquer lugar; que o tempo de aprender é hoje e sempre. E que o convívio na escola o em qualquer outro tipo de centro educativo, para além da assistência às aulas, pode ser uma importante fonte de desenvolvimento social e cultural.

Nesse sentido, esperamos com esse trabalho fomentar o gosto pela leitura e escrita, através de atividades diversificadas com o uso de textos multimodais, utilizando-os como ferramentas de ensino e aprendizagem e de consciência crítica.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DEMO, Pedro. **Cidadania pequena: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- DIONÍSIO, Ângela P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- LORENZI, G. C. Correr e PÁDUA, Tainá-Reka W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil.

IN: ROJO, R. H. R. e MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÉ, E. V. G. **Tecnologia: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal**. Portal Vya Estelar, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

VILLARD, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/ Dunya, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DEIXAR-SE EDUCAR: O ESTADO E A ESCOLA COMO FACILITADORES DA VONTADE DE SE AUTOFORMAR

BARBOSA NETO, Geraldo (PUC-SP)¹

“Quando Sêneca escrevia ao seu único aluno: meum opus es [você é minha obra], dificilmente era mais do que uma expressão para estimular, além duma manifestação encantadora do eros pedagógico. Ele próprio sabia melhor do que ninguém que até na relação mais exigente entre o mestre e o discípulo tudo no fundo depende da vontade deste último de se autoformar.”

(Peter Sloterdijk, *Tu tens de mudar a tua vida*)

Introdução

Se Peter Sloterdijk puder ser rotulado como filósofo, este alemão de 73 anos é um pensador híbrido, multifacetado. Seu pensamento e sua escrita movem-se entre distintas linguagens, se instalam entre diferentes áreas do saber, interpõem-se entre variadas culturas, intermedeiam múltiplos mundos.

Sua obra é consideravelmente profusa. Se a enfileirássemos inteira em uma estante, iniciando de *Literatur und Lebenserfahrung* (1978), seu primeiro livro dado ao público, até *Las epidemias políticas* (2020), publicado recentemente, chegaríamos à dimensão de mais de cinquenta livros. Alguns desses livros são significativamente volumosos, como *Kritik der zynischen Vernunft* (1983), obra filosófica mais vendida na Alemanha pós-guerra, e sua trilogia *Sphären I, II e III*, cujas páginas somadas ultrapassam as duas mil. Também é volumosa a obra *Du mußt dein Leben ändern* (2009), na qual concentrarei mais diretamente a atenção.

José Paulo Teixeira (2020), escritor, desenhista, professor e criador do projeto *Cidade Futura*, publicou notas de sua autoria intituladas *No palco giratório de Peter Sloterdijk: Notas sobre antropotécnica, vida e poética da superação*. Nelas escreveu: “Há um capítulo no livro “*Tu tens de mudar a tua vida*”, de Peter Sloterdijk,

¹ Doutor em História pela Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP; E-mail: gbnetoindependente@hotmail.com

que precisa ser lido e relido, estudado e conversado sempre que estivermos diante de um professor [...]” (Ibid., p. 7). Esse capítulo é *Fortschritt als Metanoia zum halben Preis* (A Metanoia a metade do preço), seção que compõe o livro *Du mußt dein Leben ändern* (Tu tens de mudar a tua vida), do pensador contemporâneo Peter Sloterdijk (2009). Essas notas subsidiaram o minicurso *Introdução aos Filósofos Inovadores: uma composição*. Esse minicurso foi ministrado pelo próprio José Paulo Teixeira, na companhia de Juliano Pesanha, considerado uma referência para os estudos sobre Peter Sloterdijk no Brasil. José Paulo Teixeira explicitou em suas notas uma seção de *Du mußt dein Leben ändern* (2009), de Peter Sloterdijk, que ainda não foi desvelada pelos destacados estudiosos que usam esse autor contemporâneo no campo filosófico-educativo (CASTRO-GOMEZ, 2011, 2012; LARROSA, 2019; MARÍN-DÍAZ, 2015, 2016; MARÍN-DÍAZ e NOGUERA-RAMÍREZ, 2020; NOGUERA-RAMÍREZ, 2017a, 2017b; PEÑUELA, 2018). No minicurso José Paulo Teixeira e Juliano Pesanha levaram a cabo um rico e fecundo debate sobre o complexo temático educativo a partir do pensamento de Sloterdijk. Não obstante, as notas de José Paulo Teixeira nos deixaram com estimulantes assinalações e o debate com Juliano Pesanha deixou menos obscuro o capítulo *Fortschritt als Metanoia zum halben Preis* (A Metanoia a metade do preço), do livro de Sloterdijk intitulado *Du mußt dein Leben ändern* (2009). Até agora esse capítulo não ganhou uma articulação mais detalhada com o campo filosófico-educativo. Ele também não foi instalado em um procedimento de interpretação que levasse suas implicações e seus desdobramentos até as últimas instâncias.

Este capítulo que se propõe ao leitor aquilata-se na proposição da hipótese de que Sloterdijk deixou latente a formulação de um novo contrato no qual o Estado e a escola desempenham o papel de facilitadores da vontade de se autoformar.

O objetivo desse capítulo é refletir sobre a educação a partir do conceito sloterdijkiano designado “deixar-se operar”, através de uma interpretação hermenêutica.

Deixar-se operar

“Deixar-se operar” (*Sich-Operieren Lassen*) é uma expressão usada por Peter Sloterdijk (2009) para designar melhoras na própria

vida com meios que não são os nossos e prestações por parte de outros (Ibid, p. 589). Exponho-me à influência e à competência de outros, deixo-me moldar por eles. Me automodifico indiretamente por meio deles (Ibid.). Usa-se a competência operativa de outros em si mesmo. Sloterdijk (2009, p. 590) designa por “curvatura auto-operativa do sujeito moderno” (*auto-operative Krümmung de modernen Subjekts*) essa ressonância do “deixar-se operar” (*Sich-Operieren Lassen*) sobre o “operar-se a si mesmo” (*Sich-Operieren*). Nela, a passividade e a atividade do sujeito moderno integram-se. Esse sujeito, a partir das competências de outros, amplia suas possibilidades de “operar-se a si mesmo”, superando suas limitações para essa tarefa. Isso, por seu turno, exige-lhe competência, disponibilidade e receptividade para expor-se à influência de outros. Ele tem a autoconsciência que nem mesmo é capaz de produzir por conta própria todo o necessário para sua otimização. Para ir além de suas insuficiências, outros operam sobre ele, contudo não sem seu consentimento e a prestação de seu interesse próprio (Ibid., p. 590).

Como expressa Sloterdijk (2009, p. 589), “deixar-se operar” (*Sich-Operieren Lassen*) e “operar-se a si mesmo” (*Sich-Operieren*) são distinções para substituir a soberania (*souveränmachende*) foucaultiana resultante da passagem de ser governado (*Beherrscht-Werden*) para governar-se (*Sich-Beherrschen*). Tendo em conta esse entendimento de soberania, não existem outras alternativas se não ser governado, sofrendo uma imperiosa ação exterior; ou se autogovernar, como se para isso fosse suficiente tão somente seu interesse pessoal, bem como bastasse dispor de si e de seus próprios meios.

De acordo com Sloterdijk (2009, p. 586), tanto quanto as exigências educacionais dependem de uma “vontade de se autoformar” (*Selbstformungswilligkeit*), tanto quanto elas têm a voluntariedade e a autonomia como centro de gravidade, ademais, não se tem e não se pode produzir por conta própria todo o necessário para o cultivo de tais virtudes. A um só tempo, se é “governado” a partir das competências de outros e de meios criados por outros, tal como se autogoverna, deixando-se formar indiretamente sob interesse próprio.

Por outro lado, tanto quanto a ação externa de outros e de meios criados por outros sobre si expressam formas de ser

governado, também expressam se autogovernar, posto que “deixar-se” faz frente ao “impor”, a vontade e o interesse próprio constituem gestos para manter distantes a prevalência de vontades e interesses exteriores sobre si.

Um âmbito intermediário entre ser governado (*Beherrscht-Werden*) e governar-se (*Sich-Beherrschen*) abre-se no jogo entre as expressões “deixar-se operar” (*Sich-Operieren Lassen*) e “operar-se a si mesmo” (*Sich-Operieren*). Entre essas expressões nos instalamos em um intervalo híbrido no qual o trabalho em si mesmo sob interesse próprio se enlaça e se complementa com outros e com meios externos. Às numerosas variações com as quais esse “deixar-se operar” (*Sich-Operieren Lassen*) expressa-se, aportarei uma não mencionada pelo autor alemão: “deixar-se educar”.

Deixar-se educar

“Ser educado”, o ser governado (*Beherrscht-Werden*) sobre o qual versei anteriormente recontextualizado na educação, pode ser descrito com o emprego das seguintes palavras de Sloterdijk (2009, p. 462):

As coisas são diferentes quando a escola moderna e a guilda dos formadores do humano começam o seu trabalho: de que a sua intenção seja transformar a vida não há razão para duvidar; mas o seu ângulo de ataque está escolhido de tal maneira que não pode haver dúvida sobre a primazia da influência exterior. O adiestramento escolar precoce precede sempre a própria prestação do aluno. Os currículos escolares fixam igualmente os programas de estudos antes que ocorra sequer aos alunos que poderiam eventualmente ter um interesse pessoal por esta ou aquela matéria; e no caso dos compradores de aparelhos de extensão de competências, uma eventual contribuição da sua parte é desde o início essencialmente irrelevante em comparação com a prestação oferecida. São sempre as otimizações do exterior que dominam, mesmo quando os sedimentos interiores do ensino e os hábitos adquiridos na utilização de meios de intensificação da vida — obras de arte, próteses, veículos, meios de comunicação, artigos de luxo, etc. — se tornam uma segunda natureza para os alunos e os utilizadores.

Dito com as palavras de Sloterdijk (2009), a escola moderna e os formadores consideram a “vontade de se autoformar” (*Selbstformungswilligkeit*) do aluno algo tão somente subsidiário para seu trabalho de educar. Metas exteriores do mundo do trabalho, do campo social e orientadas para o exercício de poder do Estado, exercem um papel predominante no trabalho da escola moderna e dos formadores, de modo que apenas marginalmente a “vontade de se autoformar” é considerada. Sustenta Sloterdijk (2009, p. 462) que a “[...] primazia da influência exterior” (*Vorrang der äußeren Einwirkung*) constitui o ângulo de incidência a partir do qual a escola moderna e os formadores levarão a cabo a tarefa de transformar a vida dos estudantes através da formação. Insiste que “São sempre as otimizações do exterior que dominam [...]” (*Jedesmal behalten die Optimierungen von außen die Oberhand*) (Ibid.). Sloterdijk (2009, p. 253) parece descrever a escola moderna (*neuzeitliche Schule*) e a guilda dos formadores do humano (*Gilde der Menschenautaner*) como mediadores de “[...] um totalitarismo, apenas dissimulado [...]” (*einem kaum verhohlenen Totalitarismus*).

É possível entrever nas considerações acima que esse autor contemporâneo atribui uma radical passividade à escola, aos formadores e aos alunos. De maneira implícita é como se essas “otimizações do exterior” não pudessem encontrar resistências, ressignificações e transformações nas interações cotidianas escolares.

Por outro lado, o tom de reprimenda na afirmação de que a escola e os formadores modernos trabalham em seus alunos a partir de uma meta exterior não parece dar expressão à defesa de um modo neoliberal de pensar a educação no qual se exprime: “[...] la creencia de que los individuos podrían tomar bajo su propia responsabilidad su aprendizaje, en vez de dejarlo en manos del Estado [...]” (BIESTA, 2016, p. 122), ou que aponte para “[...] la erosión y desaparición de la enseñanza y del maestro [...]” (Ibid., p. 125). Sloterdijk também não parece catequizar-nos para o mundo da aprendizagem sobre o qual versaram Simons e Masschelein (2013), um mundo desvinculado da educação, do ensino e do contexto institucional escolar, que considere a liberação da aprendizagem do estado, das instituições e da autoridade do professor. Minha hipótese é de que esse pensador evoca que Estado e escola facilitem a saída da

“vontade de se autoformar” (*Selbstformungswilligkeit*) desse pano de fundo marginalizado, possibilitando-a aparecer mais explicitamente no cenário educacional. Em outros termos, as reprimendas de Sloterdijk apontam para um “deixar-se educar”.

“Deixar-se educar” pressupõe uma autoconsciência de não ser capaz de dispor por conta própria de todo o necessário para sua autoformação. Essa sentença não soa ingênua, trivial ou óbvia em meio à circulação da crença de que “[...] casi cualquier cosa puede ser encontrada y aprendida ‘on line’” (BIESTA, 2016, p. 122). Nela está implicada “[...] la impresión de que la escuela se está convirtiendo en una institución superflua y anticuada [...]” (Ibid.). Citando a Sloterdijk (2000, p. 14): “Com o estabelecimento midiático da cultura de massas no Primeiro Mundo em 1918 (radiodifusão) e depois de 1945 (televisão) e mais ainda pela atual revolução da Internet, a coexistência humana nas sociedades atuais foi retomada a partir de novas bases.” De uma autoconsciência na qual retroage no aluno um “deixar-se educar” pela escola e pelos formadores, traz a relevância de ambos novamente a um primeiro plano. A educação, expressa Biesta (2016, p. 121): [...] no es solo que los niños o los estudiante aprendan sino que aprendan *algo*, que lo aprendan para un *propósito* particular y que lo aprendan de *alguien*.”

Nesse sentido, recontextualizando indicações de Grinberg (et.al., 2012), “deixar-se educar” evoca um novo contrato entre Estado, escola e a “vontade de se autoformar”. Nesse novo contrato Estado e escola desempenham o papel de facilitadores da “vontade de se autoformar”. Com isto se quer assinalar que em um regime do “deixar-se educar”:

El estado opera, en esos contextos, como un “socio” de las organizaciones, como un abridor de caminos, un promotor, un propulsor de las actividades que deben desarrollarse en la comunidad. Su acción es hacer que los otros hagan. No se trata tanto de imponer programas y proyectos sino de provocar que la comunidad encuentre los suyos. Aquí reside el giro epistémico del gerenciamiento: el eje radica en sentar como principio de acción que ya no hay un camino único digitado desde el estado; el camino debe buscarlo y encontrarlo cada quien dentro de la comunidad. Por lo que, si ya no hay una forma de hacer las cosas, la función del estado sólo puede ser la de socio y acompañante (GRINBERG, et.al., 2012, p. 164)

Usarei um exemplo adiante, no qual testemunha-se um Estado e uma educação como facilitadores para a afirmação das disposições dos alunos, de suas possibilidades, de seus modos de ser e do querer se tornar (GONZÁLES, 2019, p. 213; GRINBERG, et.al., 2012). Tendo em conta sua entrevista concedida a Juliana Fontoura (EDUCAÇÃO, 2017), Helmi Halme era estudante finlandesa do ensino médio. Tinha 17 anos. Na ocasião estudava em uma escola pública finlandesa, próxima da capital. Esteve em uma escola da região metropolitana da cidade de São Paulo para um intercâmbio. A seguir essa experiência de Helmi com a educação finlandesa será descrita. Ato contínuo, serão discutidos aspectos relevantes resultantes dessa descrição.

Helmi quer se tornar médica. O modelo finlandês lhe dispõe um profissional que acompanha sua trajetória escolar, lhe auxilia na escolha dos componentes curriculares que cursará, tal como lhe acompanha no desvelar da ocupação a que deseja ulteriormente se entregar. Afirma Helmi: “Basicamente, escolho matérias que me façam sentir que não estou estudando, apenas aprendendo sobre algo que estou muito interessada.” (Ibid.)

Ao exibir esse exemplo diante do leitor não pretendo incitá-lo a dessingularizar esse exemplo, a convertê-lo em uma ideal referência educacional a ser obstinadamente buscada ou a girá-lo em apertadas voltas de parafuso em nosso bastante distanciado contexto brasileiro. Pretendo, com a modéstia que esse complexo temático exige, tão somente expor ao debate algumas ideias-diretrizes sobre o “deixar-se educar” hauridas desse exemplo.

Helmi não está integralmente livre de uma influência exterior do Estado em simbiose com a escola, bem como de uma ordem e de um sistema disciplinar sobre ela. Contudo, também encontra espaço para sua vontade de se autoformar, para por em jogo suas próprias disposições e interesses pessoais.

Se Helmi não é alguém que possa produzir ou contar tão somente com seus próprios meios, se não é alguém que possa, de uma forma absolutamente autônoma, apenas dispor de si mesma para constituir condições nas quais ela possa se tornar o que elegeu como expressão de sua vontade de se autoformar e de seus interesses pessoais, por outro lado, a jovem finlandesa não é meramente o destino de uma imposição exterior que prescindia de

suas disposições pessoais.

O Estado e a escola não entregam Helmi a uma espécie de “*laissez-faire* educacional”, colocando a aprendizagem dela sob sua inteira responsabilidade. Contudo, também não a submete exclusivamente a metas que lhe sejam exteriores, tornando-a não mais que um intelecto e uma agente a ser moldada por disciplinas, não mais que matéria prima para o mundo do trabalho, não mais que alguém dotada de competências éticas para coexistir no campo social e não mais que cidadã para integrar-se ao exercício de poder do Estado. Helmi não personifica tão só uma educação da massa mediada pelo Estado e pela escola, ela personifica alguém cujas prestações e interesses próprios não são negligenciados pelas instituições.

Deixar-se educar, razão de estado e razão de escola

Segundo o ponto de vista de Peter Sloterdijk (2009, p. 548-551), ao passo que o Estado moderno se orienta para a *Erziehung*, uma educação dos alunos para uma meta exterior, tendo como horizontes o próprio Estado e a sociedade, a escola moderna, para além dessa meta, se abriu para a *Bildung*, expressão que evoca a formação e a cultura, apontando na direção de medidas educativas para uma autoformação individual tendo a interioridade como meta. Em outras palavras, Sloterdijk considera a escola moderna como um tópos no qual *Bildung* e *Erziehung* tensamente coexistem. Essa coexistência operou uma fratura na pseudosimbiose entre Estado e escola, designada pelo autor alemão por *Schulraison versus Staatsraison* (Razão de escola versus razão de Estado). Insere a escola moderna entre a meta da autoformação individual e a meta exterior do Estado, como um ambivalente campo de complementaridade e de disputa entre ambas as metas. Com base em Sloterdijk (2009, p. 550), a escola e a universidade subsistirem até hoje com a aspiração de mover-se à margem das requisições do mundo do trabalho (meta externa) e cultivar o humanismo das ciências do espírito evidenciaria a *Bildung* que nela circula. Ao passo que a história das reformas escolares e universitárias encena tentativas do Estado para reconquistar essas instituições e a produção cognitiva delas para seus ideais externos, reconquista que tem em conta a eliminação das

ciências do espírito nessas instituições. Essas indicações não poderiam ser tão presentes e contemporâneas para nós brasileiros.

Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2020, p. 366) escreveram que:

Estado y escuela modernos se configuraron, entonces, como maquinarias adecuadas para la producción de una forma específica de humanidad alcanzando a un amplio número de individualidades somáticas y permitiendo la constitución de subjetividades gobernables orientadas por un “imperativo metanoético” (Sloterdijk, 2012, p. 427) con una doble función: individualizadora —productora de individuos (sujetos) — y totalizadora —productora de sociedad—.

Do ponto de vista de Sloterdijk (2009, p. 495), anuncia-se à contemporaneidade um caminho de como “O homem se torna ‘acessível’ a si mesmo” (*Mensch sich selber »zugänglich« wird*). Essas indicações, ademais, subsistem na atualidade ao darem contínuos informes sobre “o raio de ação da disposição do homem sobre si mesmo” (*Weise der Radius der Verfügung des Menschen über sich selbst*). Tais indicações, dizendo com palavras de Santiago Castro-Gomez (2012, p. 72), aludem a: “[...] una transformación del sujeto con el fin de dessujetarlo, de librarlo de las cadenas de la obediencia para lanzarlo hacia los experimentos consigo mismo.”

A compreensão de educação que se propõe ao leitor é de que, para além das metas exteriores de educar para a sociedade, para o estado e para o mercado, a educação é um meio a partir do qual o Estado e a escola podem funcionar como facilitadores (GRINBERG, et.al., 2012) de uma autoeducação na qual incida a vontade, a prestação e o interesse pessoal do educando (SLOTERDIJK, 2012). Não se propõe que o Estado e a escola convertam-se em instrumentos de uma sociedade da aprendizagem na qual, tendo em conta um conjunto de indicações hauridas de Simons e Masschelein (2013), infatigáveis aprendizes permanentemente invistam em seu capital humano, ambicionando alçar suas habilidades para renovar suas bases de conhecimento à excelência e, destarte, se posicionarem em um inquieto mundo em vertiginosa transformação. Além disso, não se propõe que o Estado e a escola sejam constituídos em meios para que as pessoas capitalizem a própria vida, consumindo-a a serviço de uma autoatualização, de uma autodireção,

de uma automobilização, de uma autoavaliação e de uma autorealização. Tais pessoas prezam-se como responsáveis pela própria aprendizagem. Julgam-se capazes de geri-la e de administrar o desenvolvimento de suas próprias competências. Esses incansáveis, impelidos a uma vontade de aprender, se disponibilizam e se preparam para um sempre renovável trabalho sobre si mesmos. Documentam-se, formalizando suas aprendizagens em currículos e portfólios. Marketizam-se, expondo os resultados de seus tão dispendiosos esforços nas redes sociais.

Refletir sobre a educação a partir da lógica do “deixar-se educar” implica determinar a forma de pensamento distintiva das políticas educacionais de nossa época. Nossas atuais políticas educacionais para a educação básica e para o ensino superior evidenciam que a forma neoliberal de pensamento tem sido definidora em nossa época. Isso implica, ademais, determinar em nós o efeito dessa forma neoliberal de pensar a educação. Em pessoas com a crença de que, à margem do Estado e das instituições escolares, os indivíduos devem assumir a responsabilidade por sua aprendizagem (BIESTA, 2016), essa forma neoliberal de pensar a educação encontra disposição favorável e receptividade. Não obstante, essa forma neoliberal de pensar a educação não encontra um aliado em pessoas aferradas à compreensão de que o Estado, a partir da educação administrada com a sangria legalizada que opera (impostos), deve agir como sócio, acompanhante e fomentador (GRINBERG, et.al., 2012) de experiências educacionais que proporcionem aos estudantes “[...] afirmar lo que tienen, pueden, son y quieren ser.” (GONZÁLES, 2019, p. 213).

Um possível desdobramento dessa da lógica do “deixar-se educar” no campo social seria, citando a Marín-Díaz (2016, p. 1), ela impactar “[...] outras condutas que se orientam para práticas coletivas e de responsabilização social, outros modos de valoração e outros preceitos éticos, estéticos e políticos onde o “eu” apaga-se em função do bem comum e do tecido social.” Essa formulação impõe ou o “eu” ou o coletivo. Fecha os caminhos para uma coexistência de ambos. O “deixar-se educar” desradicaliza essa proposição de não existir outra opção senão elegermos um dos “inconciliáveis” eu ou coletivo. Nele, conquista-se um valor intermediário no qual “eu” e coletivo se hibridizam em uma natureza

de articulação na qual seja supérfluo distinguir se Estado e escola mediam uma educação puramente para o “eu” ou puramente para o coletivo.

Considerações Finais

Resultam deste capítulo evidências e reflexões que apontam para o Estado e a escola como facilitadores da vontade dos estudantes de se autoformar e de estudantes que se “deixem educar” pela escola e pelos professores, reconhecendo e estimando por si mesmos a instituição escolar e a competência dos professores como fundamentais para seus projetos pessoais e para seus posicionamentos no campo social.

Neste capítulo não se propôs mimetizarmos o gesto de Orfeu e olharmos para trás, vislumbrando estarmos deixando o âmbito de uma educação cujo horizonte seja a meta exterior de educar pessoas para o Estado, para a sociedade e para o mercado, pondo-nos unicamente em marcha na direção de aprendizagens orientadas para a autoformação e a interioridade. Na lógica do “deixar-se educar”, Estado e escola mediam e integram tanto metas exteriores quanto a autoformação e a interioridade. A escola constitui um espaço no qual projetos coletivos e pessoais se enlaçam e se completam. O professor integra em suas competências e práticas uma imagem de aluno e de sociedade que não prescinde da imagem do aluno projetada sobre si mesmo.

É possível que algo como o “deixar-se educar” e como a “vontade de se autoformar” estejam implicados no Brasil de 2016, quando os estudantes ocuparam escolas, universidades e secretarias; quando acamparam em instituições educacionais; quando levaram o mobiliário escolar para as ruas; quando repudiaram a reforma do ensino médio que ainda estava em curso. Também é possível que estivessem respondendo a uma razão de Estado, como consideramos neste capítulo, a partir da qual metas e otimizações exteriores lhes estavam sendo impostas, mesmo com o esforço dos políticos para dar uma aparência democrática à tramitação da medida provisória que transformaria o ensino médio brasileiro.

Como assinalei na introdução a esse capítulo, o pensamento de Peter Sloterdijk e alguns de seus conceitos articulados com o

complexo temático educativo ainda não foram inteiramente desvelados pelos destacados estudiosos que usam esse autor contemporâneo no campo filosófico-educativo. Também não foram instalados em procedimentos de interpretação que levassem suas implicações e seus desdobramentos até as últimas instâncias. Ao se refletir sobre a educação a partir do conceito sloterdijkiano de “deixar-se operar”, ao levarmos a cabo uma interpretação hermenêutica do pensamento desse alemão, e ao propor a hipótese de que Sloterdijk deixou latente a formulação de um novo contrato no qual o Estado e a escola desempenham o papel de facilitadores da vontade de se autoformar, este capítulo ajuda a darmos mais alguns passos no rumo de trazer à luz as articulações desse autor contemporâneo com o campo filosófico-educativo.

Referências bibliográficas

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro, en, **Pedagogía y Saberes** (44), pp. 119-129, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La educación como antropológica**. In: CORTEZ-SALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora. (comp.).

Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas. Bogotá: IDEP, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Sobre el concepto de antropológica en Peter Sloterdijk, **Revista de Estudios Sociales** [En línea], 43. Agosto 2012.

CIDADE FUTURA. **Guia para novas leituras** – conversações sobre Peter Sloterdijk com os professores José Paulo Teixeira e Juliano Pessanha. Disponível em: <https://www.cidadefutura.com.br/blog/2020/09/10/guia-para-novas-leituras-conversacoes-sobre-peter-sloterdijk-com-os-professores-jose-paulo-teixeira-e-juliano-pessanha/> Acesso em: 15 out. 2020.

Como é a educação na Finlândia? **EDUCAÇÃO**, 08 jun. 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/06/08/como-e-educacao-na-finlandia/>. Acesso em: 21 set. 2020.

GONZÁLEZ, Carlos Andrés Reyes. Los temperamentos filosóficos de Peter Sloterdijk: una lectura psicopolítica a su pensamiento. **Praxis Filosófica**, No. 48 enero-junio 2019: 199 – 221, 2019.

GRINBERG, Silvia; GUTIÉRREZ, Ricardo; MANTIÑÁN, Luciano. La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. **Revista Espacios Nueva Serie**,7, 154-172, 2012.

LARROSA, Jorge. **Esperando no se sabe qué**. Sobre el oficio del Profesor. Barcelona: Candaya, 2019.

MARÍN-DÍAZ. Dora Lilia. **Autoajuda e educação**. Genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARÍN-DÍAZ. Dora Lilia. Educação, Indivíduo e biopolítica: a crise do governmento. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, ano 14, vol. 14, n. 247, 2016.

MARÍN-DÍAZ. Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.2, p.360-376, mai.-ago. 2020

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. La formación como "antropotécnica". Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. **Pedagogía y Saberes**, (47), 23-30, 2017a.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. The pedagogical effect: On Foucault and Sloterdijk, **Educational Philoshopy and Theory**, 49:7, 720-733, 2017b.

PEÑUELA, Diana Milena. Genealogía pragmática de sí y antropotécnicas: formación activa en la educación superior em Colombia. **Pedagogía y Saberes**, 49, 137-150, 2018.

SIMONS, Maarten. y MASSCHELEIN, Jan. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. En **Pedagogía y Saberes** 38, p. 93-102, 2013.

SLOTERDIJK, Peter. **Du musst dein Leben ändern: über Anthropotechnik**. Frankfurt: Suhrkamp, 2009.

SLOTERDIJK, Peter. **Literatur und Organisation von Lebenserfahrung: Autobiographien der Zwanziger Jahre**. München: Hanser, 1978.

SLOTERDIJK, Peter. **Kritik der zynischen Vernunft**. Frankfurt: Suhrkamp, 1983. (2 vols.)

SLOTERDIJK, Peter. **Sphären**. Frankfurt: Suhrkamp, 2006 (3 vols.)

SLOTERDIJK, Peter. **Tens de mudar de vida: sobre antropotécnica; trad. Carlos Leite**. - Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

TEIXEIRA, José Paulo. **No palco giratório de Peter Sloterdijk: Notas**

sobre antropotécnica, vida e poética da superação. Disponível em: <https://www.cidadefutura.com.br/wp-content/uploads/No-palco-giratorio-de-Peter-Sloterdijk.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

ALFABETIZAÇÃO ON-LINE: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM TEMPOS DE PANDEMIA

SOUZA, Ariane Simão de ¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever como foram planejadas e executadas as aulas on-line de uma turma de primeiro ano da rede municipal de Canoas no Rio Grande do Sul. No ano de 2020, devido à pandemia, deparamo-nos com um cenário inimaginável. Houve a necessidade de nos adaptarmos à nova realidade imposta. Sendo assim, a escola também adequou-se às exigências atuais. A escrita deste texto é relevante na medida em que visa auxiliar os docentes, do planejamento à execução, no ensino da leitura e da escrita nas aulas on-line.

Após poucas semanas de ensino presencial, as aulas foram suspensas em março de 2020. Depois de um período de incertezas sobre o retorno ou não às escolas, encontramos, através das aulas remotas, um meio de prosseguir com o ano letivo. Na rede municipal de Canoas, para ministrar as aulas foi utilizado o Google Meet. Porém, muitos alunos não tinham acesso à internet ou celulares compatíveis com a ferramenta. Por isso, foi necessário fazer vídeo chamadas pelo WhatsApp.

A turma do primeiro ano era composta por 25 alunos, mas apenas 10 tiveram aulas on-line, até o momento desta escrita. As demais crianças acessavam o conteúdo através do material impresso na escola ou no site da instituição. Cabe ressaltar que algumas famílias não deixaram as crianças participar das aulas on-line e também não realizaram as atividades remotas.

Ao longo da escrita, será possível acompanhar como foram pensadas as situações de aprendizagens que envolveram os alunos. Será detalhado, aqui, o trabalho para desenvolver a consciência linguística, que envolve habilidades fundamentais para a alfabetização.

Ao longo do artigo serão apresentados os autores que

¹ Especialista em alfabetização e letramento; professora na rede municipal de Canoas/RS. E-mail: arianedesouza@gmail.com.

fundamentam as situações de aprendizagens propostas aos alunos, por exemplo: Stanislas Dehaene (2019, 2013), Linnea Ehri (2013) e Jean Emile Gombert (2013).

Planejando as aulas on-line

No final do mês de julho, iniciou-se o processo das aulas on-line com a turma do primeiro ano. No primeiro momento, foi necessário ensinar às crianças como ser aluno no ambiente virtual. Precisou-se fazer combinações e mostrar-lhes como deveriam expor o caderno para a câmera.

As famílias tiveram papel fundamental para auxiliar as crianças na organização dos materiais e para colaborar durante a aula, pois as crianças precisavam de um local tranquilo, sem barulhos, o que nem sempre foi possível. Houve a necessidade de explicar às famílias que não deveriam dar respostas pelos alunos durante a aula.

A cada encontro foi preciso lembrar os alunos das combinações. Algumas crianças queriam brincar durante a aula e outras frequentemente alimentavam-se. Outro problema recorrente eram os irmãos mais novos, que queriam mexer no celular utilizado pela criança para participar da aula, o que ocasionava brigas. Alguns alunos precisaram ser acompanhados pelos responsáveis, pois sozinhos não conseguiam organizar-se.

As aulas foram ministradas todos os dias no mês de agosto, três vezes na semana no mês de setembro e duas vezes na semana no mês de outubro. Os encontros ocorreram em horários diversos, nos três turnos, previamente combinados com os pais, com trinta minutos de duração. Dos dez alunos, apenas duas meninas participavam através da plataforma Google Meet. Os demais participavam das aulas por vídeo chamada pelo aplicativo WhatsApp.

Na primeira aula com os alunos, realizou-se uma breve avaliação, com a finalidade de tentar verificar, mesmo que à distância, o que as crianças lembravam das aulas presenciais². Foi solicitado às crianças que escrevessem as palavras: “tartaruga”, “cavalo” e “gato”. Pode-se perceber que das dez crianças, cinco

² No início do ano letivo, já haviam sido trabalhadas a consciência fonológica e as vogais.

estavam no nível³ de escrita pré-silábico, três no nível silábico e duas no nível alfabético.

Além das palavras escritas, foi solicitado, na primeira aula, que os alunos respondessem alguns questionamentos relacionados à rima. Era mostrado à criança um desenho que poderia rimar com uma das três respostas possíveis. Por exemplo, o desenho do “pé” rimava com o desenho do “café”. Após, as crianças foram questionadas sobre quantas sílabas⁴ havia em uma determinada palavra.

Conhecendo um pouco o nível de escrita em que as crianças estavam, foram escolhidas as propostas e metodologias para trabalhar com a consciência linguística e assim auxiliá-las no processo de alfabetização. Optou-se por utilizar o material: “As letras falam⁵”, de Jaime Zorzi para desenvolver a consciência fonológica. O método utilizado para trabalhar a conversão fonema-grafema e a consciência articulatória foi o “fonovisuoarticulatório⁶”, de Renata Jardim.

É importante dizer que todas as atividades citadas ao longo deste texto foram desenvolvidas no decorrer das aulas on-line, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos.

A alfabetização é entendida como um processo que envolve muitas habilidades, porém, no ensino remoto, nem sempre foi possível desenvolver todas essas habilidades. O professor, nas aulas presenciais, cumpre um papel fundamental na vida de um aluno, para além do ensino. Mesmo que a família tenha tentado ajudar e que possa de certo modo ter contribuído, jamais cumprirá a mesma função de um docente, pois este qualificou-se para estar nessa função.

Trabalhando a consciência linguística

A consciência linguística possui níveis que precisam ser trabalhados para auxiliar as crianças no processo de alfabetização. Segundo Tunmer e Herriman (1984, p. 12 apud Lorandi, 2011, p. 01), a

³ Ver mais em: Ferreiro e Teberosky, 1989, *Psicogênese da Língua Escrita*.

⁴ Explicava-se às crianças que os pedaços das palavras chamam-se sílabas.

⁵ Ver mais em: <http://www.phonicseditora.com.br/>

⁶ Ver mais em: <https://metododasboquinhas.com.br/>

“consciência linguística pode ser definida como a habilidade de pensar sobre e de manipular os traços estruturais da língua falada, tratando a língua em si como um objeto do pensamento, em oposição ao simples uso do sistema linguístico para entender e produzir sentenças”.

A consciência linguística compreende as consciências: fonoarticulatória, morfológica, morfossintática (de palavra), sintática, semântica, pragmática, textual e fonológica, que é dividida em: silábica, fonêmica e intrassilábica, esta, por sua vez, é dividida em: rima e aliteração.

A consciência fonológica

Desde as primeiras aulas, foram propostas situações de aprendizagens envolvendo a consciência fonológica, que é a capacidade de manipular os sons da língua. Dehaene (2013, p. 12) diz que é preciso ajudar a criança “[...] a identificar os diferentes sons que compõem uma palavra para só depois fazê-la compreender que as letras representam esses sons. Depois disso é que a criança estará pronta para juntar as letras”. Todo o trabalho foi desenvolvido através de imagens e da oralidade. Precisávamos que os alunos pensassem nos sons da fala e não na palavra escrita.

Inicialmente, foi trabalhada a consciência silábica. As crianças precisavam olhar para um desenho e dizer quantas sílabas escutavam ao falar o nome da imagem. Por exemplo, em “carro”, mostrava-se o desenho do carro e o aluno pronunciava a palavra bem devagar. Para cada sílaba, toda vez que abria a boca, levantava o dedo. O trabalho com a consciência silábica não se resume a contar sílabas, como será explicitado a seguir.

Enquanto os alunos aprendiam que as palavras eram formadas por sílabas, eram realizados também exercícios para refletir sobre quais palavras continham mais sílabas. Por exemplo, ao mostrar dois desenhos à criança, ela precisava responder qual palavra era maior. Para isso, ela contava as sílabas. Alguns alunos tentavam responder rapidamente e diziam que a palavra maior era a que representava o objeto maior. Ao contar as sílabas nos dedos, percebiam que estavam equivocados. Demonstravam estar surpresos ao perceber que “borboleta” tem mais sílabas que

“carro”, por exemplo.

Foi solicitado que as crianças respondessem o que conheciam com cada sílaba que estava sendo trabalhada. Para a sílaba “ma” muitos alunos responderam “macaco”. Após, perguntava-se em que posição da palavra eles escutavam a sílaba “co”, de “macaco”. Geralmente, as crianças saíam-se muito bem quando a posição da sílaba era inicial ou final.

Ainda no nível da sílaba, trabalhou-se com a subtração, ou seja, a retirada de pedaços da palavra. Por exemplo, para representar a palavra “bola” mostrava-se dois quadrados coloridos, um para cada sílaba. Ao retirar um quadrado, perguntava-se à criança qual sílaba sobrou. Em “bola” se retirarmos o “bo”, sobra a sílaba “la”. O mesmo trabalho era desenvolvido com a adição das sílabas nas palavras. Também eram realizadas propostas em que as crianças precisavam pensar e responder sobre a mudança de lugar das sílabas. Por exemplo, se na palavra “bola” colocássemos a sílaba “la” e depois a sílaba “bo”, que palavra formaríamos?

Após os alunos perceberem que as palavras eram formadas por sílabas, trabalhou-se com as rimas. Eram mostradas imagens e as crianças precisavam dizer o que rimava. Porém, para os alunos que ainda não haviam compreendido o que era rima, dedicou-se um período de sensibilização maior, com poesias e letras de músicas.

Para as alunas que já estavam no nível de escrita alfabético, a rima era trabalhada diretamente nos textos. Em um determinado momento, as palavras que rimavam eram “papel” e chapéu” e as crianças precisavam dizer o motivo pelo qual elas rimavam. Mesmo enxergando as palavras escritas, o que poderia gerar confusão, pois uma termina com a letra “l” e a outra com a letra “u”, as alunas disseram que rimavam por causa do som. Demonstraram, assim, já terem compreendido que a rima tem relação com o som.

A aliteração, repetição de sons consonantais, foi trabalhada juntamente com a consciência fonoarticulatória, pois: “A consciência fonoarticulatória é parte integrante da consciência fonêmica” (SANTOS, 2019, p. 61). Na medida em que as crianças pensavam nas palavras iniciadas pelos fonemas, por exemplo, a

palavra que começava com o som /m/, aprendiam o movimento que precisavam realizar para pronunciar determinado fonema.

As atividades que envolveram a consciência fonêmica foram semelhantes às trabalhadas com a consciência silábica, todas envolvendo a oralidade. Foi muito importante que as crianças compreendessem que as palavras eram formadas por sons, que são fonemas. Os fonemas podem ser representados por grafemas e assim escreve-se qualquer palavra. Segundo Dehaene: “Tomar consciência de que as palavras da língua falada são compostas por fonemas não é algo óbvio” (2019, p. 43), por isso, é algo que precisa ser ensinado aos alunos.

As crianças precisavam responder que palavras conheciam com um determinado fonema, por exemplo, o som /f/. Algumas responderam “formiga” e outras “sofá”. Outras situações de aprendizagem envolveram a manipulação fonêmica. Assim, foi proposto aos alunos que percebessem que ao trocar o fonema de lugar, a palavra mudava de sentido, transformando-se em outra palavra. Por exemplo, na palavra “pato”, se trocarmos o /p/ pelo /g/, ela transforma-se na palavra “gato”.

Para além da consciência textual

O trabalho realizado com textos propiciou desenvolver explicitamente os diversos tipos de consciência linguística ao mesmo tempo. Entre elas: a textual, a morfossintática (de palavra), a semântica, a sintática, a morfológica e a pragmática. Importante ressaltar que todas as crianças, independentemente do seu nível de escrita, participaram de momentos de aprendizagens envolvendo os diversos níveis de consciência citados anteriormente.

Foram realizados exercícios em que os alunos precisavam dizer quantas palavras ouviam em alguma frase. Algumas crianças confundiam palavra com sílaba. Quando isso acontecia, era necessário retomar os exemplos para que, aos poucos, compreendessem o que era solicitado. A segmentação de palavras nas frases, inicialmente, foi trabalhada somente na oralidade, para que as crianças compreendessem as unidades das frases.

Lorandi e Silva (2014, p. 63) afirmam que trabalhar com a definição de palavra: “não é tarefa fácil e ao longo dos anos muitos teóricos têm argumentado que as crianças têm uma noção confusa do conceito de palavra e que pode não incidir sobre as fronteiras de uma única palavra”. Algumas crianças falavam: “É mesmo isso é outra coisa”, referindo-se ao fato de terem compreendido que cada palavra da frase representava algo diferente.

Sempre que as crianças liam uma palavra, solicitava-se que explicassem o que haviam lido. No início, as crianças atrapalhavam-se. Porém, com o passar das aulas, foram compreendendo o que era uma palavra. Percebeu-se isso com base nas respostas que davam. Por exemplo, para dizer o que era “oi”, elas acenavam e falavam: “É quando a gente faz assim”. Para definir a palavra “pia”, alguns alunos responderam: “Pia de lavar a mão” e faziam o gesto como se estivessem lavando as mãos embaixo da torneira.

Ao escrever frases, as crianças não conseguiam, inicialmente, perceber quando terminava uma palavra e começava outra. Desse modo, escreviam de forma hipossegmentada. Sempre quando ocorriam esses erros, os alunos eram questionados sobre o que haviam escrito. Ao ler a frase, eram perguntados sobre o que significava cada uma das palavras. A criança, ao perceber que cada uma das palavras representa um elemento diferente, acabava compreendendo e corrigindo-se.

Os trabalhos com letras de músicas e poemas foram bastante explorados na oralidade e na escrita, o que possibilitou as mais diversas perguntas, por parte da professora. Sobre o poema “A bola” foi realizado um questionamento: as crianças precisavam explicar o que significava: “A bola caiu na cuca do pato”. Alguns alunos confundiram a palavra “cuca”, que no poema trata-se da cabeça do pato, com um alimento parecido com um pão doce, popular no Sul do Brasil.

Na parte “ela é teimosa”, da música “A dona aranha”, as crianças precisaram explicar quem era “ela”. Todas sabiam que “ela” referia-se à dona aranha. Percebeu-se que pronomes e artigos femininos e masculinos de maneira geral são facilmente identificados pelos alunos. Ao serem questionados por que falamos e escrevemos “o balão”, eles respondem que balão é um menino, por isso coloca-se a letra “o” na frente de “balão” e, se fosse menina, teria a letra “a”.

O plural e o singular também foram trabalhados quando apareciam nos textos. Em um determinado texto, havia a palavra “aviões”. As crianças sabiam o motivo pelo qual constava a letra “s” no final da palavra. Geralmente respondiam: “É porque tem mais do que um”. Interessante observar que durante a fala, nem sempre reproduziam o plural, quando necessário.

Percebeu-se, ao longo das aulas, que as crianças, na medida em que precisavam responder aos questionamentos, generalizavam o que sabiam, para dar conta do que precisavam responder. Brayant e Nunes dizem que: “A consciência morfológica pode ajudar muito as crianças quando, na leitura de um texto, encontram uma palavra que nunca ouviram antes, mas que é formada por morfemas conhecidos” (2014, p. 69). Para os alunos, tudo que acabava em “inho” era pequeno e tudo que acabava em “ão” era grande.

Em uma das aulas, as crianças leram a palavra “leitão”. E por unanimidade, a resposta dada foi que “leitão” era um “leite grande”. Quando a professora disse aos alunos que “leitão” era um porco, todos riram. Os alunos conheciam a palavra “leite”, portanto, fizeram uso do morfema “leit”, e como sabiam várias palavras terminadas em “ão” para referir-se a algo grande, justificou-se a resposta dada.

Trabalhar com textos possibilitou ampliar o vocabulário das crianças e fazê-las refletir sobre o uso das palavras. Sobre um texto que tratava de futebol, uma criança disse: “Goleador é quem fica na goleira”. Após lermos o texto, foi possível inferir que o personagem “goleador” havia feito muitos gols. Assim, a criança percebeu que nomeia-se de “goleador” quem faz muitos gols. O aluno, ao ler as palavras gol e goleador, disse surpreso: “Olha, gol e goleador são parecidos”, demonstrando perceber que ambas começavam com “gol”.

Para as alunas que estavam no nível de escrita alfabético, algumas situações de aprendizagens envolveram a pontuação. Uma vez que elas já estavam lendo e escrevendo, era necessário saber o significado dos diversos sinais encontrados nos textos para que pudessem fazer uso dos mesmos. Assim, pode-se trabalhar a entonação para que a leitura ficasse mais fluente, obedecendo à pontuação.

Em todas as aulas, trabalhou-se a leitura, desde o início, com os encontros vocálicos e após com as palavras que continham letras cujos sons as crianças já conheciam. Gombert (2013, p. 111) diz que: “A aprendizagem da leitura precisa, de fato, que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente”. Por isso, foi de extrema importância trabalhar com os diversos tipos de consciência linguística, para que aos poucos os alunos fossem manipulando intencionalmente as estruturas linguísticas.

Dehaene (2019, p. 89) cita que: “À medida em que a leitura torna-se fluida e automática, os pequenos deixam de concentrar-se na decodificação e podem refletir melhor sobre o sentido do texto”. Desse modo, conforme os alunos avançavam na leitura, os textos ficaram mais extensos e com mais perguntas para que pudessem refletir sobre a escrita.

Ainda segundo Dehaene: “A prática do gesto da escrita acelera a aprendizagem da leitura” (2019, p. 53). Por isso, sempre que os alunos escreviam, precisavam ler. Durante as aulas, alguns alunos que apresentavam dificuldades precisaram pronunciar o som da letra enquanto a escreviam em seu caderno. Ehri (2013 p. 57) diz que: “A cola que liga a grafia à pronúncia é fornecida pelo sistema de mapeamento letra-som, isto é, pelo conhecimento das relações grafema-fonema”. A leitura e a escrita, ambas beneficiam-se uma da outra (Dehaene, 2019; Ehri 2013).

Conversão fonema-grafema

O ensino explícito da conversão fonema-grafema foi de suma importância para que os alunos pudessem ler e escrever com propriedade. Segundo Dehaene: “O ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas acelera a aprendizagem” (2019, p. 51). Essa conversão foi trabalhada em diversos momentos e precisa ser desenvolvida até que os alunos tenham segurança de ler e escrever qualquer palavra.

Para ensinar aos alunos a correspondência fonema-grafema, utilizou-se do método fonovisuoarticulatório, de autoria da doutora Renata Jardini. Durante o trabalho de conversão fonema-grafema, as

crianças foram apropriando-se ainda mais das letras do alfabeto, pois inicialmente dava-se ênfase ao som.

O método “As letras falam” também foi utilizado em alguns momentos, pois além de trabalhar a correspondência fonema-grafema o método conta com uma música⁷ na qual são pronunciados os sons das letras. O vídeo foi reproduzido algumas vezes e enviado aos pais para que o mostrassem às crianças.

Primeiramente, foi ensinado o grafema e o fonema das vogais e depois, das consoantes. O trabalho com as vogais e a junção das mesmas fez com que os alunos pudessem ler e escrever os encontros vocálicos, deixando-os motivados a quererem aprender ainda mais.

Depois de aprender e fazer uso das vogais, as crianças começaram a escrever silabicamente, utilizando uma letra para cada sílaba. Por exemplo, para escrever “macaco”, usavam apenas “aao”. A cada escrita, deixava-se claro aos alunos que eles estavam escrevendo apenas as vogais da palavra, mas que logo aprenderiam as demais letras e sons para deixar a palavra completa.

A conversão fonema-grafema envolvia a consciência fonêmica e a consciência fonoarticulatória. Mostrava-se às crianças imagens de bocas pronunciando um fonema e assim ensinava-se como articular um determinado som. Algumas crianças apresentavam dificuldades na fala. Para essas, foi necessário trabalhar o mesmo fonema por mais tempo.

Quando as crianças desenvolveram a consciência fonoarticulatória, elas conseguiram diferenciar as letras surdas e sonoras, por exemplo, a letra “f”, que é “surda”, sem vibração das pregas vocais e a letra “v”, que é “sonora”, com vibração das pregas vocais.

Dos resultados obtidos

Embora sejam poucos os alunos atingidos nessa modalidade, pode-se perceber ótimos resultados com as aulas on-line. No mês de agosto, das dez crianças que participavam dos encontros remotos, cinco estavam no nível de escrita pré-silábico, três no nível silábico e duas no nível alfabético. Em três meses de aulas on-line, temos os seguintes resultados: quatro no nível

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=pBsfpU9zWNI&t=79s>

silábico, quatro no nível silábico-alfabético e dois no nível de escrita alfabético.

Para que o resultado fosse expressivo, ou seja, que atendesse todos os alunos da turma, seria preciso o apoio dos familiares para seguir as orientações da professora e também do apoio do poder público para que as famílias fossem assistidas, pois nem mesmo acesso à internet foi fornecido à comunidade escolar. Além da falta de internet, muitas famílias estavam preocupadas com a alimentação para seus filhos, outras precisavam trabalhar e não tinham tempo para ajudar as crianças.

Considerações

Pode-se perceber ao longo do texto, como foi pensado o planejamento para auxiliar os alunos no processo de alfabetização e o desafio de ensiná-los a serem alunos no ambiente on-line. Foi preciso contar com o auxílio das famílias, que nem sempre estavam dispostas a ajudar.

Durante a escrita, percebeu-se como foi realizada uma breve avaliação dos níveis de escrita e o desenvolvimento das situações de aprendizagem envolvendo a consciência linguística. Inicialmente trabalhou-se com auxílio do método: “As letras falam”, a consciência fonológica, que compreende a consciência intrassilábica, envolvendo rima e aliteração, a consciência fonêmica e a consciência silábica.

O trabalho seguiu apresentando o desenvolvimentos dos níveis de consciência linguística e o importantíssimo ensino explícito da conversão fonema-grafema e a consciência fonoarticulatória, através do método: “Fonovisuoarticulatório”.

Foi ressaltado, ao longo do texto, que embora os resultados até o momento tenham sido satisfatórios, o ensino on-line para alunos da escola pública tem vários pontos que precisam de atenção. O apoio da família em seguir as recomendações da professora e as ações do poder público são indispensáveis ao processo.

Aqui foram abordados momentos de aprendizagem essenciais no processo de alfabetização. Porém, cabe a cada professor estudar e pesquisar o que é melhor para seus alunos.

Mesmo que o trabalho tenha sido realizado para atender apenas dez alunos, dos 25 que fazem parte da turma, buscou-se fazer das aulas on-line momentos efetivos de aprendizagens da escrita e da leitura.

Referências

DEHAENE, Stanislas. **Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2019.

DEHAENE, Stanislas. **Ler é uma revolução cerebral**. Língua Portuguesa. Ano 8. Nº 87. 2013. Entrevista concedida a Mariana Sgarioni.

EHRI, Linnea. **Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário**. In: Maluf, M.R. & Cardoso-Martins, C. Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 49-81.

GOMBERT, Jean Emile. **Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem**. In: Maluf, M.R. & Cardoso-Martins, C. Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 109-123.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. Tradução de: NICKEL, Vivian. **Leitura e ortografia, : além dos primeiros passos**. Porto Alegre: Penso, 2014.

SANTOS, Rosangela Marostega. Sobre consciência fonoarticulatória. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. P. 57-72.

LORANDI, A. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios?. In: FERREIRA GONÇALVES, G; BRUM DE PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M.. (Org.). **Estudos em Aquisição Fonológica**. Pelotas: Editora e Gráfica

Universitária PREC-UFPeL, 2011, v. 4, p. -
SILVA, Cristiana lack; LORANDI, Aline. O que é uma palavra: **A consciência linguística em crianças de 6 a 11 anos falantes do português brasileiro**. Signo (UNISC. Online), v. 38, 2014. P. 61-83.

EDUCAÇÃO E IMAGEM: EM NOME DE UM ENSINO VOLTADO A JOVENS CONECTADOS

LOPES, Thais Macedo (UESB)¹
NERY, Maria Salete de Souza (UFRB)²

Introdução

A escola, como instituição em que grande parte dos jovens passa boa parte de suas vidas, é palco privilegiado para observar as culturas juvenis e suas múltiplas interfaces. Isto é, a escola é, para as juventudes, um dos lugares mais importantes de socialização, no qual o jovem desenvolve suas habilidades, expande relações sociais, realiza e constrói desejos e projetos de vida, que colaboram na formação de suas respectivas identidades. É espaço de fazer amigos, de compartilhar experiências e de constituir valores, pois, para eles, viver o grupo, assim como o sentimento de “pertencimento”, tem especial relevância, o que faz com que a escola seja espaço de construção de saberes, de convivência, de sociabilidades e de autoimagens.

Pensar numa educação que considere a particularidade de ser jovem- estudante imerso em tempos digitais é o objeto central deste artigo. Ou seja, partindo da premissa fundamental da imersão de muitos jovens numa vida digital fundamentalmente imagética, o objetivo deste trabalho é discutir o digital-imagético como uma via de aproximação com os mundos jovens e, por isso, como frutífero recurso de ensino. Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, ainda em curso, e na qual dialogamos com autores da sociologia da juventude e da educação contemporânea, problematizando aspectos do que significa ser jovem e viver no mundo globalizado e tecnologicamente mediado.

É sabido que há uma tendência à homogeneização presente no cotidiano das escolas, perceptível através de algumas regras, que

¹ Mestranda em Memória (PPGMLS) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB E-mail: thaismacedo@yahoo.com.br

² Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2009). É professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: saletenery@uol.com.br

podem ser às vezes rígidas, de convivência, comportamento, modos de se vestir, dentre outros. Ainda assim, ressaltamos tratar-se de culturas juvenis, isto é, de uma pluralidade de modos de ser jovem cuja constituição é fortemente marcada pelas relações estabelecidas no ambiente escolar. No entanto, falamos hoje, ao mesmo tempo, de jovens conectados, que vivem de modo singularmente intenso as interações nas redes sociais, que englobam – mas extrapolam – a escola. Dessa forma, trazemos à tona o questionamento de PAULA SIBILA (2012): Como pensar uma educação entre paredes para indivíduos que se comunicam em redes? Este artigo nasce dessa preocupação, pensando na interação dos jovens alunos com o digital e com uma linguagem própria deste novo contexto social, visando um ensino que leve em consideração os jovens enquanto sujeitos sociais (DAYRELL, 2003) e o caráter de diversidade e heterogeneidade de tais juventudes presentes no contexto escolar.

Essa reflexão parte por pensar as juventudes em tempos visuais, ou seja, da visualidade, dos circuitos de comunicação de massa, das tecnologias audiovisuais e digitais que são elementos fulcrais para a constituição da juventude que conhecemos atualmente (CAMPOS, 2010). A imagem assumiu imensa magnitude social, especialmente ajudando a construir sentidos de mundo e orientar condutas. Assim, acreditamos que a imagem seja importante recurso para ensino, se assumido em perspectiva crítica.

Ensino voltado para juventudes

Inicialmente é necessário discutir analiticamente a concepção de juventudes, pois se trata de uma categoria socialmente muito utilizada, seja por agentes ligados à mídia, ao Estado ou a outras instituições, bem como por inúmeras pessoas no cotidiano. O esforço é por tomar a categoria social juventude enquanto categoria analítica pautada em reflexão crítica, buscando desnaturalizar os modos de ser jovem.

Juventude é uma categoria em construção. Enquanto LUÍS GROppo (2000) caracteriza a juventude enquanto categoria social, isto é, como concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes

a eles atribuídos, HELENA ABRAMO (2007) a concebe como uma fase de função social de maturação e de preparação para a vida adulta, cujas consequências implicarão tanto no próprio sujeito, como também na sociedade, salientando que esta etapa é marcada por fatores biopsicossociais que incluem, em geral, rituais de passagem, mudanças de *status* e ingresso em esferas específicas, como o mercado de trabalho, a constituição de família e o pertencimento a grupos.

No entanto, estudar os jovens apenas por esta perspectiva de transitoriedade é uma atitude questionada por JUAREZ DAYRELL (2003), que vê na proposta de “fase de transição” uma negação do presente vivido pelos jovens, em que eles vivenciam questões existenciais mais amplas que somente a da passagem para a vida adulta. Assim, este autor defende o período da “juventude enquanto parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos” (DAYRELL, 2003, p. 42).

O autor é contrário à definição da juventude a partir de uma visão etapista da vida, pois geraria uma visão negativa que destitui o jovem de sua identidade, entendendo-o como “aquilo que não chegou a ser”, muitas vezes atribuindo-lhes a imagem de inconstância. Além disso, como nos aponta DAYRELL (2013), é preciso que utilizemos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. É importante também entender os jovens como sujeitos sociais que intervêm no espaço coletivo e que assumem determinadas identidades.

As juventudes são, portanto, marcadas por descobertas, experimentações e afirmações que assumem importância pelo exercício de inserção social. Isto é, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional, mas a partir de diferentes modos de ser (DAYRELL & CARRANO, 2014, p.112).

Nessa perspectiva, o ensino voltado para juventudes é um processo descontínuo, permeado por rupturas, com idas e vindas, que deve ser marcado, em suas experimentações, pela observação dos mundos juvenis e pela escuta aos próprios jovens. A escola, pois, pode se tornar esse espaço mais prazeroso e estimulante ao assumir o desafio de dialogar mais fortemente com a cultura digital na qual os jovens estão inseridos.

Nessa forma de ensino, segundo CHARRÉU & OLIVEIRA (2015), os jovens estudantes são incitados a saírem um pouco dos manuais e da aparente segurança das rotinas, são capturados no espaço midiático próximo, cada vez mais influente. Considere-se que uma boa parte da vida cotidiana dos adolescentes é vivida hoje, de forma crescente, nas redes sociais, por sua participação em comunidades virtuais em torno de gostos, necessidades e interesses comuns, e mesmo à volta dos mais simples assuntos que circunscrevem as chamadas pequenas narrativas do cotidiano.

[...]se constroem no diálogo com uma história imediata e mediata, se estabelecem e são condicionadas pelo caráter do encontro, mas também são lugares de surgimento do novo, do que transforma a aula em um acontecimento aberto a novas construções a partir do já construído. (BARBOSA, 2010, p. 386).

No entanto, uma dinâmica de aula pluridimensional, interativa nas redes sociais e problematizadora só é possível pela ação humana de um professor, não por simples informações contidas nos ambientes digitais. Um profissional capacitado que reflete sobre sua prática pedagógica e busca uma linguagem próxima à realidade juvenil é capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A ambivalência resultante desse dialogismo interacional (a aula se transforma no espaço de múltiplas e diferentes ações verbais) remete ao que Prigogine (1996) chama de bifurcações que dão margens ao imprevisto, ao acaso, ao surgimento do novo e, a meu ver, possibilitam o surgimento dos modos diferenciados de sentir e viver as ações escolares. (BARBOSA, 2010, p. 387).

Tal imersão carrega um potencial enorme para a educação, porque os jovens estão cada vez mais vivenciando a cultura digital, aqui entendida não apenas como o uso de equipamentos e produtos, mas fundamentalmente enquanto “processos comunicacionais, de experiência, de vivências, de produção e de socialização dessas produções, numa perspectiva multidimensional e não-linear” (SAMPAIO; BONILLA, 2012, p. 101).

Convergência de linguagens e mídias, articulada à

conectividade, possibilita a alunos e professores criar, inovar, inventar, entre si e com outros, em espaços e tempos diversos, mantendo-se, ao mesmo tempo, ancorados no local e articulados com o global. Dessa forma, possibilita a ambos estarem em rede, fazendo fluir seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que a dinamizam por sua participação.

A imagem ou visualidades na representação da juventude

A imagem e a cultura visual contemporânea participam da construção das juventudes, sendo componentes fundamentais na forma como os jovens se comunicam. Como afirma SAUVAGEOT (1994, p. 7), a visão é um “facto social maior”. Ou seja, os atributos visuais que contribuem para distinguir a juventude enquanto categoria social e cultural singular desempenham um papel vital na constituição de uma cultura visual que se expõe primordialmente nas novas tecnologias (CAMPOS, 2010).

Esta leitura do uso da imagem e da visualidade na juventude está em consonância com uma profunda reavaliação da natureza dos vínculos sociais e da construção identitária na contemporaneidade. O carácter mais fluido e instável dos laços, a mutabilidade e porosidade das identidades, a reflexividade da vida social, a centralidade do consumo e a crescente estetização do quotidiano conduzem a novos usos e adaptações dos recursos imagéticos. (CAMPOS, 2010, p.4)

Existe um vínculo entre a representação visual do mundo e as formações identitárias juvenis, levando em conta que a cultura visual apresenta determinados modos de viver e julgar visualmente o que nos rodeia, além de denunciar o momento histórico, suas convenções, tecnologias e modelo cognitivo e ideológico. As identidades, por sua vez, correspondem a elaborações, resultados transitórios de múltiplas representações.

Nesse sentido, segundo DAYRELL (2006), torna-se necessário compreender as práticas e símbolos que se desenvolvem como manifestações de modos de ser jovem no digital, pois funcionam como expressões das transformações ocorridas nos processos de socialização. É neste contexto que situo a importância da visualidade,

enquanto recurso empregado pelos jovens e por diferentes instâncias capacitadas para produzirem e veicularem discursos sobre o real, enquanto “território” privilegiado de comunicação e de afirmações identitárias.

Cultura digital, uso de recursos visuais para formação dos jovens estudantes na Educação Básica

A cultura digital contemporânea representa a proeminência da imagem, que se tornou especial recurso para comunicação dos jovens estudantes. Uma estratégia de ensino pautada na visualidade do digital significa utilizar-se de algo do cotidiano juvenil como recurso didático em salas de aula, relacionando a cultura escolar, a ciência instituída no ambiente virtual e o cotidiano dos jovens.

Os recursos visuais, enquanto textos imagéticos, têm por instrumento de aprendizagem a tecnologia como ferramenta de otimização e interação. Nesse sentido, são muitas as possibilidades que a imagem pode trazer para formação dos jovens estudantes de modo mais dinâmico e integracionista.

As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento. A partir dessa compreensão da pedagogia da imagem, KELLNER (1995) argumenta ainda que ler criticamente implica aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam na vida como o conteúdo que comunicam em situações concretas.

Os recursos visuais, via meios tecnológicos, ganharam destaque enquanto aspectos positivos da vida escolar. Os recursos voltados às imagens, associados a conteúdos didáticos, entre outros, devem ser cada vez mais instrumentos para uma ação educativa na perspectiva da construção do conhecimento e do incentivo aos jovens a assumirem uma perspectiva crítica em relação, inclusive, ao mundo das redes digitais e da valorização das imagens.

A linguagem visual, a depender do modo como é utilizada, pode contribuir para a construção de sujeitos sociais críticos. Isto é, a imagem tem o poder de aproximar os conteúdos, em toda sua complexidade, da realidade dos discentes e do seu mundo digital.

Linguagem digital e prática pedagógica

É importante chamar a atenção para o fato de que há uma juventude que convive desde a infância com a internet e não consegue ver os avanços tecnológicos como um mundo distante. Isso gerou uma mudança comportamental, uma nova cultura no sentido mais amplo, definida por atitudes, costumes, códigos, etc. particulares.

A linguagem digital por muitos momentos foi desconsiderada como recurso didático válido ou que deveria ser estimulado. No entanto, nesse período de pandemia mundial por Covid-19, que implicou no distanciamento social como medida preventiva à disseminação maior do vírus e na adoção do ensino remoto em instituições públicas e privadas de diferentes países do mundo, está se configurando como uma alternativa eficaz para continuação da educação formal. Deste modo, mesmo que em situação crítica, os olhos do mundo foram obrigados a rever a potencialidade do imagético e do uso de tecnologias digitais no ensino, forçando a que resistências à inovação tivessem que ser, ao menos parcialmente, superadas. Assim, o ensino remoto ganha novos contornos para formação das juventudes.

Mas como lidam os professores frente à linguagem digital? Precisamos superar a ideia de que o necessário é apenas treinamento, muitas vezes em aligeirados cursos, visando à preparação técnica para o uso de computadores, para, no máximo, servir como certificação para promoção na carreira dos docentes. Essas ações, sem continuidade e conexão com a realidade local de cada escola, terminam desqualificando a própria ideia de uso das tecnologias digitais como elementos estruturantes da cultura digital.

Por outro lado, muitos professores vêm buscando articular suas práticas às realidades e culturas dos jovens, propondo novas experiências, utilizando lógicas hipertextuais, abrindo espaços para que os mesmos se tornem produtores de conhecimentos e culturas.

Outros professores não conseguem perceber as potencialidades e possibilidades que esses ambientes oferecem para a educação. O máximo que propõem é liberar os alunos para jogar, desenhar ou utilizar as redes sociais após o término das tarefas consideradas como pedagógicas, como se jogar, desenhar e utilizar

redes sociais não pudessem ser também atividades pedagógicas.

Para DILTON COUTO JUNIOR (2012, p. 94), permitir a presença das redes sociais no contexto escolar é levar em consideração a relação que os jovens estabelecem com os saberes que são compartilhados no ciberespaço, com o objetivo de compreender as escolhas e pensamentos dessa geração, sendo fundamental a escola enfrentar os desafios que se colocam para educar essas novas gerações.

As práticas em rede podem tirar os professores da “zona de conforto”, pois exigem romper com algumas hierarquias, tornando professores e alunos, colaborativamente, produtores de informações, conhecimentos e culturas. Mudanças de posturas e de concepções não são processos simples, nem tampouco podem acontecer em um curto espaço de tempo. No entanto, a marca das redes é a velocidade. E os jovens acompanham e requerem essa velocidade. Eles querem e pedem para a escola estar em rede, sejam elas as redes físicas ou as redes sociais. (BONILLA e PRETTO, 2015, p.15)

Muitos jovens de hoje são nativos digitais. Dificilmente uma prática pedagógica permeada por bloqueios e controles conseguirá aproximar as linguagens dos jovens da linguagem da escola. Repensar a linguagem mediada pela tecnologia significa aproximar o processo educativo da realidade juvenil, atraindo-os e contribuindo para torná-los sujeitos ativos, protagonistas que colaboram mais efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Exemplo disso são os recursos didáticos dos blogs pessoais, a produção de imagem em movimento, o uso de *games* etc.

Considerações Finais

A educação precisa acompanhar as transformações em curso, e estas estão marcadas no agora pela presença da tecnologia digital, que está por toda parte, especialmente no cotidiano juvenil. Pensar um ensino que considere as particularidades de ser jovem-estudante é buscar mediar conhecimento a partir de uma linguagem que lhe é própria.

É neste contexto que se situa a importância da linguagem digital, tomada enquanto recurso empregado pelos jovens e por diferentes instâncias capacitadas para produzirem e veicularem discursos sobre o real.

A partir da linguagem digital para formação da juventude, teremos condições de romper os muros das escolas, físicos e simbólicos, para ultrapassar as paredes da sala de aula, aproximando o mundo de dentro da escola do contexto social mais amplo.

O papel capital das imagens e dos imaginários visuais na edificação de sentido e, portanto, na fabricação da cultura (CAMPOS, 2010) impacta na formação das identidades juvenis e não pode ser ignorada enquanto esfera crucial para formação das juventudes contemporâneas.

A vivência plena da cultura digital na escola traz desafios que ainda precisam ser superados, como a formação de professores e acesso aos meios tecnológicos e digitais. No entanto, esses fatores não são impedimento para práticas pedagógicas dinâmicas e democráticas utilizando-se da linguagem digital. E, ao contrário, deve-se lutar para a ampliação do acesso ao digital por docentes e discentes.

Pensar a educação escolar e o seu papel em nossa sociedade atual é entender que esta precisa atender a essa comunidade que frequenta o espaço escolar e se adequar à sua linguagem buscando comunicar-se através de códigos e valores que se relacionem com esses agentes sociais, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades, expansão de suas relações, realização e construção de desejos e projetos de vida, que colaboram na formação de suas respectivas identidades.

Referências

- ABRAMO, Helena. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO / MEC / ANPED, v. 16, 2007. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154569por.pdf>>. Acesso em: 01 Abril. 2020.
- BARBOSA, Marinalva V. Aula: um acontecimento construído por

múltiplas ações de linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p.375-396, jul./dez. 2010.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson. **Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais**. Revista: Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015

CAMPOS, Ricardo. **Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: Uma reflexão em torno das imagens na culturas juvenis**. Revista: Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 63, pp. 113-137, 2010.

CHARRÉU, L & OLIVEIRA, M. **Sobre ensinar e aprender, aprender e ensinar no campo das visualidades contemporâneas**. In Educação da cultura visual. Editora UFSM, 2015.

DAYRREL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. Nº24 set/out/nov/dez, 2003.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Texto apresentado no Simpósio Internacional “Ciuat.edu: nuevos retos, nuevos compromissos”, realizado em Barcelona, em outubro de 2006.

DAYRELL, J. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L. (Org.). *Juventude e ensino médio*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-133.

_____. **Por uma sociologia da juventude**. IN. (org.). OLIVEIRA, L. *Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. Rio de Janeiro: Edur,2013.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook**. 2012. 133 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GROPPO, Luís A. **Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. 308p.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131. (Coleção: Estudos culturais em educação)

SAMPAIO, Joseilda; BONILLA, Maria Helena Silveira. **Os jovens na**

contemporaneidade: a experiência da articulação entre a dinâmica da escola e um projeto de inclusão digital. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, RS, v. 19, n. 1, p. 181-193, jan./jun. 2012.

SAUVAGEOT, Anne. **Voirs e Savoirs: Esquisse d'Une Sociologie du Regard**, Paris, Presses. Universitaires de France, 1994.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro-RJ. Editora: Contraponto, 2012.

O GÊNERO DIGITAL CIBERPOEMA: UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO BÁSICO

MENEZES, Estela Mari Tomazelli Silveira (UNIOESTE)¹

LAVARDA, Iloir Siqueira (UNOPAR)²

KRAEMER, Márcia Adriana Dias (UFFS)³

CAPELIN, Pamela Tais Clein (UNIOESTE)⁴

Introdução

Neste capítulo, focaliza-se, especificamente, o estudo do gênero digital *ciberpoema*, subsidiado teoricamente na Análise Dialógica do Discurso – ADD e na Pedagogia Histórico-crítica – PHC,⁵ bem como nos documentos parametrizadores educacionais, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular do Estado do Paraná – RCPR (PARANÁ, 2018).⁶ Por meio do

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* Cascavel, PR, Brasil. Professora da Rede Estadual do Paraná, Brasil, atuando no Ensino Fundamental e Médio. E-mail: estelmenezes@hotmail.com

² Especialista em Metodologia do Ensino pela Universidade Norte do Paraná - Unopar, PR, Brasil. Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon – Facimar, PR, Brasil. Professora da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Cascavel, PR, Brasil. E-mail: iloirsiqueira@hotmail.com

³ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, PR, Brasil, Bolsa Capes. Estágio Pós-doutoral pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* Cascavel, PR, Brasil, Bolsa Capes. Professora do Magistério Superior no Departamento de Linguística, Letras e Artes na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Realeza, PR, Brasil. E-mail: marcia.kraemer@uffs.edu.br.

⁴ Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* Cascavel, PR. Graduada em Letras – Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Realeza, PR, Brasil, Bolsista Capes. E-mail: pamelaclein88@gmail.com.

⁵ Análise Dialógica do Discurso, de ora em diante ADD, é uma denominação cunhada por Brait para o conjunto das obras do Círculo de Bakhtin, o qual motiva o surgimento “[...] de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral.” (BRAIT, 2006, p. 09-10). Pedagogia Histórico-Crítica, de ora em diante PHC, é uma abordagem pedagógica integradora da postura crítico-productivista à concepção histórica, na qual “[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.” (SAVIANI, 2011, p. 421- 422).

⁶ A Base Nacional Comum Curricular, de ora em diante BNCC, é um documento contemporâneo e oficial para o sistema de ensino brasileiro. De acordo com o que expõe o Ministério de Educação – MEC, esse documento esclarece questões relativas à Educação Básica, desde a Educação

viés teórico elencado, apresenta-se uma proposta didático-pedagógica direcionada aos professores que trabalham com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa - LP no Ensino Fundamental II.

Assim, a pergunta que direciona a investigação questiona em que medida uma proposta de *Plano de Trabalho Docente – PTD* (GASPARIN, 2007),⁷ a partir do gênero digital ciberpoema, pode viabilizar, no contexto escolar, as condições necessárias para a apropriação dos conhecimentos acerca desse gênero multissemiótico, como ferramenta profícua de ensino e de aprendizagem de língua materna na Rede Básica de Ensino.

Justifica-se, nesse sentido, o trabalho com o gênero em estudo, uma vez que ele contribui para a formação de sujeitos em um viés social, interativo e dinâmico. Por meio de intervenções pedagógicas, fundamentadas nas recomendações dos documentos oficiais da Educação, promove-se, no espaço escolar, situações contextuais propícias para que o estudante compreenda e se aproprie dos letramentos para as práticas sociais, em específico, de conhecimentos acerca do gênero discursivo ciberpoema. Soma-se a isso a necessidade de estudos no âmbito da temática selecionada, em vista de que não há um grande percurso de pesquisas nessa área, tornando-se, portanto, um terreno fértil para investigações futuras.

Partindo desses pressupostos, é possível planejar ações no processo educativo, pautadas nas relações dialógicas do processo de construção e de ampliação de conhecimento, a partir da apropriação, tanto docente quanto discente, dos conteúdos, das atividades e da materialização do projeto de ensino e de aprendizagem (GASPARIN, 2005).

Com efeito, o objetivo geral deste capítulo compreende analisar as bases teóricas da ADD e da PHC, a fim de propor ações

Infantil até o Ensino Médio (BRASIL, 2018). O Referencial Curricular do Paraná, de ora em diante RCPR, segundo a Secretaria de Educação, Deliberação de nº 03/18, “[...] orienta e estabelece direitos e objetivos de aprendizagens para a Educação Infantil e [para o] Ensino Fundamental, com elementos obrigatórios definidos pela Base Nacional Curricular (BNCC) de 2018, para os currículos do Estado, a partir das especificidades de cada escola ou região.” (PARANÁ, 2018, p. 1).

⁷ O *Plano de Trabalho Docente – PTD* (GASPARIN, 2007) corresponde a uma proposta metodológica, fundamentada em uma *Teoria Dialética do Conhecimento – TDC* com vistas à educação (CORAZZA, 1991; SAVIANI, 2011), que tem como princípio integrar e aplicar, teórica e pragmaticamente, os conteúdos escolares de forma contextualizada no cotidiano discente.

docentes na elaboração didático-pedagógicas acerca do gênero digital ciberpoema, para o Ensino Fundamental II. Prioriza-se o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita, sobretudo no que tange ao contexto de letramentos digital, conforme salientam os documentos que norteiam o ensino de LP (BRASIL, 2018, PARANÁ, 2018). Para tal, considera-se que o ato pedagógico, conforme aponta Libâneo, “[...] não se dá ao acaso: ele exige um trabalho docente sistemático, intencional, planejado, visando introduzir o aluno nas estruturas significativas dos conteúdos, selecionados em termos de finalidades formativas.” (LIBÂNEO, 2012, p. 130).

Diante do exposto, os objetivos específicos correspondem a: a) estudar os pressupostos teóricos selecionados para fundamentar a reflexão analítica; b) investigar as marcas enunciativas do gênero ciberpoema, na perspectiva da contribuição ao sentido do discurso para as práticas sociais; c) produzir um material didático-pedagógico docente sobre o gênero ciberpoema para o Ensino Fundamental II.

A metodologia utilizada para este estudo é de natureza teórica, com abordagem qualitativo-interpretativa e fins explicativos. O estudo realiza-se por meio de documentação indireta, na utilização de recursos bibliográficos e documentais. Para a análise e a interpretação de dados, recorre-se ao método dialético e aos procedimentos técnicos histórico e comparativo.

Para a organização do trabalho, o texto está dividido em duas sessões: primeiramente, reflete-se sobre a natureza constitutiva e orgânica do gênero ciberpoema, com vistas para o sentido do discurso nas práticas sociais; em seguida, apresenta-se uma proposta de PTD acerca do gênero delimitado para o estudo, direcionado ao ensino Fundamental II.

A natureza constitutiva e orgânica do gênero digital ciberpoema

Os letramentos digitais⁸ são demandas da sociedade contemporânea, uma vez que, “[...] devido ao ritmo implacável da evolução das tecnologias de comunicação e informação, texto e

⁸ “[...] letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.” (BUZATO, 2006, p. 16).

imagens estão cada vez mais juntos criando textos multimodais.” (MARTINEC, SALWAY, 2005, p. 337, tradução nossa).⁹ Nesse sentido é preciso desenvolver os multiletramentos¹⁰ no espaço escolar, por meio de práticas didático-pedagógicas contextualizadas, na forma como se ensina e se aprende os conteúdos. Para além de enfatizar os letramentos por meio de gêneros discursivos impressos, é de fundamental relevância a abordagem dos gêneros discursivos digitais, em práticas de ensino-aprendizagem inovadoras, (re)pensadas na tentativa de tornar as estruturas cristalizadas em flexíveis, dinâmicas e articuladas de acordo com as necessidades comunicativas dos sujeitos sociais na atualidade.

A apropriação de novos conhecimentos por parte dos estudantes, sobretudo no que tange aos gêneros digitais, preconizados pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo RCPR (PARANÁ, 2018), pressupõe a necessidade do domínio de um conjunto amplo de conhecimentos, o que favorece a efetivação das práticas sociais no uso da língua(gem). Para Rojo “[...] se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas.” (ROJO, 2009, p. 08).

Nesse contexto o acesso às tecnologias digitais possibilita a articulação entre diferentes modos de enunciação, no “[...] uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos.” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668, tradução nossa).¹¹ Não basta ter acesso às ferramentas digitais, como o computador, celular, *tablet* ou outro recurso, é preciso saber utilizá-los de modo adequado nas mais variadas situações comunicativas. Assim, o desafio da escola no século atual desvela, portanto, que é preciso letrar os sujeitos para o uso da multimodalidade de linguagens, de modo a ampliar as competências linguístico-discursivas, para a inserção nas comunidades de prática situadas nas

⁹ “[...] text and images are increasingly coming together creating multimodal texts [...]” (MARTINEC, SALWAY, 2005, p. 337).

¹⁰ O conceito de multiletramentos abarca “[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO, 2012, p. 13).

¹¹ “[...] integrated use of different communicative resources, such as language, image, sound and music in multimodal texts and communicative events.” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668).

esferas sociais. Para Rojo e Barbosa,

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135)

Os subsídios necessários para que o aluno participe de modo efetivo dos espaços de interação, em âmbito social, é “[...] um dos aspectos mais marcantes da cultura digital, que é essa capacidade de relação dos indivíduos com os números ambientais de informação que o cercam.” (COSTA, 2002, p. 8). Para a leitura, escrita e análise linguística de gêneros multimodais, é preciso dominar conhecimentos que englobam saber relacionar imagens, diagramas, gráficos, vídeos, músicas, entre outros, visto que “[...] a cultura da atualidade está intimamente ligada à ideia de interatividade, de interconexão, de interação entre homens, informações e imagens dos mais variados gêneros.” (COSTA, 2002, p. 8).

Um exemplo de gênero multissemiótico é o ciberpoema, um texto-enunciado que circula na esfera digital, assim como o *blog*, as *fanfics*, os *vlogs*, as *wikis*, dentre outros gêneros discursivos que possuem características variadas e inovadoras, no que concerne às práticas de multiletramentos. O ciberpoema é constituído de elementos que extrapolam os limites do texto impresso, “Diferentemente do poema visual, o ciberpoema exige um leitor atento e possuidor de habilidades técnicas.” (CAPPARELLI, *et al.*, 2000, p. 81). Isso demonstra o quanto os gêneros digitais são dinâmicos, logo exigem interlocutores ativos e responsivos. De acordo com Fiorin (2008):

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o chat, o blog, o mail, etc. (FIORIN, 2008, p. 65).

Promover os multiletramentos por meio da multimodalidade de gêneros digitais, conforme preconizam a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCPR (PARANÁ, 2018) envolve traçar objetivos e fazer planejamentos para a efetivação da aprendizagem, uma vez que demanda da mobilização de diferentes habilidades linguístico-discursivos com as quais os estudantes não estão familiarizados. Nesse sentido, o gênero digital ciberpoema, por ser um texto de estética híbrida, apresenta-se “[...] carregado de figuras de linguagem, ritmo, léxico inovador e de campos semânticos que exigem relações externas ao escrito para serem compreendidos, mas, nele, tudo isso se alia às imagens, sons, cores, movimentos [...]” (GOMES, 2017, p. 50). Para Santaella,

Os meios de nosso tempo estão nas tecnologias digitais, nas memórias eletrônicas, nas hibridizações dos ecossistemas com os tecnossistemas e nas absorções inextricáveis das pesquisas científicas pela criação artística, tudo isso abrindo no artista e literato horizontes inéditos para a exploração de territórios inatos da sensorialidade e sensibilidade. (SANTAELLA, 2007, p.330).

Um exemplo de leitura, produção e interação por meio de ciberpoemas, como poesia criada e compartilhada na *web*, pode ser observada na página *Ciber&Poemas*, por exemplo, no qual apresenta-se o *Babel* (CAPPARELLI & GRUSZYNSKI, 2000), ciberpoema que não abarca nenhuma palavra escrita, apenas imagem e som e o *Zigue-zague* (CAPPARELLI & GRUSZYNSKI, 2000), ciberpoema com narrativa curta em que o leitor pode escolher qual das partes da animação quer acessar primeiro, em vista de ser alinear. Os textos-enunciados desses autores foram desenvolvidos a partir do livro *Poesia Visual* (CAPPARELLI & GRUSZYNSKI, 2000), voltado inicialmente ao público infanto-juvenil, mas que pode ser acessado pelo público de modo geral.

As ilustrações acima são de ciberpoemas que circulam no meio digital e podem atuar como ferramenta para o ensino e à aprendizagem de LP. Esses textos promovem o interesse dos alunos, pois possibilitam o desenvolvimento da língua(gem) por meio de recursos lúdicos, visto que “Diferentemente do poema visual, o

ciberpoema exige um leitor atento e possuidor de habilidades técnicas.” (CAPPARELLI, et al. 2000, p. 81). Para Matos, no espaço digital, atua-se de modo a “[...] desenvolver novas experiências de leitura, escrita [...] autonomia, cooperação e criatividade, pois, ao navegar pela tela do computador, encontra espaços que pode criar, recriar, representar diferentes sensações e situações no seu mundo real e de fantasia.” (MATOS, 2018, p. 21).

É possível promover aprendizagens significativas por meio dos gêneros digitais, visto que “As informações disponíveis a um toque de dedos em uma velocidade que se assemelha ao pensamento, exigem a ativação de formas específicas de aprendizagem para que este leitor não se perca em relação à sua própria busca.” (GOMES, 2017, p. 43). Diante disso, o planejamento didático-pedagógico para o trabalho com o gênero ciberpoema precisa considerá-lo não como a digitalização ou a cópia de uma poesia na versão digital, mas, sim, o exercício de compreensão e de apropriação dos elementos constitutivos do gênero que favorecem à produção de um poema inédito.

O gênero digital ciberpoema destaca-se pela maneira como é construído, nas ilustrações, por meio de um projeto gráfico, na mistura de semioses,¹² no percurso da leitura que pode alternar-se, logo, de modo não linear, “A ciberpoesia aciona movimentos, cores, imagens e sons às palavras, gerando significados junto ao ambiente virtual.” (MATOS, 2018, p. 23), o que conduz o sujeito a realizar conexões interpretativas, reflexões críticas e ativas, preenchendo lacunas no transcórre da leitura. O ciberpoema, deste modo, é uma ferramenta oportuna para o ensino de línguas, não só pela sintaxe das palavras (unidades sonoras e semânticas), mas também pela organização do gênero, na linguagem verbo-visual e cinética.

Nesse âmbito, o gênero digital em estudo é consequência do momento sócio-histórico-cultural contemporâneo, uma vez que “[...] os gêneros do discursivo são construtos históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda sua plenitude de vida. [...] para ensinar a língua viva [...] é preciso recorrer aos gêneros [...] para esse

¹² Na contemporaneidade tecnológica, é natural que novas formas de textos insiram-se no cotidiano em âmbito de letramentos digitais. De acordo com Rojo, esses textos multissemióticos ou multimodais são “[...] compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramento) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p.19).

contexto de ensino.” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21). A partir de dada situação social marcada em um espaço-temporal, cronotópico, originam-se os gêneros com suas próprias peculiaridades, relativamente estáveis, que variam no estilo, conteúdo temático e na construção composicional (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]).

O gênero digital ciberpoema apoia-se na perspectiva teórico-metodológica acerca dos estudos do discurso com base nas teorias do Círculo de Bakhtin, tendo em vista que todo gênero discursivo está atrelado a uma situação social de interação, inerente às esferas sociais que o cercam, juntamente com determinada finalidade discursiva, propostas de um autor em vista de um interlocutor possível. Nessa circunstância, é de extrema relevância que o aluno tenha conhecimento da pluralidade de textos-enunciados que circulam em âmbito social, a fim de atuar com adequação nas mais variadas esferas da comunicação humana.

Proposta didático-pedagógica a partir do gênero digital ciberpoema

Nesta seção do texto é apresentada uma proposta didático-pedagógica com foco no gênero digital ciberpoema, subsidiada pela ADD e pela PHC, para o ensino e à aprendizagem de língua materna, bem como pelo que preconizam os documentos norteadores educacionais BNCC (BRASIL, 2018), e o RCPR (PARANÁ, 2018). Com vistas para o Ensino Fundamental II, desenvolve-se uma proposição de PTD (GASPARIN, 2007), contemplando a unidade de conteúdo com foco na temática gênero digital ciberpoema.

Entende-se que a triangulação das vertentes teóricas selecionadas possibilita uma proposta didático-metodológica pertinente aos estudos linguísticos na contemporaneidade, com viés dialógico e vinculado ao *Materialismo Histórico Dialético*,¹³ o qual

¹³ A teoria do *Materialismo Histórico Dialético*, fundamentada em Marx e Engels, tem como cerne ser uma força centrípeta em relação ao idealismo tradicional (Marx, 2011 [1968]; Marx e Engels, (2008 [1948])). Para tanto, enfatiza uma transformação que possibilite modificar o *status quo* da ordem dominante e, nessa arena de conflitos, promover a mudança social, de modo que se estabeleçam princípios de igualdade comunitária refletida nos papéis sociais. Essa percepção entende, entre outras características, que a humanidade constitui-se em sua produção material e pelo embate de forças sociais, dialeticamente. Extrapola o âmbito econômico, seu reduto de origem, ganhando novas interpretações ao longo do Século XX e espaço em inúmeras áreas do saber na contemporaneidade. No campo educacional, tem grande relevância em estudos

fundamenta o cabedal de conhecimentos que serve de escopo para o estudo do objeto em análise.

O PTD concretiza-se em cinco etapas, a saber, *Prática Social Inicial do Conteúdo*, *Problematização*, *Instrumentalização*, *Catarse* e a *Prática Social Final do Conteúdo*, que propõe a mobilização do aluno para a construção de conhecimentos em âmbito escolar (GASPARIN, 2007). Intenciona-se propor atividades que partam dos conhecimentos de mundo do aluno e assim, ampliem as possibilidades comunicativas na contemporaneidade.

Contudo, promover os multiletramentos por meio do gênero ciberpoema envolve (re)conhecer esse texto-enunciado que circula na esfera digital, de modo interativo. Soma-se a isso, a necessidade de questionar-se acerca da autoria na produção desse gênero; dos aspectos sócio-histórico-culturais que o envolvem; do contexto de produção e de circulação; da intencionalidade, das características que compreendem esse gênero multissemiótico, entre outros. Ilustra-se, abaixo, a descrição do PTD no Quadro 1:

Quadro 1: Plano de Trabalho Docente acerca do Gênero Ciberpoema.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE	
Prática Social Inicial do Conteúdo	
1) Listagem do conteúdo e objetivos	
<i>Objetivo geral</i>	
Analisar o que preconiza a BNCC e o RCPR, a fim de compreender em que medida torna-se adequada a produção de um material didático acerca do gênero ciberpoema, direcionado ao Ensino Fundamental II, no viés da ADD e da PHC.	
<i>Objetivos específicos</i>	
a) Estudar os pressupostos teóricos da ADD e da PHC, bem como as normativas da BNCC e do RCPR;	
b) Investigar as marcas enunciativas do gênero ciberpoema e a perspectiva de sua contribuição ao sentido do discurso para as práticas sociais;	
c) Produzir um material didático-pedagógico sobre o gênero ciberpoema para o Ensino Fundamental II.	
2) Vivência cotidiana do conteúdo	
a) O que já se conhece sobre a pauta de estudo proposta:	
 visão da totalidade empírica;	

linguísticos como da Filosofia da Linguagem, representados pelo Círculo de Bakhtin (2011[1979]), e, no âmbito da psicopedagogia, com a Escola de Vigotski (2001).

<ul style="list-style-type: none"> ✚ mobilização a partir de uma atividade prática de sensibilização e de diagnóstico. b) Desafio: o que se almeja conhecer além do já internalizado? ✚ proposta prática de construção de metas individuais e coletivas para a apropriação de novas informações sobre o conteúdo.
Problematização
1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo
Elaboração de questões, de forma individual e, posteriormente, coletiva, que costumam ocasionar dificuldades de entendimento ou de clareza acerca do gênero em estudo na prática social docente e discente.
2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas
<ul style="list-style-type: none"> ✚ dimensão social; ✚ dimensão histórica; ✚ dimensão ideológica; ✚ dimensão político-educacional; ✚ dimensão linguística; ✚ dimensão pedagógico-didática.
3) Atividade prática
Escolher um tema, em conjunto com a turma, que norteará o trabalho com o gênero digital ciberpoema.
Instrumentalização
1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação entre discente e o objeto do conhecimento, por meio da mediação docente
<ul style="list-style-type: none"> a) O grande problema: qual a principal questão que o gênero ciberpoema vai responder para o público? Qual o problema-chave? b) Questões de apoio: questões que propiciarão o suporte às informações principais. O que e qual é o problema a ser desenvolvido? c) Aprofundar questões: explorar o tema; definir o porquê, como e possíveis soluções ou outras informações.
2) Recursos humanos e materiais
<ul style="list-style-type: none"> a) professor e alunos; b) multimídia e material escolar.
Catarse
1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental: construção da nova totalidade concreta
Produção pela equipe de uma síntese dos conhecimentos apreendidos sobre o conteúdo programático em forma de um texto-enunciado do gênero ciberpoema.

2) Expressão prática da síntese
Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.
Produção de um texto-enunciado do gênero ciberpoema que permita ao leitor compreender a elaboração teórica da síntese do conteúdo estudado, a partir do referencial teórico em análise.
Prática Social Final do Conteúdo
1) Intenções do aluno
Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
Estabelecer um cotejo, a partir de material escrito, entre o conhecimento apresentado na prática inicial de conteúdo e a prática final, manifestando a nova postura acerca dos conhecimentos estudados.
2) Ações do aluno: nova prática social do conteúdo, em função da transformação social
Proposta prática.
Apresentar, de forma midiática, atitude didático-pedagógica no ambiente educacional que materialize a nova postura diante dos conteúdos estudados.

Fonte: Produção das autoras com base em Gasparin (2007).

No Quadro do PTD apresentado, inicia-se com a descrição da *Prática Social Inicial do Conteúdo*, que abarca a sensibilização e o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero digital ciberpoema. Para essa etapa, poderá ser desenvolvida uma atividade prática inicial, no laboratório de informática, por meio de perguntas e respostas (enquete) via plataforma *Google Forms*. Posteriormente, uma proposta de conversa informal poderá contribuir para a construção coletiva de conhecimentos, a partir da exposição das respostas à enquete, por meio do uso de multimídia e das respostas orais às indagações, por exemplo: (Re)conhecem os gêneros digitais, com ênfase no ciberpoema? Conhecem algum ciberpoema e algum autor desse texto-enunciado? O que são ciberpoemas? O que diferencia um poema impresso de um ciberpoema digital? Consideram interessante (re)conhecer os ciberpoemas, uma vez que circulam na esfera digital? Por que?

De maneira dinâmica e descontraída, o professor fará um diagnóstico acerca do que eles gostariam de saber no que tange ao conteúdo proposto para os estudos. Posteriormente, pode ser solicitado aos alunos, por meio da ferramenta de busca *Google*, a

pesquisa sobre exemplos de textos-enunciados do gênero ciberpoema. Essa atividade propiciará autonomia ao estudante para manusear as ferramentas eletrônicas como computador e acesso à internet, bem como o inserirá em ambiente de letramento digital, por meio de instrumentos de busca com acesso a hipertextos, hipermídia e gêneros multimodais. Essa atividade pode ser realizada tanto na sala de informática quanto na sala convencional da turma, caso os alunos tenham dispositivos pessoais como *notebook*, *smartphone* ou *tablet*. Também, em contexto de aula remota, é possível ter acesso a plataformas digitais que permitam o trabalho de forma colaborativa, como o *Padlet*, o *Jamboard*, o *Google Forms* ou similares.

Acerca da *Problematização*, poderá ser retomado o conteúdo em estudo nos encontros anteriores, por meio de uma proposta de pesquisa em dicionário *online* (Aurélio, Michaelis, Houaiss, dentre outros), na qual os alunos atentarão ao significado das palavras: *poema* e *ciberpoema*. Antes de iniciar, faz-se uma pré-leitura dos termos, acionando o conhecimento prévio dos alunos e anotando as hipóteses apresentadas. Posteriormente, de forma coletiva, são falseadas as hipóteses acerca do significado construído a partir das pesquisas *online* e das discussões em aula. Na sequência, por meio de multimídia (ou de outra estratégia midiática, dependendo do contexto de produção da aula), o docente pode apresentar um exemplo de ciberpoema, como *Babel*, *Zigue-zague* (CAPPARELLI & GRUSZYNSKI, 2000), mencionados na primeira seção deste estudo, ou outro, para além dos que os alunos já tenham tido contato na busca individual da primeira etapa das ações. Haverá, nesse sentido, a leitura, a análise linguística/semiótica e a problematização coletiva desse texto-enunciado que circula na esfera digital.

Partindo desse texto, será possível (re)conhecer a natureza constitutiva e orgânica do gênero digital ciberpoema, com base, por exemplo, nos questionamentos norteadores: O que um poema precisa ter para ser considerado um ciberpoema? Como é composto um poema impresso em relação ao digital (ambos apresentam rimas, estrofes...)? O que os diferencia? Por que? O gênero digital ciberpoema é produzido e socializado por meio das tecnologias? Vocês consideram importante que os espaços escolares possibilitem o acesso aos recursos tecnológicos? Por que? Por meio desse

diálogo, é possível instaurar-se a apropriação de conhecimentos acerca do gênero de modo geral.

Na etapa da *Instrumentalização* o professor pode apresentar, utilizando-se dos conhecimentos já trabalhados, elementos relativos à natureza constitutiva e orgânica do gênero ciberpoema de modo mais aprofundado, por meio de uma apresentação dinâmica, a partir do gênero digital *Canva*, Em seguida, de modo virtual, o professor, via multimídia (ou de outra estratégia midiática, dependendo do contexto de produção da aula), pode exemplificar como será efetivada a produção de um ciberpoema. É recomendado que essa atividade seja desenvolvida de modo coletivo, com a ajuda dos alunos, por meio de plataformas colaborativas e de um programa de edição de vídeo, como, por exemplo, o *Movie Maker*, para que os estudantes, posteriormente, produzam de forma individual, os seus próprios ciberpoemas.

Para encerrar essa etapa, o professor poderá propor uma atividade avaliativa individual (em forma de jogo didático-pedagógico) por meio da ferramenta digital *Kahoot*, a fim de identificar acerca da assimilação de conhecimentos no que concerne ao estudo do gênero multissemiótico ciberpoema. O professor, ao fim do jogo, poderá expor as respostas e, assim, conjuntamente, promover discussões acerca dos conhecimentos construídos durante as aulas e o levantamento das possíveis lacunas a respeito do conteúdo proposto para o estudo.

Na etapa da *Catarse*, inicialmente, faz-se a retomada do estudado e o levantamento dos possíveis questionamentos orais acerca das dúvidas ainda existentes acerca do gênero digital. Em seguida, com o uso de computadores, poderá ser proposto que os alunos desenvolvam a produção de um ciberpoema, por meio da plataforma de edição de vídeo *Movie Maker*, ou outra, com o tema escolhido na etapa da problematização pelos estudantes. Para finalizar as ações, poderá haver um *feedback* acerca da produção do ciberpoema, dificuldades, percepções, entre outros.

A *Prática Social Final do Conteúdo* compreende uma síntese geral e coletiva acerca dos conhecimentos construídos e ampliados durante as aulas, sobre o estudo do gênero multissemiótico ciberpoema. Pretende-se, portanto, verificar a nova atitude acerca dos conhecimentos apresentados no início das ações, comparada

com a prática final. Assim, criar oportunidades para que os discentes possam expor para a turma suas produções do gênero ciberpoema por meio de multimídia, também socializar nas redes sociais da escola, como *Facebook*, *Instagram*, *Blog*, para que outros estudantes acessem essas produções.

Considerações finais

Neste texto, apresenta-se um PTD direcionado aos professores de Língua Portuguesa, acerca do gênero digital ciberpoema. Essa proposta didático-pedagógica para o Ensino Fundamental II tem como base os documentos norteadores educacionais (BRASIL, 2018; PARANÁ, 2018), também os pressupostos teórico-metodológicos da ADD e da PHC. Nesse sentido, o estudo versa sobre ações que preconizam os multiletramentos na Educação Básica.

Entende-se, a partir disso, que o objetivo geral da investigação é alcançado, uma vez que, a partir da apresentação da proposta de PTD e de sua descrição e justificativa, responde-se à questão que direciona a investigação, comprovando-se que é possível, por meio do gênero digital ciberpoema, propiciar, no contexto escolar, as condições necessárias para a apropriação dos conhecimentos acerca desse gênero multissemiótico, como ferramenta profícua de ensino e de aprendizagem de língua materna na Rede Básica de Ensino.

Também, cumprem-se os objetivos específicos, pois se: a) estudam os pressupostos teóricos selecionados para fundamentar a reflexão analítica; b) investigam as marcas enunciativas do gênero ciberpoema, na perspectiva da contribuição ao sentido do discurso para as práticas sociais; c) produz um material didático-pedagógico docente sobre o gênero ciberpoema para o Ensino Fundamental II.

Atende-se, portanto, a perspectiva de construção de conhecimentos acerca do gênero multissemiótico ciberpoema, de modo a contemplar a reflexão, a investigação no que tange às marcas enunciativas e a contribuição discursiva para as práticas sociais no uso da língua(gem), seja na produção de sentidos, no desenvolvimento linguístico-enunciativo, na promoção de autonomia ou na emancipação de sujeitos, para que atuem de forma crítica e

ativa na sociedade.

Reitera-se, dessa forma, a relevância do estudo pela contribuição às reflexões acerca do gênero discursivo ciberpoema, no que concerne a investigações no viés das múltiplas semioses que permeiam o cotidiano social. Salienta-se que esta proposta reflexiva ainda é tímida em relação ao potencial pouco explorado do gênero em foco. Espera-se, contudo, que possa contribuir para outras pesquisas que ambicionem um aprofundamento da temática, instigando o (re)conhecimento do ciberpoema como um bem linguístico, cultural, histórico e social da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: MEC. 600 p. 2018.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p. 15-30. 2006.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <<http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2020.
- CORAZZA, Sandra Mara. Manifesto por uma dida-lé-tica. **Contexto e Educação**, ljuí, v. 6, n.22, p.83-89, abr./jun. 1991.
- COSTA, Rogério da. A cultura digital. **Coleção folha explica**, São Paulo: Publifolha. 2002.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do.; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**: São Paulo: Pontes Editora. p. 13-34. 2014.
- CAPPARELLI, Sérgio. GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. KMOHAN, Gilberto. **Poesia visual, hipertexto e ciberpoesia**. In: **Revista Famecos**. Porto Alegre: N. 13. 2000.

- CAPPARELLI, Sérgio. GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. **Poesia visual**. 3. ed. São Paulo: Global, 2000.
- GASPARIN, João. Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 208p. 2007.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- GOMES, Renata Gonçalves. A recepção de ciberpoemas: experiência de navegação no site de Sérgio Capparelli na escola. **Dissertação**: apresentada à Banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. 27. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2012.
- MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. v. 1. São Paulo: Boitempo. 2011 [1867].
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret. 2008 [1848].
- MATOS, Maria Luciane Ribeiro. Letramento digital: A ciberpoesia na formação do leitor infantil. **Monografia**: apresentada à Banca de Qualificação – Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação. Curitiba, 2018.
- MARTINEC, Radan.; SALWAY, Andrew. A system for image-text relation in new (and old) media. **Visual Communication**, New York, v. 4, n. 3, p. 337-371, 2005.
- PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba, PR: SEED. 901p. 2018.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial. p. 11-31. 2012.

- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011 [2007].
- SITE. **Ciber & Poemas**. Disponível em: <<<http://www.ciberpoesia.com.br/>>>. Acesso em: 12 set. 2020
- VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James. **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge. p. 668-682. 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1934). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 520p. 2001.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterine Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO INSTRUMENTO DE LUTA EM DEFESA DA CIDADANIA

SANTOS, Marçal Lisandro Soares dos ¹

Introdução

O presente artigo parte do trabalho desenvolvido durante minha Especialização em Docência do Ensino Religioso, onde pude constatar que, embora haja uma ampla discussão sobre a relevância da disciplina de Ensino Religioso na Educação Básica, há uma carência de literatura sobre formação de professores e prática docente do Ensino Religioso, em especial nas instituições de Ensino Superior públicas e tem por objetivo refletir sobre o ensino religioso como disciplina para a formação completa para a cidadania, com respeito à diversidade cultural e religiosa, como preconiza a Constituição Federal e a LDB e como penso deva ser o propósito do ensino religioso e, em caráter mais amplo, da própria educação.

Na primeira parte do capítulo, farei uma contextualização histórica sobre como o ensino religioso aparece na educação brasileira, desde o período colonial até os dias atuais, para que o leitor tenha uma melhor compreensão de como foi se desenvolvendo o papel definido para o ensino religioso na educação e na formação do povo brasileiro.

Na segunda parte, apresentarei minhas reflexões acerca das possibilidades que o ensino religioso na Educação Básica possibilita para se tornar uma ferramenta integrada com outras disciplinas numa educação para a cidadania, a partir das teorias marxista e freiriana e em consonância com o preconizado pela LDB.

Por fim, seguem minhas considerações finais, a partir do que apresento ao longo do capítulo, lançando, de antemão, o convite para que o leitor contribua com minhas reflexões.

O ensino religioso na Educação

¹ Especialista em Docência do Ensino Religioso, professor da rede municipal de Capão da Canoa (RS). soares.marcal@gmail.com

O ensino religioso no Brasil, a partir das Reformas Pombalinas², no âmbito econômico, administrativo educacional, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias, passou a ser regulado pelo Estado. Até então, toda a educação estava a cargo das ordens religiosas, especialmente a Companhia de Jesus, e não havia uma educação pública. Assim, com a expulsão dos jesuítas, através do Alvará Régio de 1759, Marquês de Pombal precisou preencher o espaço educacional deixado pelos religiosos. Porém, no Brasil, esse espaço não foi preenchido satisfatoriamente, pelo contrário, sem os jesuítas e sem uma formação para professores, a educação acabou por se tornar mais fragmentada e dispersa, fazendo com que os filhos das elites (que eram os que tinham acesso à educação) tivessem que continuar indo para a Europa para ter uma formação. Somente após 1767, com a criação da Real Mesa Censória, incumbida de administrar a educação de Portugal e suas colônias, inicia-se a implantação de um novo sistema de ensino, em substituição ao sistema jesuíta, trazendo a educação para controle efetivo do Estado (CARVALHO, 1978).

Se a Educação, a partir das Reformas Pombalinas, passou a ser questão de Estado, com o ensino religioso não foi diferente, pois ele sempre esteve tutelado pelo governo. Inicialmente, pelo catolicismo ser a religião oficial do Estado e, posteriormente, pela pressão religiosa exercida sobre o Estado. À exceção se deu com a proclamação da República, quando o Marechal Manoel Deodoro da Fonseca instituiu a separação entre Estado e Igreja e, logo após, com a proclamação da constituição de 1891, em seu artigo 72, tornou leigo o ensino em estabelecimentos públicos (BARBOSA CUNHA e BARBOSA, 2011).

A partir da primeira era Vargas (1930-1945), o ensino religioso volta a fazer parte da educação, pública e privada, inicialmente em caráter obrigatório, na Carta Magna de 1934, atendendo ao interesse de certos grupos sociais e, a partir da ditadura do Estado Novo (1937-1945), passa a ter caráter facultativo nos currículos escolares (BORBA ROCHA, 2013), numa flexibilização que permaneceu presente nas

2 Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, foi primeiro-ministro de Portugal, de 1750 a 1777. Comandando a economia e a política portuguesas, ele reorganizou o Estado, criou companhias monopolistas de comércio, protegendo a elite empresarial, combateu a nobreza, o clero e as manifestações populares, implantando um estado absolutista. As inúmeras reformas que implementou, de caráter absolutista e modernizador, ficaram conhecidas como "Reformas Pombalinas".

cartas constitucionais que se seguiram à de 1937. Embora os grupos confessionais tenham perdido um pouco de sua influência política ao longo das décadas (BORBA ROCHA, 2013), ainda permaneciam com poder suficiente para manter o ensino religioso como única disciplina do currículo escolar presente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), conhecida como “Constituição Cidadã”, por ter sido concebida no processo de redemocratização, após o fim da ditadura civil militar (1964-1985).

Após permanecer como a única disciplina dos currículos escolares na Constituição Federal de 1988, com um parágrafo próprio no Artigo 210, o ensino religioso foi alvo de disputas de grupos confessionais e grupos que defendiam a laicização do Estado, no momento da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Podemos considerar que os grupos que defendiam a laicização do Estado obtiveram êxito parcial nessa disputa, a partir do que ficou estabelecido para o ensino religioso no Artigo 33 da LDB:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1996, Redação dada pela Lei 9475, de 22 de julho de 1997).

Ao conseguir inserir no texto da LDB uma vedação explícita do uso proselitista do ensino religioso na Educação Básica e o respeito à diversidade cultural e religiosa, os grupos que defendiam a laicização do Estado nos permitiriam a possibilidade de utilizar o ensino religioso como mais um instrumento de luta em defesa da cidadania, em especial na Educação Básica, objetivando a formação crítica dos estudantes. Para que isso possa se efetivar, entendo que a separação total entre Estado e Religião é requisito necessário para que a liberdade de crença seja respeitada e o ensino religioso não seja o ensino de uma religião, mas o diálogo de princípios, valores e diferenças entre as diversas religiões professadas, sempre tendo em vista o respeito e a compreensão do outro.

O ensino religioso como disciplina para a cidadania

Diante do que nos propõe o texto do Artigo 33 da LDB, acredito que o ensino religioso possa realmente ser um instrumento de luta em defesa da cidadania e um disciplina voltada para a formação cidadã, dentro de uma educação emancipadora, e não só para "conhecer" religiões. Para isso, o professor deve ter uma compreensão do processo de formação como defendem os sociólogos Leandro Raizer e Marçal Santos:

O processo de formação, especialmente dos jovens, deve servir para, além de instrumentalizar o aluno para vida social e do trabalho, auxiliá-lo a construir-se como cidadão crítico emancipado, capaz de compreender a sociedade na qual está inserido, suas contradições e suas relações de poder. (RAIZER e SANTOS, 2019. p. 133)

A partir dessa compreensão, o professor deve ter responsabilidade com este processo de formação do aluno, principalmente diante da autonomia que há no ofício de professor, autonomia essa que é uma tarefa dupla, como apontam Maurice Tardiff e Claude Lessard:

Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar; isso requer necessariamente a autonomia e a responsabilidade dos professores, que, de certo modo, precisam construir os objetivos antes de realizá-los. Essa autonomia, porém, também é uma tarefa dupla, na medida em que os objetivos escolares podem parecer ilusórios e irrealistas, engendrando assim, um sentimento de impotência ou de derrota. Além disso, os professores dificilmente podem medir e avaliar os resultados de seu trabalho e saber com certeza se realizam seus objetivos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 206)

Posicionando-se a partir do que foi apresentado acima, o professor de ensino religioso deve buscar aprender as diversas religiosidades existentes em sala de aula e na sociedade ao qual está inserido para, a partir desse ponto de partida, trilhar junto com seus alunos os caminhos das diversas expressões religiosas, superando a

dicotomia educador-educando, consciente que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim socialmente aprendendo que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível [...] trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar” (FREIRE, 2002, p.12).

Ao trilhar esses caminhos com seus alunos, o professor deve considerar que as mais diversas expressões religiosas têm concepções próprias sobre os papéis de gênero, opções sexuais, participação política e também sobre as outras expressões de religiosidade e que elas ajudam a construir identidades, memórias coletivas, coesão social, que o professor não deve ferir ou hierarquizar. Pelo contrário, o professor deve evitar julgamentos apressados e preconceituosos, procurando apresentar informações consistentes, de forma a garantir um conhecimento que conduza à compreensão das diversas religiões e o respeito à diversidade. Para isso, se faz necessário que o professor de ensino religioso não trabalhe somente com as grandes religiões, mas também com as religiões e expressões religiosas que mais sofrem com a invisibilidade e o preconceito, como as religiões de matriz africana, as religiões orientais e as religiões dos povos indígenas.

É preciso estar presente em sala de aula uma diversidade de visões de mundo, com diálogos entre elas, suas diferenças e semelhanças, para que os alunos compreendam que as diferentes manifestações religiosas não são concorrentes ou inimigas, mas formas diferentes de responder às grandes questões existenciais, como "de onde viemos?", "qual o sentido da vida?", "para onde vamos depois da morte?", formas diferentes de se relacionar consigo mesmo, com seus familiares, com a sociedade em geral e com a Natureza. Compreendendo que não há uma verdade absoluta e que a verdade de cada religião é própria dela, os alunos terão condições de pensar criticamente a respeito dessas religiões, desconstruindo preconceitos e construindo uma relação de respeito às diferenças e aproximação com as similaridades. É preciso que os alunos estranhem o conhecido e familiarizem-se com o desconhecido, para que eles mesmos possam realizar o diálogo entre essas diversas visões de mundo.

Como exemplo, o professor de ensino religioso pode

trabalhar em sala de aula como diferentes mitologias possuem uma visão de submundo ou mundo de punição. De forma prática, ao apresentar o Inferno cristão, o *Gehenna* islâmica, o *Gehinom* judaico, o Tártaro helênico, o *Jigoku* budista, o *Niflheim* nórdico, o professor permitirá aos alunos refletirem como diferentes religiões, ao longo da história e ao redor do mundo possuem visões de mundo muito mais próximas do que divergentes e, muito menos ainda, antagônicas. De forma similar, o professor pode trabalhar em sala de aula como as religiões se relacionam com a morte e com a ancestralidade.

Mas claro que, como fenômeno social, a religião é algo "vivo", se transforma ao longo da história, seja ao se relacionar com outras religiões e outras culturas, seja no seu próprio seio. Émile Durkheim, em seu clássico "As Formas Elementares da Vida Religiosa", apontava que as religiões se adaptariam, tornando-se mais individualizadas no futuro. Essa sua previsão parece se confirmar na atualidade, seja com práticas xamânicas, de meditação, focadas no indivíduo, seja nas igrejas neopentecostais, que pregam o empreendedorismo e a evolução material de seus fiéis, pois "os grupos protestantes fundamentalistas, em franca proliferação na América Latina, estão impregnados de uma lógica cultural de participação, voluntarismo, autogoverno, iniciativa pessoal e capitalismo, lógica essa bastante característica da modernidade" (GUARESCHI, 1994, p. 2).

Mas, ao mesmo tempo que as religiões se adaptam à modernidade, também a enfrentam, com seu conservadorismo moral se opondo a um relativismo moral característico das sociedades industrializadas. Buscam na interpretação literal das escrituras sagradas, uma reação a tudo que é "moderno". Enquanto as sociedades modernas propõem-se a uma neutralidade nas questões morais, muitas religiões propõem uma restauração da sociedade atual degenerada por um modelo de sociedade "revelado" pelas escrituras sagradas, muitas vezes, levando os devotos a situações de fundamentalismo.

"O Fundamentalismo Moderno nasceu do conflito entre cultura antiga e cultura moderna como opção pela cultura antiga e rejeição dos principais valores da cultura moderna: o antropocentrismo nas suas várias dimensões de humanismo ideológico, humanismo científico, humanismo econômico e o pluralismo." (ROXO, 1994, p. 9)

Assim sendo, vemos muitos evangélicos neopentecostais que se dizem liberais na economia e conservadores nos costumes, visão de mundo baseada da Teologia da Prosperidade, surgida nos Estados Unidos da América e que ganhou força no Brasil, a partir da década de 70 do século passado, com a fundação da Igreja Universal do Reino de Deus, por Edir Macedo, “que promoveu um deslocamento das expectativas milenaristas de salvação para uma vida de graças no presente, e tem ligação direta com a teologia pós-milenismo, que é antagônica da doutrina milenarista dos pentecostais, e a eliminação do ascético de santidade” (CUNHA, 2017), indo ao encontro do que apontava Émile Durkheim e do que nos apresenta Pedro Guareschi. Isso é uma demonstração de como a religião precisa ser apresentada dentro de seu contexto histórico e social, até para não reproduzir sua própria opressão, como a submissão da mulher ao homem ou a discriminação aos homossexuais.

Stuart Hall também aponta o fundamentalismo moderno como uma reação à diversidade e ao hibridismo da modernidade:

Por outro lado, existem também fortes tentativas para se reconstruírem identidades purificadas, para se restaurar a coesão, o "fechamento" e a Tradição, frente ao hibridismo e à diversidade. Dois exemplos são o ressurgimento do nacionalismo na Europa Oriental e o crescimento do fundamentalismo (HALL, 2005, p. 91).

O ensino religioso se apresenta, na minha visão, como a disciplina da sensibilidade, do amor e do respeito. É preciso trazer à tona, todos os valores de amor, respeito e tolerância presentes nas mais diversas religiões. Tolerância religiosa não é simplesmente ignorar a existência do outro, mas se envolver, agir. Tolerância é aceitar que os fiéis de outras religiões consideram suas crenças como verdadeiras e muitos, como a única verdade. Tolerância é permitir que os outros tenham crenças diferentes e não sofram pressão de nenhum tipo para professar sua fé ou trocar de religião. Tolerância também é defender suas crenças e defender que todos possam praticar livremente sua religiosidade. E naturalizar isso. Para que haja tolerância religiosa é preciso que a diversidade cultural e religiosa esteja presente no cotidiano da sala de aula, que os alunos conheçam

as diversas expressões religiosas de sua comunidade e do mundo e não sintam medo ou constrangimento de expressar sua própria religiosidade.

Cabe aqui ressaltar o que diz o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

"Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular." (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Portanto, além do que já ressaltai sobre o que preconiza a LDB acerca do ensino religioso, o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos também serve de norteador para a prática docente do ensino religioso que proponho. Ali está explícito o que defendo para um verdadeiro ensino religioso: o conhecimento, o respeito, a liberdade e a tolerância com todas as manifestações e práticas religiosas, observados os limites legais e culturais de cada sociedade.

Como prática dos direitos humanos, o ensino religioso deve ser uma ferramenta de crítica, principalmente de líderes religiosos, que promovem o ódio e o preconceito, contra mulheres, minorias étnicas e sexuais ou praticantes de outras religiões. Também deve ser crítico com manifestações religiosas que promovem abusos físicos, psicológicos, sexuais e materiais contra os indivíduos ou comunidades. Ou seja, o ensino religioso pode cumprir um papel de por à crítica as ideologias dominantes, mostrando que a riqueza de nossa sociedade reside em sua diversidade étnica, cultural e religiosa, assim, reduzindo as opressões, inspirando-se naquilo que Paulo Freire afirmava: “por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (FREIRE, 1980).

Infelizmente, a sociedade brasileira não aprendeu a conviver com a riqueza de sua diversidade e presenciamos inúmeros casos de intolerância religiosa e seu crescimento nos últimos anos, que o cientista político Jorge da Silva caracteriza como

“Uma expressão que descreve atitudes fundadas nos preconceitos caracterizadas pela falta de respeito às diferenças de credos religiosos praticados por terceiros, podendo resultar em atos de discriminações violentas dirigidas a indivíduos específicos ou em atos de perseguição religiosa, cujo alvo é a coletividade. Essa perseguição religiosa vem, nas últimas décadas, configurando-se em verdadeira batalha espiritual, ameaçando os padrões de uma sociedade alicerçada na ética, na liberdade, na democracia e na cultura de paz.” (SILVA, 2009, p.128)

Principalmente contra as religiões de matriz africana, evidenciando um racismo estrutural e uma hierarquização das manifestações religiosas, que subalterniza as religiões de matriz africana perante outras, decorrente da assimetria de poder entre brancos e negros (FERNANDES, 2008), que criou mecanismos psicológicos que naturalizaram no inconsciente coletivo a superioridade da raça branca, sua cultura, seus valores, sua religiosidade, sujeitando o negro à subalternização, à alienação e à busca, através de elementos não-raciais, de um branqueamento, como aponta Kabengele Munanga, em sua obra sobre a mestiçagem no Brasil:

O sonho de realizar um dia o "passing" que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indistigíveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros "puros" caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso abrindo mão da formação de sua identidade de "excluídos". (MUNANGA, 2004, p. 88)

Essa inferiorização da cultura e da religiosidade negras nos mostra como é necessário que o ensino religioso se aproprie de teorias como a interseccionalidade e de ciências como a Sociologia e a Antropologia para discutir categorias como raça e temas como a

desigualdade racial, que se mostram elementares para o debate sobre religiosidade e sua diversidade, importantes na construção da tolerância e respeito às diversas expressões religiosas. Bem como poderemos compreender melhor como a disputa por espaço e adeptos está diretamente relacionada às categorias de raça e classe, principalmente nas regiões periféricas e mais pobres, onde é comum o ataque das igrejas neopentecostais aos locais religiosos de matriz africana. Ao mesmo tempo que ataca os templos de matriz africana, as igrejas neopentecostais se apropriam e ressemantizam “pedaços de crenças e de concepções procedentes de outras igrejas e religiões que, com ela, estão em disputa no campo religioso pela conquista de fiéis” (ORO, 2006), num processo de “religiofagia”. Ou seja, na busca por angariar a população negra periférica, igrejas neopentecostais demonizam as práticas das religiões de matriz africana mas fazem uso delas, como nomear os “encostos” de suas sessões de descarrego a partir das entidades das religiões de matriz africana.

Situações como essa podem ser trazidas para o debate em sala de aula sem ferir a religiosidade dos alunos. Ao se trabalhar em sala com a mitologia yorubá, por exemplo, apresentando o orixá Xangô como uma divindade relacionada ao trovão, pode-se relacioná-lo com o deus nórdico Thor, popularizado pelos quadrinhos e, mais recentemente, pelo cinema. Na mitologia nórdica, Thor é o deus do trovão. E Thor, sendo extremamente popular, além de desnaturalizar o preconceito com o orixá Xangô, sua utilização estará contextualizando o conteúdo escolar a partir da realidade do aluno, dando significado conectado com a totalidade de sua realidade (FREIRE, 1980, p. 33). O mesmo vale para o orixá Exú, considerado o mensageiro das demais divindades na mitologia yorubá, função atribuída à Hermes na mitologia grega.

E há inúmeras outras possibilidades de usos e relacionamentos de mitologias.

Agora, passarei às minhas considerações finais.

Considerações finais

Durante o presente capítulo, procurei apresentar minhas breves reflexões acerca do papel do ensino religioso na educação e como o professor pode atuar para contemplar esse papel. Penso ser

possível, agindo dessa forma, auxiliar na formação de cidadãos críticos, emancipados, que ajudem a construir uma sociedade mais justa e igualitária, menos desigual, modificando certos padrões históricos que conduziram à discriminações baseadas em critérios de gênero, sexo, etnia, classe e geração. Portanto, defendo aqui a necessidade de se ensinar sobre religião partindo do conhecimento prévio dos alunos e articulando isso com a reflexão crítica sobre os pensamentos que levam à discriminação e ao preconceito, objetivando sempre o respeito, a tolerância e a percepção do outro. Também é preciso romper com o dogmatismo, fazendo os alunos compreenderem que a verdade religiosa não é absoluta, que a verdade de cada religião vale para os adeptos daquela religião. E, não havendo verdade absoluta, não há como hierarquizar ou invalidar as demais crenças que não as suas.

A religiosidade está presente em todas as esferas da vida social e o professor de ensino religioso tem que lançar mão disso para que os estudantes possam refletir criticamente sobre isso. Desde a contagem do tempo até a cultura pop, a religiosidade permeia tudo. Então, proponho que o professor de ensino religioso parta da realidade dos estudantes, dos jogos de computador, das séries que assistem, da linguagem que utilizam, para debater temas como identidade, percepção do outro, meio ambiente, participação política e cidadania.

Mas esse posicionamento não deve ser exclusivo do professor de ensino religioso. Deve ser um posicionamento de toda a escola, deve estar presente no Projeto Político-Pedagógico, na relação com os pais, nas outras disciplinas. Deve ser o posicionamento da Educação como um todo. Novas formas de ensinar e aprender as coisas que se ressignificam, que se modificam junto com a sociedade, mesmo que em ritmo mais lento.

Embora estejamos tratando de religião, com verdades "reveladas", podemos tratar os temas do ensino religioso com o olhar científico, podemos combater *doxa* com *logos*, inclusive para que os alunos tenham condições de interpretar criticamente suas próprias crenças. Dessa forma, penso ser possível tornar a disciplina de ensino religioso mais interessante e instigante para os alunos, bem como menos tensa para o professor, mostrando que as religiões são caminhos diferentes para o mesmo objetivo: dar respostas às

grandes questões existenciais e ser um bálsamo às agonias da vida material.

É preciso destacar que, dessa forma, o ensino religioso estará, efetivamente, cumprindo o seu papel descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Obviamente, esse trabalho não se propôs a ser um manual para o ensino de religião, tampouco procurou ser definitivo sobre a docência de ensino religioso. Pelo contrário, o objetivo desse trabalho foi contribuir para o debate sobre o ensino religioso na Educação Básica, propondo reflexões de como o ensino religioso pode contribuir para a formação cidadã, a partir de temas tão urgentes como a interferência religiosa na vida política, a intolerância religiosa e as desigualdades de gênero, de etnia e de classe, ciente que há muitos outros caminhos que podem ser trilhados pelos professores de ensino religioso, junto com seus alunos.

Referências

- BARBOSA CUNHA, C.; BARBOSA, C. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. **Sacrilegens**, v. 8, n. 1. Juiz de Fora: UFJF, dez/2011. pp. 164-181.
- BORBA ROCHA, Maria Zélia A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil. **Revista Brasileira de História de Educação**, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 217- 248.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.
- CUNHA, Vanessa Cardozo. **O Discurso Neopentecostal na Formação da Identidade Política: um estudo etnográfico das redes sociais online e seus desdobramentos nas eleições municipais de 2016**. VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <<http://www.compolitica.org/home/wp->

- content/uploads/2017/06/Cardozo-Cunha-O-DISCURSO-NEOPENTECOSTAL-NA-FORMAC%CC%A7A%CC%83O-DA-IDENTIDADE-POLI%CC%81TICA.pdf> Acesso em 02 fev. 2020.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes** (o legado da “raça branca”). Vol 1. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- GUARESCHI, Pedro A. “Sem dinheiro não há salvação” ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: Jovchelovitch, S; Guareschi, P. (Org.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994. p. 191-225.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>> Acesso em 21 dez. 2019.
- ORO, Ari Pedro. O "neopentecostalismo macumbeiro". **Revista USP**, (68), 319-332. São Paulo, 2006. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.voi68p319-332>> Acesso em 05 fev. 2020.
- RAIZER, Leandro; SANTOS, Marçal L. S. Entre "coxinhas" e "petralhas": uma experiência pedagógica num cenário de polarização política. In: BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel (org.). **O ensino de Sociologia no Brasil, volume 2**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 129-153.
- ROXO, Roberto Mascarenhas. Fundamentalismo. **Revista Cultura Teológica**. Ipiranga. Ano II, nº 6, Jan/Mar. 1994. Pág. 7-18.
- SILVA, Jorge da. **Guia de luta contra a intolerância religiosa e o racismo**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

PARA ALÉM DAS PALAVRAS: A LITERATURA INFANTIL ENQUANTO FATOR INDISPENSÁVEL PARA A ESSÊNCIA HUMANA

REIS, Lorena Nascimento Gustavo dos (IFES)¹
GOMES, Antônio Carlos (IFES)²

Introdução

A literatura infantil possui vasta abrangência verticalizada, trata de tópicos que permeiam toda a vida do ser humano, perpassando pela Pedagogia, Sociologia, Psicologia ...

Mesmo sendo destinada ao público infantil, é um gênero que agrada todas as idades, por isso se faz necessário elevá-la ao nível de “grandes livros”, pois a tendência mundial é rebaixá-la a uma subcategoria, como se o fato de ser destinada às crianças a tornasse inferior. Tal lógica não faz sentido, pois será que um pediatra é menos médico só pelo fato de tratar de crianças?

Necessitamos com urgência de colocar foco e estudar mais sobre literatura infantil, um território fértil, de grande potencial, porém ainda pouco explorado. Percebemos isso na prática, no chão da sala de aula, onde professores fazem uso da leitura literária apenas como entretenimento ou, muitas vezes, desconhecem formas de trabalhá-la em profundidade, mesmo sabendo que ela é uma excelente ferramenta de ensino e formação humana. Necessitamos cada vez mais problematizar esse tema e construir formas eficientes de trabalho prático para difundir a literatura com crianças e todo o público que com ela se relaciona.

Percebemos queixas de docentes em relação à falta de formação para envolver-se com essa área e observamos a ausência ou poucas disciplinas destinadas para lidar com tal tema na graduação. A maior parte das pesquisas na área de literatura infantil são feitas geralmente na pós-graduação, e poucas vezes sua aplicabilidade retorna para a execução, em forma de prática

¹ Mestranda em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH); E-mail: lonagureist@gmail.com.br

² Doutor docente/pesquisador na área de Linguagem e em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH); E-mail: antonio.gomes@ifes.edu.br

educativa.

Falaremos sobre a literatura infantil, sua importância para além das palavras, no seu sentido mais nobre: ser indispensável para refletir sobre a essência humana.

Reconhecer a importância da leitura literária na Educação Infantil e suas contribuições na formação do sujeito, nos aspectos histórico, cultural e social, entendendo a infância enquanto categoria social, é o principal objetivo de nosso trabalho.

Em subtítulos deste artigo, utilizaremos um linguajar de livros infantis, “embarcaremos nesta aventura” tecendo pontos de contato e utilizando aspectos do trabalho de Vygotsky (2010), Freire (2000), Candido (1995), entre outros autores que versam sobre o tema. Cada autor vem contribuir com suas teorias a fim de que possamos melhor explicitar o assunto. Estaremos fazendo um resgate histórico do conceito de infância, versaremos sobre a origem da literatura infantil e como a mesma vem evoluindo com o passar dos anos e encerraremos com reflexões sobre sua importância na formação do ser mais humano.

Era uma vez...

No encontro com a literatura as pessoas podem ter a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Por isso se faz necessário um trabalho com literatura já na Educação Infantil, pois quanto mais cedo as crianças tiverem contato com os livros, mais cedo irão perceber o prazer que a leitura produz e a gama de conhecimentos que ela nos proporciona.

A literatura infantil é capaz de ajudar as crianças a entender diferentes aspectos de sua formação. Antes de adentrarmos nas origens da literatura infantil, vamos fazer uma pausa para pensar no seu leitor, neste caso, a criança. Conhecer a concepção de infância ao longo da história, facilitará a compreensão da literatura voltada para este público, visto que a literatura infantil evoluiu junto com a visão de criança ao longo dos anos.

Concepção de criança

A história da literatura infantil tem seu início intimamente ligada com a concepção de criança que se tinha na época. Desde seu surgimento, tal literatura mostrou uma aproximação estreita com a Pedagogia e, muitas vezes, no transcurso da história, teve sua função artística confundida com sua função didático-pedagógica.

Uma literatura voltada especificamente para as crianças, levando em consideração os aspectos singulares desta faixa etária, começou a delinear-se no início do século XVIII. Podemos afirmar, então, que ela é ainda considerada nova e de poucos capítulos.

A visão de criança foi evoluindo com o passar da história, ainda na Idade Média o infante era considerado um “adulto em miniatura”. A criança neste período deveria tanto acompanhar a vida social do adulto, como sua literatura. Portanto, até o século XVII não havia distinção entre adultos e crianças. A evolução e reconhecimento da categoria infantil como etapa específica, e carregada de especificidades, surge em meio a Idade Moderna. Conforme Regina Zilberman,

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN. 2003, p. 13).

Somente após essa mudança de concepção é que passaram a enxergar a criança como um ser diferente do adulto. E, sendo vista como alguém com características e necessidades próprias, a criança, portanto, deveria ter uma educação que a preparasse para a vida adulta.

Alguns livros que circulavam na Idade Média e no Renascimento eram catecismos criados pelos padres Jesuítas para pregar o cristianismo às crianças. Esses tinham um caráter

moralizante, a fim de recomendar comportamentos exemplares aos infantes. Passamos a ter neste período a criação de uma literatura com funções informativas e formativas.

A partir do século XVIII, a criança passa então a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, havendo então o distanciamento da vida “adulta” e recebendo uma educação diferenciada, que a preparasse para essa vida. Neste momento temos a visão de criança, como um ser dependente e que necessita de cuidados especiais, estudos e leituras voltados para sua idade cronológica.

A origem da Literatura Infantil

A literatura infantil surge no século XVII com a função exclusiva de educar moralmente as crianças. Era comum nesse período pegarem as histórias, lendas e até mesmo folclore e fazerem adaptações a fim de educar as crianças para entenderem o mal a ser desprezado e o bem a ser aprendido. Dentro dessa tradição, temos muitos contos de fadas e fábulas que circulavam no meio adulto e foram adaptados para esse fim. É na Europa, onde a literatura infantil tem seu berço e toma sua forma. Segundo Faria,

Os livros infantis apresentam narrativas curtas que podem ser consideradas contos – designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedade ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos (FARIA, 2008, p. 23).

A partir deste momento a literatura infantil constitui-se como gênero em um cenário de transformações sociais e repercussões no meio artístico. Ao se falar sobre a literatura infantil mundial, faz-se necessário mencionar que

A literatura infantil tem como parâmetro contos consagrados pelo público mirim de diferentes épocas que, por terem

vencido tantos testes de recepção, fornecem aos pósteros referências a respeito da constituição da tônica literária do texto destinado à criança. No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil (CADEMARTORI, 1991, p. 33).

Sendo assim, os contos de fada conhecidos atualmente surgiram na França, ao final do século XVII, com Perrault, que editou as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirando passagens obscenas de conteúdo incestuoso e de canibalismo.

Ao longo dos séculos, a literatura infantil foi se difundindo pelo mundo e importantes autores e obras se fizeram conhecer, permanecendo até nos dias atuais presentes em nossos livros. De acordo com Cademartori,

No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carrol (Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz), o escocês James Barrie (Peter Pan) constituem-se em padrões de literatura infantil (CADEMARTORI, 1991, p. 33-34).

Podemos perceber que a história da literatura infantil é constituída de poucos capítulos, pois as primeiras literaturas escritas eram voltadas ao público adulto e não se tinham a distinção entre adultos e crianças. Dessa forma

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (CUNHA, 1991, p. 22).

Podemos dizer que nessa época o enfoque para a literatura infantil era, na verdade, uma literatura produzida para adultos e aproveitada para a criança. Em relação ao seu aspecto didático-pedagógico, baseava-se numa linha moralista, paternalista, centrada em uma representação de poder. Observamos que em tal período a literatura era usada para estimular a obediência, segundo a igreja, o governo ou ao senhor. Ou seja, uma literatura intencional, cujas histórias acabavam sempre premiando o bom e castigando o que era considerado mau. A criança era considerada um ser a se moldar de acordo com o desejo dos que a educavam, podendo-lhe aptidões e expectativas.

A evolução da literatura infantil se deu de forma lenta, até as duas primeiras décadas do século XX, os livros produzidos para a infância apresentavam um caráter ético-didático, ou seja, o livro tinha a finalidade única de educar, apresentar modelos, moldar a criança de acordo com as expectativas dos adultos. Infelizmente, observa-se que a obra dificilmente tinha o objetivo de tornar a leitura fonte de prazer, retratando a aventura pela aventura. Havia poucas histórias que falavam da vida de forma lúdica, ou que faziam pequenas viagens em torno do universo infantil, qual seja a afirmação da amizade centrada no companheirismo, no amigo da vizinhança, da escola, da vida.

No mundo da imaginação (as contribuições de Vygotsky para o universo imaginário)

A criança é um sujeito sócio histórico. Ela, por meio de suas relações, produz cultura e está em constante relação com sujeitos e contextos. Nas suas interações, o infante adquire e constrói conhecimentos, transformando-se na medida que transforma o mundo.

Todos os níveis educacionais devem proporcionar condições para o desenvolvimento do sujeito, a começar pela Educação Infantil. Pensando nisso, a teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky, sob uma linha de psicologia social, fornece-nos o entendimento de que o contato amplo e cheio de encantos com a Literatura Infantil fornece as condições essenciais de uma educação plena para o sujeito em formação, para o desenvolvimento de

capacidades essencialmente humanas.

Uma prática educativa amparada na teoria Histórico-Cultural fornecerá a nós o embasamento necessário para desenvolver recursos pedagógicos que venham ao encontro de tal defesa. Essa teoria considera as relações sociais como elemento essencial ao processo de humanização das crianças, principalmente nos anos iniciais de sua vida, possibilitando-lhes a apropriação de conhecimentos motivadores ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade.

Um dos pressupostos da teoria Histórico-cultural é o entendimento de que o homem não nasce homem, ele se constitui ao longo de sua vida a partir da convivência com outros seres e suas culturas. Nesse caso, a literatura desempenha importante papel, pois uma de suas funções é justamente o fator social, já que os textos literários agem sobre a mente, estimulando a percepção do real e despertando a consciência do Eu em relação ao Outro. À medida que o indivíduo se apropria de tudo aquilo que foi alcançado pelo conjunto da humanidade, nas mais diversas áreas do saber, podemos afirmar que este aprende a ser homem com essência humana. O processo de investitura em tal essência deve iniciar desde a mais tenra idade:

[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria. (VYGOTSKY, 2010, p. 697)

Vygotsky ressalta nessa passagem que caso haja uma interrupção nas relações sociais, estarão comprometidas as capacidades humanas superiores, não sendo possível a criança desenvolvê-las sozinha. Nesse caso, o professor desempenhará um papel chave no desenvolvimento da criança, será ele o responsável a ajudar na execução da atividade, para posteriormente o infante vir a adquirir e assimilar o conhecimento, com o qual poderá desenvolver-se cada vez mais de forma autônoma. O papel do

professor neste caso, é chamado por Vygotsky como o de mediador da aprendizagem.

O professor, como mediador do processo, entre a criança e a literatura, apresentará aos seus discentes a maravilhosa experiência interna e externa que a obra de arte literária é capaz de proporcionar. Os primeiros contatos com a literatura na escola devem ser conduzidos pelo professor. Cabe ao docente apresentar os livros e permitir a manipulação deles. Na maioria das vezes ele será a voz que lerá para as crianças, enquanto estas farão a leitura das imagens.

Para o infinito e além... (a Literatura Infantil formando sujeitos: o que Freire, Candido e demais autores tem a nos dizer)

Por meio da literatura infantil pode-se fazer com que a criança desenvolva as suas capacidades de emoção, admiração, compreensão do ser humano e do mundo, entendendo os seus próprios problemas e os problemas alheios, enriquecendo as suas experiências pessoais, escolares e cidadãs.

Em uma bela afirmativa, o autor Antônio Candido menciona a literatura como um direito humano, ou seja, uma necessidade vital para o homem. A literatura constitui uma importante ferramenta ao ser humano, visto que este (o homem), por meio dela (a literatura), pode se fazer enquanto sujeito.

A literatura é algo exclusivo do homem, sempre tão complexa e fascinante como a própria essência humana. Daí a não dissociabilidade entre o homem e a literatura, ambos estão conectados e fundidos em sua essência, numa relação de troca, onde um depende do outro para sobreviver. O homem para ser o canal onde flui a literatura. A literatura exercendo sua maior função, agir sobre as mentes e por consequência gerar o que alguns chamam de humanização. Nesse sentido, Candido conceitua humanização como sendo

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos

problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 180)

Esse mesmo autor ainda se refere à literatura como um direito, afirmando que

[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 1995, p. 177).

Adotando a literatura como um direito humano, algo indispensável à vida, enxergamos a importância do seu uso já com crianças pequenas, ainda na Educação Infantil. Na nossa visão deve-se trabalhar a literatura infantil em tal modalidade de ensino, não somente com o frequente sentido de antecipar o letramento de crianças, mas com o propósito de fazer com que a literatura infantil possa exercer uma função formadora, que vá além da função pedagógica, para propiciar à criança o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, contribuindo na formação da sua essência humana.

Fazer o uso da linguagem por meio de sua função social é algo complexo, pois é pegar palavras e delas extrair lições para vida, é transformar o que está representado em bagagem cultural para ampliar a visão de mundo. Nesse sentido,

[...] a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceito e a autonomia do pensamento (CADEMARTORI, 1991, p. 23).

Nesta reflexão, compreende-se que só pela educação emancipadora busca-se a formação do novo homem, e a infância é uma fase que oferece uma oportunidade ímpar de se iniciar essa emancipação. Sob essa perspectiva, trabalhar com literatura não é uma tarefa fácil, é uma atividade gradativa e complexa, justamente por não existir receitas pedagógicas prontas, até mesmo porque o ser humano não é um ser acabado, o mesmo encontra-se em constante transformação e nesse processo também transforma o mundo.

Fazer a leitura literária e ir além das palavras é adotar o conceito de Paulo Freire sobre leitura. Ele defende transgredir o ato de reconhecer e pronunciar letras e palavras. O ato de ler para esse autor enraíza-se na questão da compreensão do que se lê, na oportunidade de ampliar e transformar a nossa essência de vida. A literatura, enquanto visão de mundo seria, na vertente freireana,

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2000, p. 20).

Sob essa visão, a literatura infantil deveria superar a dimensão pedagógica como já defendemos. As narrativas escritas para o público infantil também podem operar na formação social, moral e literária da criança, estabelecendo uma relação bastante forte entre o mundo imaginário e mágico e o mundo real, além de propiciar às crianças bons momentos de risos e a construção de novos conhecimentos.

A escola pode desempenhar importante papel no trabalho com literatura, visto que para muitas pessoas é justamente no ambiente educacional escolar que se têm o primeiro contato com os livros. Portanto, cabe a escola, ampliar o uso da literatura, não apenas explorá-la no sentido restrito decodificando as palavras, mas

fornecer uma visão da literatura num viés libertador (sem ser anárquico) e ao mesmo tempo orientador (porém sem ser dogmático), de modo que possa proporcionar, por meio da leitura, uma emancipação do sujeito que a utilize como ferramenta para transformar-se como sujeito, dialogando com o mundo e ampliando seus horizontes. Dentro desta perspectiva, assegura-se que:

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antônio Cândido (1972, p. 806), o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor... Integrando-se a esse projeto liberador, a escola rompe suas limitações, inerentes à situação com o qual se compromete em sua gênese. É essa possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação. Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento bem-comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2003, p. 29-30)

Ou seja, a literatura infantil propicia à criança o desenvolvimento da imaginação e criatividade, contribuindo para a civilidade, o situar-se enquanto cidadão do mundo.

A literatura infantil é, portanto, um instrumento valioso na formação integral da criança, visto que as lições e experiências do mundo real, começam a partir do mundo imaginário. Ao conseguir estabelecer essa relação, a criança torna-se uma cidadã autônoma, com mente fértil, tornando-se um adulto crítico diante da sociedade, capaz de analisar e transformar sua realidade.

E a história acabou? Considerações finais

Para compreender a literatura infantil enquanto fenômeno formador de cultura e humanização em crianças, foi necessário contextualizar sua trajetória ao mesmo tempo que alinhavamos teorias e pensamentos de autores que abordaram o tema.

A escola precisa estar aberta a um estudo mais aprofundado da literatura infantil, pois a mesma acolhe em seu seio as crianças, ou seja, o futuro de uma nação. A responsabilidade para com estas é formar uma geração com a responsabilidade de construir a esperança de um mundo melhor. Portanto, permitir que a literatura seja um meio de difundir e refletir sobre o mundo no qual a criança se insere, é contribuir para a formação de sujeitos que estarão lutando por uma sociedade mais justa e igualitária, livre de preconceitos e discriminações.

Assim sendo, a literatura quando adotada para se trabalhar de forma a promover reflexões, promoverá a formação de uma consciência crítica, buscando sentidos para uma aprendizagem na experiência histórica e nas subjetividades das interações estabelecidas pelo processo educativo. Por meio das interações e diálogos entre professor e crianças, é possível estabelecer uma visão ampliada de mundo, e isso possibilitará transcender as paredes da sala de aula, ligar os conteúdos vistos na escola com fatos do cotidiano e quem sabe, utiliza-los para resoluções de conflitos e problemas que afligem o próprio ser pessoa humana.

Esgotar a literatura em seus conceitos e funções é algo impossível, visto que sua essência é a mesma da vida, algo que muda e se transforma a todo momento, nada neste quesito será cabal e definitivo... No entanto, estamos convencidos de que a literatura infantil é uma importante ferramenta para refletir sobre a essência humana.

Nessa perspectiva, o que podemos assegurar é a adoção com seriedade da literatura infantil, principalmente nas escolas, conhecendo e reconhecendo o seu real poder, para podermos finalizar esta história com a lendária frase: “e viveram felizes para sempre!”

Referências

- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CANDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.169-191.

- _____. Inquietudes na Poesia de Drummond. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 67-97.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria & prática**. São Paulo: Ática, 1991.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. (Trad. De Márcia Pileggi Vinha). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, v. 21, n.4, p. 681-701, 2010.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DA LEITURA

SILVA, Fabiana Soares da (UNISC e IFSUL) ¹
GABRIEL, Rosângela (UNISC) ²

Introdução

Não é de hoje que o Brasil encontra-se entre os piores países nos rankings mundiais de educação, obtendo as últimas colocações quando se trata de qualidade de educação, conforme atestado por diversos sistemas avaliativos e instituições, tais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, em inglês - *Organization for Economic Cooperation and Development* - OECD), que se baseia nos dados obtidos por meio do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em inglês, *Programme for International Student Assessment*). Coordenada pela OECD, a referida prova é aplicada a cada três anos, a estudantes de 15 anos de idade e é constituída por questões de múltipla escolha e dissertativas.

No ano de 2018, a amostra brasileira contou com a participação de mais de 10 mil estudantes de 597 escolas públicas e privadas. Segundo os dados divulgados pelo Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2018), 68,1% desses estudantes não possuíam sequer o nível básico de conhecimento em matemática, nível considerado como mínimo para o exercício pleno da cidadania. Estagnados desde 2009, os índices obtidos em ciências e leitura são igualmente preocupantes, a saber: 55% e 50% dos estudantes brasileiros, respectivamente, não atingiram o mínimo de proficiência que se espera que todos os jovens tenham adquirido até o final do ensino médio. Esses dados revelam que o desempenho dos alunos brasileiros em todas as áreas está

¹ Doutoranda em Letras pela UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul) e professora do IFSUL (Instituto Federal Sul-Rio-Grandense), campus Santana do Livramento/RS. Bolsista CAPES. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3533-9971>. E-mail: faby_unipampa@hotmail.com.

² Doutora em Letras com estágio pós-doutoral na *Université Libre de Bruxelles* na área de Psicolinguística. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação e do Departamento de Letras da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2535-2497>. E-mail: rgabriel@unisc.br.

abaixo da média geral, em comparação a outros países que também fazem parte dessa organização. Quando comparado com outros países da América do Sul, pode-se dizer que o Brasil é o pior país em matemática, com 384 pontos (quando a média estabelecida pela OECD é de 489 pontos). Além disso, em ciências, o país também ocupa a última posição, juntamente com a Argentina e o Peru, alcançando apenas 404 pontos, quando a média é 489. Em se tratando de leitura, os estudantes obtiveram 413 pontos, quando o esperado era 487. Com base nesses resultados, o Pisa 2018 revelou que os alunos brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OECD no que diz respeito ao nível de escolarização de proficiência em leitura. Ademais, esse estudo mostrou que apenas 0,2% dos estudantes atingiu o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil (BRASIL, 2018).

Em âmbito nacional, problemas no ensino da leitura também têm sido detectados por meio da aplicação de alguns instrumentos avaliativos como a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), por exemplo. O exame é uma das principais iniciativas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e tem como objetivo principal aferir os níveis de Alfabetização e de Letramento em Língua Portuguesa (doravante LP), no que concerne à leitura e à escrita, bem como avaliar conhecimentos básicos de Matemática, tendo como público-alvo estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Em 2016, os testes da ANA foram aplicados para mais de 2,5 milhões de estudantes, em quase 50 mil escolas e em mais de 100 mil turmas. Por se tratar de uma avaliação direcionada a crianças e com fins de amostragem, as provas foram divididas em dois dias e começaram pela parte de língua portuguesa. O exame, por sua vez, é composto por 20 questões de língua portuguesa e 20 de matemática, todas de múltipla escolha e contendo quatro alternativas. Já no teste de escrita, foram propostas três questões de resposta construída, por meio das quais o estudante tinha de escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, com base na imagem apresentada e, logo após, deveria produzir um pequeno texto, a partir do comando da questão. De modo geral, segundo Scliar-Cabral (2018), além desse tipo de modalidade avaliativa estar “embotada pelo modismo de que sabendo reconhecer os gêneros e suas diferentes finalidades o

indivíduo já está letrado”, o referido instrumento só contemplou, na decodificação, a competência para reconhecer algumas estruturas silábicas mais complexas, “ignorando os alicerces que estão na base de sustentação do edifício da linguagem verbal oral e escrita”, tais como a automatização dos traços que diferenciam uma letra da outra, a associação grafema-fonema, bem como o domínio dos princípios do sistema alfabético do português brasileiro, aspectos essenciais para a fluência e o desenvolvimento da compreensão leitora

Ainda de acordo com Scliar-Cabral (2017), os resultados obtidos através do exame ANA têm atestado o fracasso das políticas públicas no ensino e aprendizagem durante a alfabetização, uma vez que os resultados divulgados revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos (faixa etária de quase 90% dos avaliados) encontravam-se nos níveis 1 e 2 (elementares), ou seja, em níveis insuficientes de leitura, ao passo que apenas 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho entre os níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Conforme as informações disponibilizadas pelo Portal INEP (BRASIL, 2016), os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014, o que significa dizer que grande parte do desempenho dos estudantes permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período. Além disso, os resultados demonstraram que, mesmo havendo passado por três anos de escolarização, muitos estudantes ainda apresentavam níveis de proficiência insuficientes para a idade.

Em razão do baixo desempenho dos estudantes, o governo brasileiro criou a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) com o intuito de “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (MEC, 2018, p. 5), visando alinhar políticas e ações referentes à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliações e aos exames nacionais que serão revistos à luz desse documento.

Neste artigo, em específico, pretende-se discutir quais as concepções sobre o ensino inicial de leitura presentes na BNCC (MEC, 2018). Para tanto, serão retomadas sugestões encaminhadas ao MEC por Scliar-Cabral (2017), bem como notas produzidas e assinadas por pesquisadores brasileiros, com o intuito de alertar as autoridades do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como os responsáveis pela elaboração da Base, sobre possíveis falhas e suas implicações para a alfabetização. Na próxima seção, serão apresentados os conceitos teóricos basilares para a compreensão deste artigo e a sua relação com o ensino da leitura. Na sequência, será retomada a cronologia de elaboração da BNCC e, em seguida, serão apresentadas reflexões por ela motivadas.

Leitura e alfabetização: algumas contribuições

Em situações de uso da linguagem, muito raramente alguém se atém ao código linguístico utilizado, focando a atenção, em geral, no objeto da comunicação. Todavia, quando estimulado, qualquer falante é capaz de

(...) refletir sobre e manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. O indivíduo possui, portanto, habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a **consciência linguística** (ALVES, 2009, p. 32, grifo do autor).

A consciência linguística consiste, portanto, na capacidade de refletir sobre a língua e de manipular as diferentes unidades que a constituem. Para Tunmer e Herriman (1984), essa habilidade pode implicar diferentes níveis de consciência linguística, tais como consciência pragmática, metatextual, sintática, morfológica, semântica e fonológica. Em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, Soares (2016) apresenta uma breve definição para cada uma dessas dimensões, classificando a consciência pragmática como a habilidade que focaliza a língua enquanto forma de interação, levando em consideração as marcas que os traços *intencionalidade*, *aceitabilidade* e *situacionalidade* imprimem ao texto, conforme

proposto por Guimarães (2009). No caso da consciência metatextual, o foco de estudo recai sobre os diferentes propósitos dos textos e suas características linguísticas formais, que fazem com que um texto se diferencie de outro (ênfase nos tipos textuais e gêneros textuais). Já a consciência sintática, consiste na capacidade de o falante produzir, compreender e julgar todo e qualquer enunciado de sua língua, sendo capaz de identificar e de corrigir violações à gramaticalidade de frases. Em se tratando da consciência morfológica, o foco é nas palavras e no modo como essas se estruturam enquanto unidades morfêmicas (radicais [raiz e lexema] e afixos [prefixos e sufixos]). No que tange à consciência semântica, não há um consenso entre os pesquisadores, visto que muitos não a consideram como uma dimensão metalinguística em virtude de o componente semântico permear as demais dimensões.

A consciência fonológica, de acordo com Goswami e Bryant (1999), pode ser subdividida em três níveis, a saber: *consciência da sílaba*; *consciência de elementos intrassilábicos* e *consciência fonêmica*. A consciência de sílaba diz respeito à capacidade de segmentar palavras em sílabas, sendo essa uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que as crianças desenvolvem. Na sequência, a consciência no nível intrassilábico abrange constituintes das sílabas, ou seja, unidades menores que a sílaba e maiores que um único segmento, podendo envolver rimas (ênfase nos fonemas finais) e aliterações (ênfase nos fonemas iniciais das palavras). O terceiro nível envolve a consciência fonêmica, a qual “corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (ALVES, 2009, p. 44).

Por sua natureza, os níveis de consciência linguística se desenvolvem de maneira diferenciada e individual. Os níveis silábico e intrassilábico, por exemplo, podem ser considerados menos complexos e, em decorrência disso, ocorrem antes mesmo do processo de alfabetização (MORAIS et al., 1979), enquanto o nível fonêmico, por ser mais complexo e “exigir um alto nível de consciência fonológica” (FREITAS, 2004, p. 182) pelo fato de a criança ter de lidar com unidades mais abstratas, costuma ocorrer a partir do ensino formal do código escrito. Nesse sentido, diversos estudos têm atestado que há uma forte relação entre o nível de consciência fonológica e o desenvolvimento linguístico, de modo particular, em

se considerando o processo de aquisição do código escrito (CARDOSO-MARTINS, 1995; MORAIS, 1996; COSTA, 2002; LEMLE, 2003; LOPES, 2004; PESTUN, 2005; SCHERER, 2008; BLANCO-DUTRA, 2009).

De acordo com Scliar-Cabral (2017), após uma conferência realizada em 1972 com o intuito de debater as diferenças entre o processamento da cadeia da fala e da escrita, que resultou no clássico *Language by ear and by eye* (KAVANAGH; MATTINGLY, 1972, p. 1-2), foram realizados vários experimentos visando testar a interdependência entre a consciência fonêmica e a alfabetização. Com base nos resultados obtidos, pôde-se comprovar a dificuldade que o aprendiz encontra para lidar com uma unidade de natureza psíquica como o fonema (SCLIAR-CABRAL, 2017). Mas o que isso tem a ver de fato com a leitura? Para que haja aprendizagem dos sistemas alfabéticos, torna-se necessário o desenvolvimento da consciência fonêmica, visto que, nesse tipo de sistema, uma ou mais letras pode representar diferentes grafemas e, até mesmo, um único fonema, como é o caso, por exemplo, dos dígrafos *ss*, *sç* e *sc*, que representam um único fonema /s/.

Cabe destacar ainda que, para que um indivíduo possa se tornar um leitor fluente e ser capaz de compreender o que lê, também é necessário automatizar o traçado das letras e a relação entre grafemas e fonemas, pois ele precisa reconhecer os traços que diferenciam uma letra da outra, bem como ser capaz de identificar quantos e quais grafemas representam determinados fonemas. Se nem o reconhecimento e nem a distinção entre a direção dos traços forem automatizados, esse conflito poderá resultar em grande dificuldade de aprendizagem. Se por um lado a orientação e a posição não altera a natureza de objetos (SOARES, 2016), no caso das letras, a criança precisa ser exposta a tarefas que explicitem que a posição e a rotação da grafia mudam a sua natureza (*n* é diferente de *u*; assim como *b* é diferente de *d*; do mesmo modo que *p* não é *q*, e assim por diante).

Conforme Scliar-Cabral (2017), existem diversos inconvenientes quando se alfabetiza pelos nomes das letras. A pesquisadora cita como exemplo casos de soletração, isto é, se um leitor soletrar a palavra “pato” (pê-a-pa-tê-ó-tó), até que chegue à última sílaba, a informação da primeira sílaba já terá sido apagada

devido à lentidão do processamento, o que impedirá o reconhecimento da palavra escrita e, por consequência, a identificação de seu significado. Além disso, a sequência sonora resultante da soletração “peateó” não é um significante que remeta ao significado de “pato”.

Dehaene (2012) postula a existência de duas vias para a leitura em leitores proficientes e a predominância de uma sobre a outra em determinadas situações. Quando se está aprendendo palavras novas, mas com ortografia regular, o leitor tende a acessar a via fonológica com o intuito de decodificar os grafemas, para então deduzir uma pronúncia possível. Por outro lado, quando está diante de palavras conhecidas, a leitura passa por uma via lexical, de representações ortográficas já armazenadas. Leitores aprendizes utilizam, majoritariamente, a via fonológica e, por meio dela, vão constituindo seu léxico mental ortográfico (MORAIS et al., 2013). Portanto, a via fonológica é utilizada tanto por leitores aprendizes quanto por leitores proficientes, em proporções distintas. Por isso, o desenvolvimento sistemático e consistente da consciência linguística em geral, e da consciência fonológica em particular, deve ser um dos objetivos dos primeiros anos de escolarização.

Em virtude dos objetivos do presente artigo, a próxima seção versará sobre o contexto de proposição da BNCC. Para tanto, serão retomados alguns dos conceitos anunciados nesta seção.

Breves considerações sobre a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo o MEC (2018, p. 7, grifo do autor), é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Em termos gerais, conforme informações presentes na introdução desse documento, o mesmo foi desenvolvido com base no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está pautado por princípios éticos, políticos e estéticos, voltados à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A primeira versão da BNCC foi divulgada em junho de 2015, logo após a definição dos profissionais que fariam parte da comissão de especialistas para sua elaboração. Em setembro desse mesmo ano, abriu-se espaço para as contribuições do público, com prazo até o dia 15 de março de 2016, quando a consulta pública da primeira versão foi concluída (ABREU, 2020). Em maio de 2016, a segunda versão do documento foi publicada e foram realizados 27 seminários com o objetivo de receber contribuições de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições. Em setembro de 2016, o documento preliminar que sistematizou esses seminários foi entregue ao então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Assim que o documento foi entregue, o MEC anunciou uma medida que separava o material em duas partes (1ª parte - Educação Infantil e Ensino Fundamental, e 2ª parte - Ensino Médio). Já em 6 de abril de 2017, foi anunciada a terceira versão do documento, a qual passou por mais uma rodada de discussões e ajustes, tendo sido aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2017. Neste artigo, serão observadas apenas as propostas voltadas às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Vale destacar que, no que diz respeito à etapa *Ensino Médio*, a homologação do documento ocorreu somente em 14 de dezembro de 2018, por intermédio do Ministro da Educação Rossieli Soares.

Em linhas gerais, a versão final, contemplando as duas etapas, é composta por 600 páginas, distribuídas ao longo de cinco seções. A primeira seção é dedicada à introdução do material (p. 7-15) e à apresentação dos marcos legais que embasam a BNCC, bem como a relação com o pacto interfederativo e os fundamentos pedagógicos que subjazem o referido documento. Na seguinte seção, é apresentada a estrutura geral do documento (p. 23-34), com vistas ao detalhamento dos elementos que o compõem e ao esclarecimento a respeito da organização das aprendizagens previstas para cada etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Na terceira seção, é dissertado sobre a Educação Infantil (p. 35-55) e o modo como essa é vista na Base e no contexto da Educação Básica. Ao longo dessa seção, também são abordados os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento previstos para essa etapa, assim como os campos de experiências envolvidos, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, e o processo de transição entre a Educação Infantil

e o Ensino Fundamental. Já na quarta seção, são apresentados os componentes curriculares previstos para o Ensino Fundamental (p. 57-459). Nesse caso, cada área é detalhada de acordo com os conteúdos e as aprendizagens prognosticadas para cada ano, desde os anos iniciais até os anos finais. Para finalizar, na quinta e última seção, são expostas as competências, os conteúdos e um conjunto de habilidades que representa as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas ao longo do Ensino Médio (p. 461-579)

Cabe ressaltar que o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). Seguindo nessa mesma perspectiva, o Ensino Médio também está estruturado em cinco áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, por fim, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

De maneira geral, pode-se dizer a BNCC surgiu com o propósito de ser escrita por especialistas de cada área do conhecimento e, logo a seguir, aberta ao público, possibilitando a participação de profissionais de ensino e da sociedade civil, conforme previsto na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Contudo, embora essa iniciativa tenha sido bastante elogiada pelo fato de permitir a participação de “todos” os cidadãos que quisessem contribuir para com a elaboração da BNCC, na prática, o documento final parece ignorar ou pelo menos subestimar os impactos que a ciência da leitura poderia ter na formação de leitores mais proficientes, como será abordado na sequência.

A BNCC à luz da ciência da leitura: análise e discussões

Dentre os vários grupos de pesquisadores que têm se dedicado ao estudo da BNCC, pode-se destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa do CNPq “Produtividade linguística emergente”. Por meio do projeto *Renome*, o referido grupo analisou minuciosamente os conhecimentos e as competências previstas para a área de Linguagens, com ênfase no componente curricular *Língua Portuguesa*. Dentre as principais “falhas” encontradas ao longo das versões da BNCC, principalmente no que se

refere à linguagem verbal oral e escrita, a pesquisadora Scliar-Cabral (2017) destaca a falta de embasamento e de atualização das áreas científicas que se ocupam da aquisição da linguagem oral e da aprendizagem dos sistemas de escrita, tais como a Psicolinguística, a Neuropsicologia, a Linguística e, mais recentemente, a Neurociência. Essas áreas, segundo a autora, são muito importantes para entender como se organizam os sistemas alfabéticos e como os circuitos neurais processam as unidades constituintes de cada língua e as suas respectivas articulações, conhecimentos essenciais para o ensino, a aquisição e a aprendizagem de línguas.

Na sequência, Scliar-Cabral (2017) destaca a falta de criticidade dos proponentes para questionar o que precisa ser melhorado no ensino brasileiro. Para a autora, não faz sentido persistir nas mesmas metodologias que vêm dando resultados tão pífios no que tange ao desenvolvimento da competência leitora e escrita, conforme atestado por diversos instrumentos, tais como a ANA (2016) e o Pisa (2018). Outro aspecto apontado corresponde à incapacidade de utilizar experiências que deram bons resultados em outros países, adaptando-as à realidade educacional brasileira.

Quanto às variações sociolinguísticas, essa questão foi proposta de forma superficial, confusa e incompleta. Pode parecer irrelevante para alguns, porém essa temática é extremamente importante para explicar fenômenos recorrentes na língua portuguesa e que fogem à regra, o que dificilmente a gramática tradicional e o ensino baseado no método global³ são capazes de aclarar. Embora o sistema alfabético seja o mesmo, a realização dos fonemas que uma ou mais letras (grafemas) representam não é a mesma para todos os brasileiros, visto que nem todos usam a mesma variante linguística, e é justamente por isso que a escola precisa possibilitar a ampliação dos registros e o uso adequado para as diferentes situações comunicativas. Esses registros ou estilos são determinados pelas condições do ouvinte ou do leitor a quem o locutor ou escritor se dirige, o que dependerá do tipo de tratamento

³ O método global integra o conjunto dos métodos analíticos que se orientam no sentido do todo para as partes. Defende que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior. Mais informações podem ser obtidas em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-global>

(formal ou informal); de modalidade (oral ou escrita); de destinatário (familiar ou desconhecido); etc.

Diante das omissões e inconsistências que diversos linguistas detectaram na BNCC, em especial no que concerne à aprendizagem inicial da leitura, um grupo de pesquisadores assinou uma Nota dirigida ao MEC e ao CNE. Originalmente publicada no dia 13 de dezembro de 2017 e revisada em 18 de dezembro de 2017, a “Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao CNE” (doravante Nota 1) foi assinada por trinta pesquisadores brasileiros de diversas áreas do conhecimento, os quais atuam em diferentes instituições e regiões do país (ALFAEBETO, 2018).

A primeira crítica apontada diz respeito à visão sobre a LP proposta pela BNCC, na qual se considera que a contextualização é uma condição necessária para a aprendizagem. Refutando essa ideia, o grupo de pesquisadores sustenta que, embora todos os falantes sempre utilizem a língua dentro de um contexto comunicativo, quando se trata de leitura e escrita, o processo é outro, posto que o usuário precisa conhecer e aprender a usar o sistema de representação de sua língua. Por conseguinte, para que uma criança ou um adulto iletrado possa aprender o sistema alfabético, como é o caso do português, é necessário que esteja ciente de que as letras e os conjuntos de letras estão representando os sons da fala, o que justifica a importância de se ensinar não somente as letras do alfabeto, mas, sobretudo, suas possíveis formas de combinação. Na proposta da Base, essas questões são mencionadas de modo superficial e não há menção sobre os resultados obtidos em pesquisas que evidenciam a maneira mais adequada de ensinar a ler em sistemas alfabéticos (MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2014; GABRIEL et al., 2016).

A próxima crítica, por sua vez, recai sobre o fato de a BNCC assumir uma “*perspectiva discursiva da linguagem*” como base para as suas propostas de ensino da LP. Para os pesquisadores que assinaram a Nota em pauta, não existem evidências científicas que possam comprovar os benefícios do contexto na aprendizagem da leitura, exceto quando esse é utilizado como um fio motivador inicial. Além disso, as propostas curriculares de países que conseguiram melhorar o desempenho em leitura dos alunos são ignoradas (SCLiar-CABRAL, 2018). Ainda de acordo com esses pesquisadores, a Base apresenta

uma série de equívocos conceituais sobre a natureza do código alfabético (confundido, em alguns momentos, com a aprendizagem do código ortográfico) e, em especial, sobre o papel dos fonemas e grafemas e de suas especificidades no tocante à leitura e à escrita. Em síntese, os signatários afirmam que a BNCC apresenta uma especificação muito tímida e incompleta das habilidades consideradas necessárias para que o professor possa ensinar e o educando possa aprender a ler e escrever em LP.

Em resposta à Nota 1, as redatoras da BNCC, Roxane Rojo, Jaqueline Barbosa e Cristiane Mori publicaram a *Resposta à “Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao CNE”* (doravante Nota 2, ALBAEBETO, 2018). Nessa nota, as autoras responderam às críticas apresentadas na Nota 1. Inicialmente, afirmam que “as elaboradoras buscaram não favorecer, indicar, sugerir, encaminhar, no texto da Base, nenhum tipo de afiliação teórica específica da qual decorram métodos particulares”. No entanto, ao longo da Nota 2, as autoras contradizem essa afirmação ao postularem que “é possível notar uma preocupação [no texto da BNCC] com que a linguagem seja concebida e trabalhada desde uma perspectiva contextualizada, comprometida com as práticas sociais de uso”, o que acaba, inevitavelmente, filiando o texto da BNCC a uma perspectiva teórica.

Já a Nota 3, publicada em 20 de dezembro de 2017, consiste em uma tréplica, ou seja, uma resposta à manifestação das consultoras do MEC. Os pesquisadores deixam claro que a Nota 2 limitou-se a reiterar concepções que não correspondem ao estado-da-arte das pesquisas sobre o tema. Um dos principais aspectos sublinhados recai sobre o fato de as consultoras terem se baseado em uma única perspectiva teórica, desconsiderando “o movimento mundial de pesquisa translacional em Neurociência da Educação, que une áreas como as ciências cognitivas, a fonoaudiologia e a linguística, em busca de respostas para a alfabetização” (CAPOVILLA et al, 2017, p. 1).

De modo geral, a referida Nota está organizada a partir de seis problemas, sendo que apenas cinco deles serão destacados neste artigo. O primeiro aborda sobre a definição do termo *alfabetização*, o qual é apresentado de maneira imprecisa, pois um dos aspectos a serem trabalhados durante esse processo (a saber o

“ensino do código”) foi utilizado de maneira generalizada, sendo confundido com compreensão e produção de textos, o que poderá criar conflitos de ordem conceitual e prática.

O segundo problema abrange o termo *letramento* (SOARES, 2004; GABRIEL, 2017), que não recebe uma definição clara, por vezes afirmando-se que a alfabetização só existe no contexto do letramento, o que cria dificuldades ainda maiores aos alfabetizadores. Outra inadequação provém da ideia de que “o simples convívio com textos escritos permite às crianças construir hipóteses”, o que pode ferir o acesso democrático à alfabetização, visto que essa premissa não se aplica à realidade de muitas crianças brasileiras, que precisam ser ensinadas a decodificar de maneira mais explícita.

No tocante ao terceiro problema apontado, destacam-se as habilidades necessárias para alfabetizar. Não há uma especificação clara sobre as habilidades que devem ser ensinadas e é possível perceber que “há no documento do MEC, particularmente, na defesa das três autoras, um posicionamento epistemológico que remonta a dissociar as Ciências Humanas das Biológicas e a negar a interdisciplinaridade” (CAPOVILLA, 2017, p. 6), o que em nada ajuda a alavancar a qualidade da alfabetização no Brasil.

No quarto problema detectado, sublinhou-se a questão dos métodos. Tanto a Nota 2 quanto a BNCC trazem menções diretas e indiretas sobre métodos, mas parecem desconhecer que as evidências científicas têm mostrado que diferentes abordagens de instrução para a leitura podem afetar positivamente os circuitos cerebrais formados. Para Capovilla et al (2017, p. 6-7), “é no mínimo irresponsável que um Ministério da Educação desconsidere essa informação” e é ainda “mais grave promover orientações comprovadamente equivocadas e ineficazes – e que afrontam o direito à alfabetização”.

Já o quinto problema ressaltado, diz respeito ao momento e duração do processo de alfabetização. Na versão final da BNCC (1ª etapa), homologada em dezembro de 2017, falava-se em alfabetizar em dois anos, ao passo que, na descrição das habilidades, essas estavam distribuídas ao longo dos três primeiros anos. Conforme os pesquisadores, “a duração do processo de alfabetização não pode ser entendida apenas como uma questão burocrática, legal ou muito

menos como resultado de consensos políticos” (CAPOVILLA et al, 2017, p. 7). Dito de outro modo, os signatários da Nota 3 acreditam que um processo educativo deve organizar a aprendizagem da forma mais eficaz, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento das crianças. A ciência, por sua vez, poderia contribuir mais se os avanços científicos fossem aproveitados de maneira mais eficiente.

Considerações finais...

Enfim, conforme sustentado por diversos linguistas brasileiros, a BNCC apresenta inconsistências de diferentes ordens, tais como: a falta de embasamento e de atualização científica; a falta de criticidade para rever métodos que há anos têm dado resultados insatisfatórios; o não aproveitamento de experiências que deram certo em outros países; a insuficiência de propostas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e, especialmente, da consciência fonêmica; a pouca atenção dada às variações linguísticas; a priorização do método global, da nomeação de letras e da memorização de palavras em detrimento a um trabalho mais reflexivo, que busque desenvolver a consciência dos vários níveis de organização da linguagem oral e escrita.

Reconhece-se o esforço e a importância de haver um documento como a BNCC. Além disso, é importante destacar que alguns dos problemas pontuados pelos signatários das Notas apresentadas foram solucionados em parte, visto que muitos aspectos, como, por exemplo, no que diz respeito à consciência fonológica, ainda estão sendo tratados de maneira superficial. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de se levar em consideração os avanços científicos, o que não pode ser confundido com o apelo de aparatos tecnológicos e digitais. É curioso que a BNCC propõe que os alunos sejam capazes de “conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil” (MEC, 2018, p. 82), porém, não prevê nenhuma ação pedagógica nesse sentido. Não há dúvida de que a criança precisa ser auxiliada quanto ao desenvolvimento desse tipo de habilidade (consciência fonológica). No entanto, para que isso ocorra, os professores precisam estar “munidos de métodos e materiais pedagógicos adequados, baseados cientificamente nos princípios dos

sistemas alfabéticos, introduzindo letras e grafemas numa ordem de complexidade crescente, a fim de aplainar o terreno para o aluno” (SCLiar-CABRAL, 2013, p. 137). Isso significa dizer que, não basta que apenas o currículo escolar seja modificado, mas, sobretudo, que os docentes estejam preparados para lidar com essas novas propostas de ensino-aprendizagem, o que deve ser ofertado e garantido no decorrer de sua formação acadêmica (inicial e continuada).

Por fim, acredita-se que os estudantes brasileiros merecem que as contribuições das ciências da leitura cheguem às salas de aula, com a finalidade de atenuar as dificuldades apresentadas durante o período da alfabetização. A ação pedagógica sistematicamente amparada em conhecimentos científicos é a melhor alternativa possível para diminuir os índices de analfabetos funcionais no país e contribuir para a formação de bons leitores e de cidadãos mais conscientes.

Referências

ABREU, Nicolle. BNCC: tudo o que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Par - Plataforma Educacional**, 31 de agosto de 2020. Disponível em < <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/> > Acesso em 30/11/2020.

ALVES, Ubiratã Kickhofel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. (Org.). **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ALFAEBETO. **Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao CNE** - Versão 18 de dezembro de 2017. Disponível em < <http://arquivos.alfaebeto.org.br/nota-sobre-nova-proposta.pdf> > Acesso em 23/09/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/pisa> > Acesso em 30/11/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sobre a ANA**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2016. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188> > Acesso em 30/11/2020.

- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CAPOVILLA, Fernando. et al. **Alfabetização na BNCC – Nota 3 em resposta ao MEC**. Disponível em <<http://arquivos.alfaebeto.org.br/nota-3-bncc.pdf>> Acesso em 23/11/2020.
- COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2002.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. **Aquisição Fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 177-192.
- GABRIEL, Rosângela; KOLINSKY, Régine; MORAIS, José. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **Delta**, São Paulo, v. 32, n. 4, 2016, p. 919-951.
- GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 2, 2017, p. 76-88.
- GOSWAMI, Usha.; BRYANT, Peter. **Phonological Skills and Learning to Read**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990. 188 p.
- KAVANAGH, James; MATTINGLY, Ignatius. (Orgs.) **Language by ear and by eye**. The relationships between speech and reading. Cambridge, Mass.: MIT, 1972, p. 1-2.
- LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para professores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.
- LOPES, Flávia. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2004, p. 241-243.
- MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no Século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MEC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 29/11/2020.

- MORAIS, José; CARY, Luz; ALEGRIA, Jesus; BERTELSON, Paul. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, 7, 1979, p. 323-331.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no Século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PESTUN, Magda Solange. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, 2005, p. 407-412.
- SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de Alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Editora Lili, 2013.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor et al. **Contribuições do GP do CNPq “Produtividade linguística emergente”**. Documento enviado ao MEC, em resposta à chamada de contribuições para a Base Nacional Comum Curricular. 2017. (circulação restrita).
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Novas metodologias para a alfabetização. In: PEREIRA, Vera Wannmacher; SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Alfabetização**: estudos e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva. Porto Alegre: PUCRS, 2018.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan-abril 2004.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- TUNMER, William; HERRIMAN, Michael. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, William; PRATT, Cristopher.; HERRIMAN, Michael. (editors). **Metalinguistic awareness in children**: theory, research and implications. Berlim: Springer-Verlag, 1984, p. 12-35.

RESSIGNIFICAÇÕES DA ESCRITA DO SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE VELHOS PARADIGMAS E RUPTURAS

DANTAS, Maria Leuziedna (IFPB/PROLING)¹

Introdução

Sob um olhar dialógico, somos impulsionados a fazer uma reflexão em relação ao que se compreendia e se compreende por escrita no interior da escola, tendo em vista a validação dessa prática em nossa sociedade, a fim de perceber as representações simbólicas valorativas que a situam ao longo da história, provenientes das relações com a interconstituição social. Para isso, examinamos a geração de dados da pesquisa de campo através da entrevista semiestruturada a quinze professores de Língua Portuguesa do ensino médio, da cidade de Sousa-PB para trazer à tona a memória escolar do ensino da escrita e as possíveis ressignificações das concepções ocasionadas pelas relações axiológicas das interações dialógicas. Ademais, informamos que os nomes dos professores listados neste trabalho são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos colaboradores desta pesquisa.

Sabemos que escrita surgiu em virtude da necessidade de atender a movimentação do comércio e evoluiu para os registros dos acontecimentos que compreendem a sociedade, até chegar à máxima de Certeau (1998, p. 224), quando afirma que “o progresso é do tipo escriturístico”, gerando poder social através da socialização do conhecimento para o mundo. Enfim, a atividade escrita saiu do efeito pictórico para assumir uma posição mais prescritiva, legitimadora de práticas, articulado ao sentido jurídico dado ao seu poder sobre a exterioridade, além de permitir o acesso à produção de conhecimentos, fato que a torna fundamental nos processos sociais.

Desde sua invenção até posterior inserção na sociedade, a escrita tem a mobilidade de apresentar funções que se alteram na vida social dos sujeitos, de modo que, hoje, a sociedade

¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Paraíba (UFPB/PROLING). Email: maria.leuziedna@ifpb.edu.br

contemporânea a define como bem cultural incondicional a todos. Por outro lado, as representações em torno dela nem sempre foram marcadas pela positividade, principalmente na relação de apropriação da escrita nos contextos de formação escolar dos sujeitos.

Neste íterim, a escrita como ato mecânico de cópias prevalecia nos discursos e práticas escolares como concepção predominante dos estudos de língua. Além disso, vale ressaltar a tardia entrada do Português no rol das disciplinas do currículo escolar no Brasil, nas últimas décadas do século XIX. Até então, a língua portuguesa não era prestigiada e “[...] não havia nem condições internas ao próprio conteúdo – que ainda não se configurava como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições externas a ele” (SOARES, 2002, p. 159). Isso devido ao fato de que a língua latina concorria socialmente com a Língua Portuguesa, herança do processo de colonização com destaque para a educação Jesuítica e seus projetos missionários.

Assim, este trabalho objetiva analisar através dos fundamentos teórico-metodológicos da teoria dialógica da linguagem em Bakhtin (2015 [1979], 2014 [1975], 2012 [1984]) e Volóchinov (2017 [1929]), bem como a concepção de representação em Chartier (2015) e de memória em Ricœur (2014), subsídios para entender como os professores recuperam em suas experiências as concepções e modos de escrever na escola.

1. Aportes teóricos

Considerando a fundamentação teórica neste trabalho, destacamos como primeiro campo de embasamento, a noção de representação em Chartier (2015) que a define como sendo o modo como os agentes sociais produzem sentidos e percepções sobre o mundo de forma transitiva e de forma reflexiva como signo visível de algo. A partir de ideias, valores e crenças construídos socialmente, os sujeitos propagam as imagens de si e da realidade, produzindo efeitos simbólicos capazes de gerar a força de uma identidade que molda as práticas sociais ou a permanência de um poder.

O segundo campo teórico, neste trabalho, convoca um sentido de memória atrelada à capacidade de testemunhar através de narrativas as construções de identidades estruturadas pela interação

com o social. Desse modo, destacamos primeiramente a atividade de memória situada não apenas como artefato da imaginação fictícia, mas, sobretudo, como forma de se remeter ao passado através de dados “arquivados”, cumprindo a capacidade de ressignificação desses dados. Com isso, respaldamo-nos primordialmente das contribuições de Ricoeur (2014), a respeito da concepção de memória como centro do debate, para entender o limiar que entrelaça a memória à consciência atual dos sujeitos professores e suas representações da escrita.

A memória para Paul Ricoeur (2014, p. 24) se instala na conceituação aristotélica “A memória é do passado”. Essa ideia se configura entre dois polos discrepantes: é real ou imaginação? De fato, para esse autor, o que chamamos afinal de imagem é um segundo objeto (heteron) similar, copiado do verdadeiro. É uma ambição vincular à memória ao fiel passado. Essa forte relação com o tempo nos permite entendê-la, envolvendo diversos aspectos que a entrecruzam: eikon, representação de uma coisa ausente e phantasma, ou seja, uma cópia defeituosa, espécie de simulacro. Desse modo, a linha conceitual mnemônica versa no entrelugar: “presença, ausência, anterioridade, representação” (RICOEUR, 2014, p. 241).

Em terceiro, para Bakhtin (2014 [1975], p.88), “O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica”. Desse modo, é possível entender que os sentidos da palavra são produzidos pela interação intersubjetiva, permitindo atualizações dos dizeres através de práticas situadas historicamente. Diante disso, todo enunciado é uma resposta, ou melhor, réplica a outros enunciados já ditos ou não ditos, mas possíveis como resposta/réplica.

O conceito de palavra e de enunciado para os estudos bakhtinianos são relevantes. Quando vista de um ponto não interacional, a palavra é apenas uma unidade básica da língua, desprovida de emoção, de juízo de valor, enfim, algo mais voltado ao conceito de dicionário. Entretanto, a partir do momento em que a palavra entra no movimento da enunciação para preencher uma função ideológica, ora contrapondo ou reafirmando efeitos de sentidos, presenciamos um abastecimento da vida concreta, reflexo

das interações sociais.

Eis a enunciação enquanto acontecimento concreto da língua viva, dada a sua natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, é fruto da criação ideológica. Conforme se percebe no pensamento de Volóchinov (2017 [1929]), a palavra consiste em um signo neutro, podendo preencher qualquer espécie de função ideológica, que se dá a partir dos valores axiológicos manifestados pelas relações de espaço-tempo da enunciação.

Como o homem está inserido em um espaço durante certo tempo, interessa-nos compreender a noção dada por esse filósofo a respeito da dimensão constitutiva do contínuo cronotopo, termo usado pelo autor para designar uma relação tempo-espaço nas materialidades concretas da língua enquanto movimento de interação entre os sujeitos. Sem nos restringirmos ao campo literário, objetivamos trazer para o estudo desse trabalho, a importância dessa categoria como eixo adequado à análise das mais variadas práticas de linguagem.

Para Bakhtin (2014 [1975], p.356): “A linguagem é essencialmente cronotópica, como tesouro de imagens. É cronotópica a forma interna da palavra, ou seja, o signo mediador que ajuda a transportar os significados originais e espaciais para as relações temporais (no sentido mais amplo).” Ao afirmar que a linguagem é cronotópica por natureza, verificamos uma dimensão mais ampla do termo para além da fusão artística do espaço e tempo, explorada no texto literário, possibilitando-o, assim, uma aplicação fecunda e possivelmente adequada aos fenômenos da linguagem nas relações dialógicas.

2. O discurso do sujeito-professor e a prática de escrever textos na sala de aula

Para entender a força dialógica da linguagem, trazemos para esse momento, os discursos dos professores que recuperaram, em forma de testemunho, experiências dialógicas atreladas a várias representações histórico-sociais da escrita no contexto escolar. Para tanto, vejamos a seguir, a sequência discursiva do professor entrevistado ao ser questionado sobre as diferenças entre as exigências da escrita na escola atual, em relação às suas experiências

passadas na época em que ainda estudava na educação básica. Vale salientar que este docente possui mais de 20 anos de experiência profissional.

Recorte (01) – Lucas

Pesquisadora: Então... Você vê diferença entre as exigências hoje da escrita na escola, em relação às suas experiências lá no passado quando ainda estudava... no passado, fazendo uma ponte entre hoje e ontem?

Professor Lucas: Eu acho... é, por exemplo, assim, hoje eu acho que, **é no passado na minha visão, o professor de literatura, de língua, e tal ele tinha determinados modelos, né? E ele levava pra sala, e esses modelos clássicos, mas era muito.** Houve problema porque o pessoal levava modelos de escritores clássicos pra ler. **Tudo bem que a intenção deles era legal, mas não é só os escritores clássicos que escreve, tá? E eu veja o seguinte. Então você tinha de certo modo um modelo mais restrito, entendeu? Na escola e tal. Hoje eu acho que isso houve uma explosão tão grande, entendeu?** Você hoje tem tantas referências que eu acho que de certo modo isso deixa o pessoal meio perdido, entendeu? E quais são as referências? Nem todas positivas. Então, por exemplo, tem que ter cuidado. Não vá abrir qualquer blog, você tem que saber o blog que vai usar, o site que vai usar. Por quê? Você vê, nós que somos professores de Língua Portuguesa, você vê certos blogs escritos com erros de ortografia. Então, o que eu quero dizer com isso? Hoje os exemplos de escritos são grandes, são vastos. Mas em compensação eu acho que induz a vários equívocos, sabe? Acho que no passado, por ser uma coisa mais restrita e uma coisa mais direcionado, você estava menos exposto do que você está hoje.

Para constituir o seu discurso, o sujeito-professor Lucas, com mais de 20 anos de docência, recupera uma memória escolar que dialoga com o contexto sócio-histórico situado em relação à concepção de escrita como reprodução e imitação dos clássicos, atualizando dizeres no processo de enunciação. Notemos que no discurso de Lucas há um processo dialógico da palavra em relação ao que diz Fiorin (2008, p. 71) na seguinte passagem: “[...] todos os

enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro”.

Essa dialogia interna pode ser observada quando Lucas afirma: “[...] o professor de Literatura, de Língua, e tal ele tinha determinados modelos, né? E ele levava pra sala, e esses modelos clássicos, mas era muito [...]”. Percebemos que o sujeito-professor levou em consideração o discurso alheio do qual discorda, no momento em que aciona crítica à prática de escrita pautada em determinados textos como modelos à espera de que o sujeito- aluno os reproduza. O modalizador “muito” reforça a memória de ensino da escrita ausente de reflexão, fortemente marcada por uma representação classificatória, normativista e prescritivista, de modo que o aluno tenta seguir uma estrutura já pronta, estereotipada, tida como a mais correta e de fácil reprodução. Além disso, no enunciado “Tudo bem que a intenção deles era legal, mas não é só os escritores clássicos que escrevem, tá?” estão presentes ecos de sentidos que reforçam rejeição à mera imitação dos clássicos, quando o sujeito-professor faz uso da conjunção adversativa mas, produzindo enunciado heterogêneo em contraposição à visão elitista de escrever para cumprir um efeito meramente retórico e sem um interlocutor definido.

É interessante observar que, ao declarar na “minha visão”, há o reforço de um eu-para-mim que atualiza um dizer marcado pela mudança de concepção de escrita. Assim, o docente traz a valorização de um ensino mais amplo, com diversos referenciais para a escrita e não apenas os cânones, apesar de ainda demonstrar receio a certos blogs com problemas de erros de pontuação em seus textos. Logo, percebemos que esse sujeito-professor sinaliza um ensino de escrita, na atualidade, diferente da concepção que orientou a sua própria aprendizagem.

Nos anos 60 e 70, surgiram algumas mudanças em relação ao ensino da atividade escrita, a partir da mobilização da criatividade do aluno através do estímulo à leitura como inspiração para a escrita da redação criativa. Mediante a ênfase dada à criatividade, permitia-se o afastamento de modelos pré-estabelecidos e abria-se espaço para a capacidade de expressão do aluno a partir de sua própria visão. Mas, é válido destacar que a escola vivenciava um conflito o qual explicita

Marcushi (2010, p.71): Ao mesmo tempo em que era chamada a estimular o aluno a expressar suas ideias de modo criativo, em atividades denominadas “redação”, “redação livre” e “redação criativa”, era pressionada a cercear a liberdade do aprendiz na emissão de posições sobre o status quo.

Esse dilema tem forte relação com a concepção estruturalista de escrita que ainda circulava fortemente nesta época, porque, ao enfatizar os aspectos do produto linguístico textual em si mesmo, essa concepção de língua influenciava o modo de estruturar o ensino da escrita de uma forma em que o sujeito não conseguia pronunciar a sua palavra. Por conseguinte, os modos de escrever seguiam a ordem monológica e individual, intocáveis pelas relações eu-outro, nem também pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (BAKHTIN, 2015 [1979]).

Nesta direção, trazemos novamente a voz de nossos informantes, com destaque para a professora Sofia, com também mais de vinte anos de sala de aula. Vejamos o recorte (02):

Recorte (02) – Sofia

Pesquisadora: Então, você vê hoje diferenças entre as exigências da escrita na escola em relação às suas experiências do passado quando estudava?

Professora Sofia: Nós temos diferença, diferenças ... é:... eu vejo assim ... eu tenho 53 anos, quase 30 de Magistério sem eu poder provar, mas eu tenho. E eu vejo que as inovações da escrita ela se faz necessária porque a língua é uma ciência e como ciência ela exige mudanças, né? Você sabe que na ciência descobre que é tal produto serve para tal coisa e depois vem outro com outra experiência dizendo...

Hoje é mais cobrada, a escrita. **Na época em que estudava as cobranças/ era minha que até tem uma piada mas é verdade acontecia comigo. Professora só fazia duas redações: uma para começar o ano e a outra depois das férias que era as minhas férias, vírgula, e o que que eu ia escrever? Por isso eu até brinco com meus meninos. Sabe como foi que eu aprendi a escrever textos literários que eu gosto mais? Foi exatamente com minhas férias, porque eu**

não tinha férias. Os meus dias eram sempre iguais, né? Quem mora no sítio sabe que todos os dias são iguais. Todos os dias de manhã né? tirar o leite da vaca na roça, botar a vaca na roça, no final da tarde recolher as vacas pro curral, depois trazer de volta E o que eu ia contar? Tinha quer dizer que eu viajei não sei para onde, **mas para isto quem me ajudava? Os jornais da casa da minha prima para ler né? A televisão me ajudava bastante a mentir, é, mentiras necessárias para meus textos.** Mas assim que eu sempre fui... eu não me considero inteligente, mas esperta e o que é ser esperta? É o seguinte. Eu, se eu for fazer um folheto informativo sobre... por exemplo, vamos ver sobre um país bem longínquo, o Japão, eu vou primeiro fazer um levantamento inteiro sobre o Japão, saber o que pode fazer , e o que não deve. E eu faço isso em tudo. Então quando alguém me pede uma coisa se eu não souber, eu lhe digo não. **Isso aí eu não tenho certeza não, mas eu vou pesquisar e eu faço, não tiro tudo da minha cabeça não.**

No momento em que o sujeito-professor nos diz “Na época em que estudava a professora só fazia duas redações: uma para começar o ano e a outra depois das férias que era as minhas férias, vírgula, e o que que eu ia escrever? [...]”, retoma já-ditos discursivos que ressoam sentidos implícitos de um lugar da escrita ainda cerceado por uma concepção reducionista em forma de composição livre. Explica-nos Marcuschi (2010, p. 68) que [...] o aluno era convidado a escrever um texto que atendessem às regularidades gramaticais, a usar a imaginação e a desenvolver seu texto de modo original, sem que professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava.

Anteriormente às orientações dos PCNS (1997), a escrita tinha como pressuposto teórico-metodológico apenas a estimulação do pensamento por meio da imaginação, porque se baseava na concepção de enunciação monológica regida pelas leis da psicologia individual e da capacidade de organizar de maneira lógica as ideias.

Por isso, a pergunta que Sofia faz – “O que que eu ia escrever?” – permite-nos interpretar uma evidente tentativa de buscar respostas através do exercício da pura imaginação como alimento para prática de escrita. O que faz com que esse discurso desloque, dialogicamente, em direção às teorias que viam a escrita

como signo separado do tecido social, tendo em vista a perspectiva dos estudos restritamente presos aos ditames gramaticais. Isso nos fazer refletir acerca da árdua tarefa de escrever a partir do nada. Depara-se com uma folha em branco, na condição obrigatória de redigir sem contextualizações prévias, distanciadas do projeto discursivo que poderia cumprir, a fim de gerar uma possível interação. Eis uma cena característica da representação mecânica tradicional de escrever textos, recuperada pela professora que reforça essa memória ao acentuar a sua idade, 53 anos, e quase 30 anos de Magistério.

Contudo, o discurso de Sofia (02) releva uma forma diferente de percebe-se como escritora, que na época da escola partia para a pesquisa, ao recorrer aos “jornais da casa da prima” para produzir a sua redação sobre as férias. Esse mesmo procedimento de ler para escrever o texto a acompanha ainda hoje: “[...] se eu for fazer um folheto informativo sobre... por exemplo, vamos ver sobre um país bem longínquo, o Japão, eu vou primeiro fazer um levantamento inteiro sobre o Japão, saber o que pode fazer, e o que não deve. E eu faço isso em tudo. Então quando alguém me pede uma coisa se eu não souber, eu lhe digo não. Isso aí eu não tenho certeza não, mas eu vou pesquisar e eu faço não tiro tudo da minha cabeça não.” Assinala-se uma concepção de escrita não como dom, ou intuito da imaginação, mas como ofício de pesquisar, de envolvimento de escrita como trabalho, partindo da leitura enquanto atividade de estudo para, enfim, produzir o gênero solicitado. Portanto, a marca discursiva “não tiro tudo da minha cabeça” revela uma concepção de escrita para além do uso da imaginação.

Enunciamos que os fundamentos teórico-metodológicos que moldam as mudanças de representações acerca da escrita do professor de Língua Portuguesa são construídos ao longo do contexto sócio-histórico, legitimados pelo coletivo social e mediados pela palavra, advinda de determinados grupos de interesses. Cabe ressaltar, neste momento, que essas mudanças não são lineares, abruptas, mas em rede de sucessividades.

Articulado a esse discurso de escrita pautada nos estudos monológicos da palavra, o recorte (03) traz um sujeito-professor que faz menção à representação de texto limitada à unidade de significação fechada em si mesma, desvinculada das situações de

comunicação efetivas.

Recorte (03) – Ana

Pesquisadora: A última pergunta é:: você vê diferenças entre as exigências da escrita hoje, como professora, em relação a sua experiência lá no passado, quando ainda era aluna?

Professora Ana: **Eu vejo que hoje é mais exigido, né, pelo menos nós somos mais cobrados a trabalhar mais com a escrita do que antes, né? Antes não se... a menos quando o aluno estava no ensino médio pra prestar um vestibular, coisa e tal, mas não se cobrava tanto e hoje a gente é cobrado e a gente também busca trabalhar mais com isso, porque a gente vive numa sociedade, por mais digitalizada que ela esteja, mas a gente ainda vive em uma sociedade que precisa de escritores, né? de pessoas que escrevam seja o que for, mas é preciso ter a escrita, né. Os textos agora têm muito mais espaços para circularem, então eu vejo que hoje, a necessidade da escrita tem sido buscada com mais ênfase que no tempo que eu estudei.**

Quando Ana rememora, acende para um passado em confronto com um presente, trazendo à tona marcas de um discurso correferente ao pouco espaço de escrita na escola, ainda presa aos ditames da gramática normativa como prioridade para o saber, tendo em vista o treino da redação exigida apenas para realizar a prova do vestibular. Ao utilizar as expressões “não se preocupava, não se cobrava tanto, a menos [...] pra prestar um vestibular”, o sujeito-professor sinaliza apreensões resultantes das avaliações frutos de um juízo de valor negativo – ou uma modalidade apreciativa, conforme Volóchinov (2017 [1929]) – sobre o ensino da escrita no passado. Desse modo, os sentidos apreciativos mobilizados, no enunciado discursivo em análise, estão posicionados a favor de um ensino atual comprometido com a concepção interacionista da linguagem, em oposição à ineficiência do modelo tradicional.

Além disso, no fragmento “Os textos agora têm muito mais espaços para circularem, então eu vejo que hoje, a necessidade da escrita tem sido buscada com mais ênfase que no tempo que eu estudei”, uma inter-relação discursiva que pode levar a um deslizamento, a uma ressignificação, de forma contrária aos sentidos dos discursos produzidos da década de 70, nos quais a escrita

circulava apenas no interior da escola com o objetivo de atender meramente ao circuito professor e aluno, sem objetivos utilitários de circulação do texto, tendo em vista a interação social, em dialética ao contexto de produção. Desse modo, a professora reconhece que vivenciou no contexto escolar situações pouco estimuladoras de escrita, contudo também assinala que, durante a formação, essa perspectiva foi sendo ressignificada.

Olhando para a escrita desse professor de Língua Portuguesa, percebemos alinhamento de alguns discursos dos sujeitos mais jovens com as concepções de escrita que giram em torno da escrita pautada na ideia de produção textual, alicerçada nos estudos enunciativos e discursivos. Todavia, mencionamos o fato de professores com mais experiências profissionais também não se excluírem dos estudos enunciativos. Estes testemunham, através da memória discente, já-ditos derivados de contextos de formação nos quais foram inseridos, rememorando conceitos de escrita na perspectiva estruturalista, mas que, no decorrer da formação continuada, interligaram-se a outros dizeres da linguagem como lugar de interação social.

Disposto à visão de língua/linguagem sob a ordem da interação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram criados com o intuito de orientar currículos educacionais das diferentes esferas da educação no Brasil. No caso específico do ensino de línguas visava contribuir com o ensino e a aprendizagem da língua, através das competências interativa, textual e gramatical, destacando a devida importância da concepção de texto como produto da atividade discursiva que forma um todo significativo.

Isso se tornou viável graças aos avanços em relação à concepção de texto, decorrente das teorias linguístico-enunciativas que oportunizaram revisões. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, trouxeram à tona um discurso pedagógico centrado na ideia de que [...] o falante não utiliza palavras ou frases soltas, de que o texto não é somatório de palavras ou de frases, de que, portanto, o texto, objeto de ensino, precisa ser entendido e trabalhado na sua dimensão de unidade real de comunicação. (SOUSA, 2004, p. 17).

Partindo disso, vejamos outro recorte de uma professora mais jovem, com até três anos de experiência docente.

Recorte (04) – Olga

Pesquisadora: Então eu queria, que você falasse de lembranças marcantes com situação de escrita na escola ou na universidade. Então, Você tem uma lembrança assim marcante, que acha que marcou bem?

Professora Olga: Olhe na educação básica eu não tenho não.
Pesquisadora: Por que você não tem?

Professora Olga: Porque assim, na verdade até a questão assim da, das próprias produções, né? textuais eu estudei tanto em escola pública, como escola particular e assim não tinha esse incentivo à escrita/ era algum muito pragmático, muito mecânico, entendeu? muitas vezes até... **na verdade eu lembro olhe de uma experiência que o professor passou no 3º ano do ensino médio isso em 2007, e que ele muitas vezes ele não discutia nem o tema e ele já passava a redação e às vezes eu ficava perdida sem nem saber o que dizer, o que falar**, eu não tinha conhecimento do tema.

Analisando a posição enunciativa da professora Olga (04), observamos a presença dialógica em réplica-viva dos sentidos relativos ao texto atrelado à escrita fechada em si mesma, distante das interações, mesmo após dez anos de implantação dos PCN (1997). Ao expressar dificuldade em narrar uma experiência significativa com a prática de textos, Olga (04) atribui a falta de interesse pela atividade de produção escrita, à proposta de redação trabalhada na sala de aula, partindo apenas de assunto determinado pelo professor sem explicitar o objetivo e sem levar em conta a função interacional em projetos sociais de escrita.

Com base nisso, o conjunto ideológico de signos atualizados na memória discursiva – “[...] na verdade eu lembro... olhe de uma experiência que o professor passou no 3º ano do ensino médio isso em 2007, e que ele muitas vezes ele não discutia nem o tema e ele já passava a redação” – recupera traços da concepção de escrita que dialoga com as características do ensino pautados nos estudos monológicos da palavra.

Entendemos que as referidas percepções que a docente faz de si quando afirma “ficar perdida, não saber o que dizer” no momento em que é obrigada a escrever, associa-se às representações do ensino de escrita de modo tradicional, baseado no domínio da

língua reduzida à enunciação monológica isolada, voltada, apenas, ao aspecto interior do sujeito em seu ato psicológico de produção. Assim, pela memória de escrita discente da jovem professora, podem-se inferir valores axiológicos negativos a essa experiência de escrita que testemunha ausência de interação, sem projeções ao campo discursivo com pessoas, fatos e situações contextuais.

Sabemos que as representações de escrita defendidas, hoje, são fundadas nas ideias de escrita enquanto processo e discurso interativo e vão além do modelo de texto exigido para cumprir apenas uma obrigação escolar a fim de realizar alguma prova específica.

Vejamos, portanto, que o texto como pretexto para corrigir os erros gramaticais dos alunos está na contramão das pesquisas linguísticas e das orientações indicadas pelos documentos normatizadores, desde os mais antigos como PCN (1997), até os mais atuais como as OCEM (2006) e a BNCC (2018). De um modo ou de outro, todos ressaltam que o centro que organiza toda enunciação não é apenas o estrutural, mas o exterior porque “[...] as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico” (BRASIL, 2006, p.22).

Segundo diz Geraldi (2014, p. 183): “Eu diria que um professor, hoje, pode continuar trabalhando bem tradicionalmente o ensino de língua, ao estilo ‘Pasquale Neto’, ou coisa semelhante, mas ele já ouviu falar que por aí não se chega a lugar algum” (grifos nossos). E é justamente essa ideia que define bem a problemática do ensino de Língua diante da questão da formação do escritor hoje. Mesmo sabendo que a sistematização para escrita consiste em voltar-se aos estudos interativos da língua com base na diversidade dos gêneros, ainda é possível dizer que há professor com uma prática tradicional. Em outras palavras, de alguma forma esse profissional sabe ou já ouviu em alguma formação que tal caminho não fará chegar a nenhuma prática exitosa da escrita, certamente porque o discurso que avalia negativamente trabalhos em torno da gramática isolada está bastante propalado no nosso meio.

Sobre isso, vejamos outro recorte de uma docente com mais vinte anos de experiência docente.

Recorte (05) – Rosa

Houve um momento em que escrever bem era saber gramática normativa. E agora a gente está desvencilhando, né? ((professora simulando um diálogo com o aluno)) Os meninos: “- Podem escrever, fiquem à vontade, né? Pode ficar à vontade”. E aí os textos estão aparecendo com mais frequência. Eles até chegam: “- Professora, é porque eu estou escrevendo esse negócio aqui, dava para a senhora corrigir. Eu escrevi esse conto aqui, um sovaco! Dava pra senhora corrigir? - Posso claro!” Quer dizer, estão vindo, espontaneamente. Aquilo que no passado travou, “não eu não consigo, é difícil demais”, hoje eles fazem, né? Porque a gente estimula. **“Gente, se vocês sabem falar, vocês sabem colocar no papel aquilo que vocês têm vontade, sentindo vontade, desejo de escrever”**. Então, se você fala, vocês têm todas as condições para escrever, dentro daquele padrão, a gente vai conseguindo aos poucos, colher, né? O escritor ou o redator, como diz “_”. O escritor nasce, o redator se constrói, porque ele tem um curso lá em João Pessoa e ele escreveu essa questão ao escrever “- Olha, eu não estou formando escritores, eu estou formando redatores, né? Aquela pessoa com competências pra escrever um texto cujo leitor consiga entender. Que ele consiga ser coerente, consiga entender o texto. Ou seja, um texto bem amarrado. É isso que eu estou buscando com meus alunos hoje. Então, as regras, eu estou juntando olha aqui. Tantos alunos estão usando a vírgula, separando o sujeito do predicado. **Mas só isso é feito de uma forma mais leve, só que isso antes era “- Olhe, como é que você comete uma coisa dessa, isso foi trabalhado em sala de aula!” Pronto, você perdia aquela pessoa que tinha vontade de escrever**. Então, eu acho que hoje a escrita está mais maleável, né? Porque de qualquer maneira eles precisam escrever. **E eles falam e como falam têm tudo para escrever**.

Sobre os sentidos mobilizados pela memória de Rosa (05), podemos dizer que cada orientação espaço-temporal se apresenta diferentemente quando o sujeito engendra-se em determinadas condições sociais que lhes são próprias. O cronotopo reflete e refrata as organizações e os investimentos de determinados grupos sociais em torno do ato de escrever.

No primeiro trecho destacado, os elementos linguísticos visíveis “Houve e agora” se fundem em indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto, conforme nos ensina Bakhtin (2014 [1975]). Esse tempo e espaço condensam-se e comprimem-se de modo visível no discurso da professora, revelando um processo de encontro entre o sujeito do passado com o sujeito presente, a partir das experiências anteriores, como forma de colocar em evidência a sua transformação com relação ao modo de conceber a escrita no presente.

Pelo viés dialógico-discursivo, observamos uma representação de escrita situada no passado ainda presa ao silêncio, desprovida de aspectos da interação, e isso desestimulava o sujeito produtor de textos. O discurso de Rosa (05), no tocante à visão contemporânea de escrita, anuncia certa positividade quanto às práticas contextualizadas de linguagem em comparação com a concepção de escrita enquanto sinônimo de gramática normativa como competência em matéria de produção de texto. Notamos certa defesa quanto aos investimentos de valoração da escrita sob a perspectiva da interação, “aquilo que antes travava, hoje, os textos estão aparecendo com mais frequência, são maleáveis”. O império do escrever como algo difícil ou penoso não é sinalizado no cronotopo presente, tornando possível o fortalecimento das condições de produção textual.

Por outro lado, as dificuldades com relação ao não atendimento das regras da gramática, durante os movimentos de escrita, não impedem o sujeito de continuar a escrever, detendo a palavra, a comunicação, mesmo sabendo que precisa melhorar a parte estrutural da escrita em relação ao padrão da norma culta. O fato é que o sujeito detém a palavra, porque os discursos valoram a capacidade da escrita como prática interativa, exercitando a capacidade de assumir-se como produtor de textos.

Quando Rosa (05) diz “Você perdia a pessoa que tinha vontade de escrever”, remete à cadeia semântica que sinaliza críticas às práticas duramente prescritivas de aprendizagem da língua, distanciadas das relações sujeito e social. Logo, o discurso desta professora reforça a improdutividade das práticas pedagógicas que se apoiam na descontextualização da gramática, apontando resultados insatisfatórios com relação ao desenvolvimento da

formação do aluno como escritor.

O cronotopo tautua a percepção de escrita do sujeito-professor com mais de vinte anos de experiência docente, na medida em que essa relação espaço-tempo é interpelada por valores ideológicos que se emolduram no contexto social, ora reproduzindo, ora resignificando práticas de escrita. Trata-se da dimensão do movimento ocasionado em cada época, na maneira como representa certa concepção de mundo. No caso, Rosa (05) ao dizer “a gente está desvencilhando, né?” resignifica a sua concepção de escrita. Então, essa nova temporalidade da escrita é marcada pela valoração “fiquem à vontade”, como lugar de diálogo entre sujeitos que sentem desejo de se expressar verbalmente.

CONCLUSÃO

Os discursos apontados abordam a memória discente do sujeito-professor em relação à prática de escrever textos, inseridos no contexto escolar. Desta forma, suscitaram reflexões a respeito das concepções que marcaram o ensino a que foi submetido. Isso se fez pertinente uma vez que, em dialogia, o sujeito resignifica suas ações, reconstrói saberes, principalmente, atentando-se para o compromisso a ser assumido pelo docente, diante da preparação dos seus alunos, na medida em que, ao se tornar escritor, é capaz de também contribuir com a formação de escritores competentes. Logo, diante das concepções de escrita aqui apresentadas, vindo os aspectos teóricos e as análises que se entrelaçam, trazemos para esse momento as seguintes considerações:

A primeira é que a prática de texto numa perspectiva interacionista somente veio a ser divulgada de forma mais ampla nos finais do século XX, indicando a importância da concepção interacionista assinalada pela perspectiva dos gêneros discursivos, em detrimento da concepção estruturalista pautadas nas tipologias textuais. Essas tipologias marcam bem o paradigma da redação como pretexto para ensinar a gramática normativa ao aluno-função (GERALDI, [1984] 2003), em que o produtor de texto organiza seu texto como unidade de sentido fechado em si mesmo, separado das situações comunicativas efetivas e, sobretudo, de forma submissa ao que é dito pelo professor, o único interlocutor.

A segunda, os discursos apontam concepções dos professores que vão da visão estruturalista à interacionista. Comparando as relações de cronotopia, percebemos que os professores com mais de vinte anos de experiência docente foram intensivamente expostos à aprendizagem do texto como pretexto para estudar a gramática em comparação com os docentes mais jovens. Embora o discurso da docente mais jovem aponte aprendizagem na educação básica ainda presa ao modelo tradicional, na Universidade, passou-se a perceber a importância de uma abordagem interacionista no estudo da prática de textos. Isso reforça que, mesmo depois de décadas de publicação das diretrizes educacionais como os PCN, o discurso da docente com até três anos de experiência recupera uma memória de formação que oscila entre velhos paradigmas e rupturas.

Em terceiro, quando o docente fala sobre as concepções de escrita a que foi submetido na escola, percebemos ressignificações construídas pelas interações que apontam para um discurso favorável à prática de produção de textos pressupostas na motivação para escrita. Essa motivação é evocada pela representação de quando era discente, destacando um ensino por meio de gêneros, de projetos em que a escrita ganha dimensões para além do professor como único interlocutor do aluno. Assim, somos adeptos à produção escrita, partindo das interações dialógicas em que escrever não decorre só da imaginação, nem também do estudo gramatical, mas da capacidade de produzir texto em que a linguagem é entendida como um meio de interação entre os sujeitos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. Ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. Ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira

Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: <<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.\].pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.].pdf)>> Acesso em: 06/04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>>. Acesso em: 06/04/2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural** – entre práticas e representações. 2.Ed. Lisboa: Editora DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. **A força das representações: história e ficção**. ROCHA, João Cezar de Castro (Org) 2ª reimpressão. Chapecó, SC: Argos 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, João. Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

GERALDI, João. Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística. In. SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<<http://www.esforce.org.br>>> Acesso em: 03/04/2020.

MARCUSCHI, Elizabeth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coords.). Brasília: MEC, 2010.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de**

retextualização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et. al. Campinas, 6ª reimpressão. SP: Editora da Unicamp, 2014.

SOUSA, Maria Ester Vieira de; VILAR, Socorro Pacífico. (Orgs.). **Parâmetros Curriculares em questão: ensino médio**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2004. v. 500. 129 p.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. A produção de texto: entre o discurso e a prática. In: Zozzoli, Rita Maria Diniz; Oliveira, Maria Bernadete de. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Alagoas: UFAL, 2008

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

CIÊNCIA X RELIGIÃO: DEBATES PARA O TRATAMENTO (E A CURA?) DA COVID-19

OLIVEIRA, Richardson Lemos de (UNLP)²
 MOREIRA, Leandro Arantes (UNIPLI)³
 REIS, Lidiane Dias (UFRJ)⁴
 SANTOS, Carla Pereira dos (UNESA)⁵
 BARROS, Rebecca Rodrigues de (UFRJ)⁶
 SILVA, Renata Souza da (UFRJ)⁷
 SANTOS, Fernanda Pereira dos (UNESA)⁸
 PINHEIRO, Silvana Pereira (UNESA)⁹
 RODRIGUES, Gislene Pereira (UNIGRANRIO)¹⁰
 SILVA, Itaacio Felipe (URCA)¹¹
 PERNAMBUCO, Marília Lopes (UFC)¹²

Introdução

Essa pesquisa empreende uma discussão sobre as divergências existentes entre o posicionamento assumido por Instituições da Saúde, as quais atuam como porta-voz da Ciência, e líderes religiosos na América Latina, Austrália e Índia que emitiram

² Mestrado em Saúde Pública pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nacional de La Plata. Especialista em Gestão em Saúde da Família pela Faculdade de Enfermagem (Fenf/UERJ) e Especialista em Geriatria e Gerontologia pela Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/UERJ).

³ Mestre em Ensino das Ciências da Saúde e Meio Ambiente (UNIPLI). Especialista em Enfermagem em Saúde Coletiva - Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN/UFRJ).

⁴ Mestre em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEAN/UFRJ). Especialista em Gestão do Trabalho e Educação em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

⁵ Pós-graduada em Unidade de Terapia Intensiva e Emergência pela Universidade Celso Lisboa.

⁶ Pós-graduação em Enfermagem obstétrica pela Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEAN/UFRJ).

⁷ Especialista em Enfermagem Obstétrica pela Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN/UFRJ). Especialista em Gestão em Saúde da Família pela Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado de Rio de Janeiro (Fenf-UERJ).

⁸ Especialista em Docência em Enfermagem (FAVENI).

⁹ Especialista em Ginecologia e Obstetrícia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Coordenadora Geral de Educação no Instituto Paulo Apóstolo (IPA).

¹⁰ Especialista em Urgência e Emergência pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO).

¹¹ Especialista em Pesquisa e Inovação em Saúde da Família (UFC/UNASUS), Especialista em Saúde Mental (FAVENI), Especialista em Ginecologia e Obstetrícia (UNIQ).

¹² Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

discursos não comprováveis para promoção da cura da COVID-19. Trata-se de uma revisão de literatura em que recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin e o círculo para compreender como os discursos entram em relações dialógicas de discordância.

Baseados em problematizações outrora apontadas por Druck (2002), entendemos que, estando no *hall* de classificação emergencial de saúde pública de interesse internacional pela Organização Mundial da Saúde – OMS, em 30 de janeiro de 2020, a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) se tornou um problema complexo e grave (OMS, 2020) e que demanda do poder público nos mais diversos sistemas de proteção social.

Em aspectos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental. Nossas análises se tornam concretas quando recorreremos a jornais e portais eletrônicos contemporâneos, que espetacularizaram as principais notícias veiculadas acerca do coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves (OMS, 2020). bem como possibilidades de conter a disseminação da doença.

Assim, tendo em vista que é imprescindível haver reforço e qualificação de políticas públicas pré-existentes, bem como a criação de regulamentações específicas, o objetivo de nosso trabalho é discutir sobre ciência x religião no que diz respeito aos debates construídos para o tratamento (e a cura?) da COVID-19.

Nosso trabalho assim está dividido: após a explicitação da Metodologia da pesquisa adotada, adentramos na discussão sobre eventos religiosos na América Latina, Austrália e Índia e dados científicos aprovados e divulgados pela OMS sobre o coronavírus, bem como medidas protetivas e de contenção. Fazemos, assim, algumas diferenciações entre Religião e Ciência adentrando nos apontamentos realizados por portais eletrônicos e registros da OMS (2020).

Metodologia da Pesquisa

Esta seção é dedicada aos aspectos metodológicos da pesquisa, em que traçamos o seu percurso de classificação. No que

tange à abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois se caracteriza pela qualificação e coleta de dados teóricos, a partir do momento em que discorreremos sobre as problematizações e atualizações que pairam sobre embates existentes entre ciência x religião no que diz respeito às discussões construídas para o tratamento (e a cura?) da COVID-19.

Na percepção de Goldenberg, “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Na ótica deste cientista, os estudiosos que se baseiam pela abordagem qualitativa “recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Em linha paralela, Compreende Minayo que

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Assim, em termos qualitativos, este manuscrito busca compreender os de que forma tanto o sistema religioso existente na América Latina, na América Latina, Austrália e Índia quanto a OMS se apropriam e discursivizam matérias e dados do SARS-CoV-2. À proporção que busca respaldos teórico e analítico, também se perfaz por meio de levantamento bibliográfico – constituindo-se como pesquisa bibliográfica, ao revisitarmos as obras que protagonizaram o tema, recorreremos fatos que comprovam sua repercussão histórica. Compreendem Marconi e Lakatos (1992) que

A pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer

com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 1992, p. 75)

Nesses vértices de compreensão, a pesquisa foi edificada a partir da averiguação de como tais discussões passam por etapas de divulgação midiática até influenciar pessoas, e estas se posicionam a favor ou contra as medidas protetivas que são utilizadas contra a COVID-19.

Religião x Ciência: o que são e como se perfazem nas notícias

Não é nada fácil compreender o comportamento discursivo existente entre Ciência e Religião (LATOURETTE, 2004) na contemporaneidade brasileira. A religião, para Eliade, é compreendida como um espaço que envolve duas realidades: uma visível e outra transcendental, ou ainda uma profana e outra sagrada (cf. ELIADE, 2013). A realidade visível se refere ao mundo físico (profano), enquanto a transcendental diz respeito ao mundo metafísico (sagrado).

Spinks (1965) infere que as práticas e crenças dos vários povos, desde sua antiguidade, são comuns a todos os mortais. Na perspectiva da Fenomenologia da Religião, o ser humano é, por natureza, um ser religioso. Em via paralela, a Psicologia da Religião atesta que as “expressões religiosas existem praticamente em todos os níveis de civilização” (ROSA, 1979, p. 44). Clark (2012, p. 22), por sua vez, ampliando o horizonte do termo Religião, formula que “é a experiência íntima do indivíduo, quando ele sente um Transcendente, e que se expressa em seu comportamento, quando ele ativamente procura harmonizar sua vida com esse Transcendente.” (Grifos do autor). Conforme outrora apontado por Santana (2017), A universalidade das necessidades humanas, por exemplo, compõe esferas tanto de ordem física quanto de ordem espiritual, o que acaba se distanciando de uma perspectiva que exige procedimentos científicos para resolução de suas especificidades. Assim, prevê a

consciência da existência de um poder transcendental – sagrado –, que é operante no mundo.

Entendemos, diante de tais considerações, que é forçoso e indigesto tentar tecer comentários para convocar posturas humanas a favor da COVID-19 sob as lentes da religião. Nesse sentido, torna-se perceptível, nos principais portais eletrônicos de divulgação em Latino-américa, que “Na América Latina, a desinformação religiosa sobre o Covid-19 se espalha com a ajuda da imprensa cristã” (PODER 360, 2020; ANPOCS, 2020). Para se ter ideia, “Em 30 de julho, 1 pastor mexicano chamado Oscar Gutierrez transmitiu o que se tornaria 1 dos vídeos mais assistidos no Facebook sobre a solução de dióxido de cloro, uma substância alvejante industrial que ele promove como cura e tratamento preventivo para o Covid-19” (PODER 360, 2020). Afirmou o pastor, na transmissão em sua página do Facebook “Pastor Oscar Gutierrez”, que “O dióxido de cloro é perigoso – mas para quem? Para as empresas farmacêuticas e governos corruptos”.

Líderes da Igreja na Austrália levantaram preocupações semelhantes recentemente (ANPOCS, 2020), enquanto na Índia líderes religiosos e políticos hindus promoveram a urina de vaca como cura para a covid-19, inspirados pelo status sagrado das vacas no hinduísmo, e declararam que o coronavírus deixaria a Índia uma vez que 1 controverso templo fosse concluído., afinal, “Saúde precária faz políticos indicarem até urina de vaca contra coronavírus na Índia” (BRASILDEFATO, 2020). Desse modo, “Alegações de que uma vacina contra a pólio continha produtos suínos ou ingredientes tóxicos, muitas vezes circulados por clérigos muçulmanos, prejudicaram a luta contra a doença no Paquistão muçulmano-maioritário” (PODER 360).ato é que tais informações não tem comprobabilidade.

Na contramão de posturas não comprováveis, tanto a OMS quanto o Ministério da Saúde no Brasil têm tido o cuidado de detalhar os procedimentos em torno de como devemos agir para minimizar os impactos causados pela COVID-19.

Dados científicos da OMS asseveram que os sintomas mais comuns em pessoas que adquirem a Covid-19 são “febre, tosse seca e cansaço. Outros sintomas que são menos comuns e podem afetar alguns pacientes incluem dores frequentes, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou cheiro...” (OMS, 2020). Adicionalmente a OMS aponta que:

Pessoas de todas as idades que experimentam febre e/ou tosse associadas à respiração/falta de ar, dor/pressão torácica ou perda de fala ou movimento devem procurar atendimento médico imediatamente. Se possível, recomenda-se ligar para o profissional de saúde ou unidade de saúde o quanto antes para que o paciente possa ser direcionado para a clínica certa (OMS, 2020, s. p., tradução nossa).

Já no portal do Ministério da Saúde do Brasil, consta que

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (BRASIL, 2020).

No que diz respeito, por exemplo, aos sintomas e aos modos de transmissão, na página do Ministério da Saúde está explicitado que os sintomas da COVID-19 podem variar de um resfriado, a uma Síndrome Gripal-SG (**presença de um** quadro respiratório agudo, caracterizado por, pelo menos dois dos seguintes sintomas: sensação febril ou febre associada a dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza) até uma pneumonia severa. Sendo os sintomas mais comuns (BRASIL, 2020).

Isso nos direcionou a construir o seguinte quadro:

QUADRO 1: Coronavírus (SARS-CoV-2)

SINTOMAS	FORMAS DE TRANSMISSÃO	DIAGNÓSTICO
Tosse Febre Coriza Dor de garganta Dificuldade para respirar Perda de olfato (anosmia) Alteração do paladar (ageusia) Distúrbios gastrintestinais (náuseas/vômitos/diarreia) Cansaço (astenia) Diminuição do apetite (hiporexia) Dispnéia (falta de ar)	Toque do aperto de mão contaminadas; Gotículas de saliva; Espirro; Tosse; Catarro; Objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, talheres, maçanetas, brinquedos, teclados de computador etc.	O DIAGNÓSTICO CLÍNICO é realizado pelo médico atendente, que deve avaliar a possibilidade da doença, principalmente, em pacientes com a associação dos seguintes sinais e sintomas: Febre, que pode estar presente no momento do exame clínico ou referida pelo paciente (sensação febril) de ocorrência recente. Sintomas do trato respiratório (por exemplo, tosse, dispneia, coriza, dor de garganta) Outros sintomas consistentes incluindo, mialgias, distúrbios gastrointestinais (diarreia/náuseas/vômitos), perda ou diminuição do olfato (anosmia) ou perda ou diminuição do paladar (ageusia).

Fonte: construção nossa por meio do Ministério da Saúde (2020)

Conforme já apontado no jornal El País, para contenção do coronavírus, a “Coronovac atinge 78% de eficácia em testes no Brasil, segundo o Governo de São Paulo” (EL PAÍS, 2021). Divulgou-se, assim, que “Estudos comprovaram que a vacina do Butantan tem eficácia de 100% para casos graves e moderados” (EL PAÍS, 2021). Nesse sentido, atesta-se a eficácia de potências científicas para cura e o tratamento da COVID-19.

Considerações finais

Para encerrar, em palavras não findas, partimos da premissa de que religião e ciência não são instâncias antagônicas, mas podem

contribuir para potencialidade de investigações em casos pandêmicos. No entanto, verificou-se que, no caso específico da pandemia provocada pelo coronavírus, houve ações acientíficas por parte de instituições religiosas, bem como por comunidades de fé na América Latina e em países exteriores ao continente.

Foi nosso objetivo analisar, por meio de uma discussão teórica, divergências existentes entre o posicionamento assumido por Instituições da Saúde, as quais atuam como porta-voz da Ciência, e líderes religiosos na América Latina, Austrália e Índia que emitiram discursos não comprováveis para promoção da cura da COVID-19. Esperamos que o trabalho possa instigar outros pesquisadores nessa empreitada de reflexões e desafios.

Referências

ANPOCS. **Portal das Ciências Sociais Brasileiras**. Pesquisa em: <https://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2400-reacoes-religiosas-a-covid-19-na-america-latina> Acesso em: 15.02.2021

BRASIL. **Ministério da Saúde** – Governo Federal. Pesquisa em: <https://www.gov.br/saude/pt-br> Acesso em: 10.01.2021

BRASIL DE FATO. **Saúde precária faz políticos indicarem até urina de vaca contra coronavírus na Índia**. <https://www.brasilefato.com.br/2020/03/12/saude-precaria-faz-politicos-indicarem-ate-urina-de-vaca-contra-coronavirus-na-india> Acesso em 19.02.2020.

DRUCK, Graça. **Flexibilização e precarização:** formas contemporâneas de dominação do trabalho. Caderno CRH, Salvador, n. 37, p. 11-22, jul./dez, 2002.

EL PAÍS. **Uma pandemia de falsos dilemas que polarizam e confundem a população**. Pesquisa em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2020-12-03/uma-pandemia-de-falsos-dilemas-que-polarizam-e-confundem-a-populacao.html> Acesso em 14.01.2021.

EL PAÍS. **Coronavac atinge 78% de eficácia em testes no Brasil, segundo o Governo de São Paulo**. 2021 Pesquisa em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-07/coronavac-atinge-78-de-eficacia-em-testes-no-brasil-segundo-o-governo-de-sao-paulo.html> Acesso em 10.01.2021.

- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 4a ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- LATOUR, Bruno. " Não congelarás a imagem", ou: como não desentender o debate ciência-religião. **Mana**, v. 10, n. 2, p. 349-375, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PODER 360. Diretor de redação Fernando Rodrigues. **Desinformação religiosa sobre a covid-19 na América Latina**. Pesquisa em: <https://www.poder360.com.br/nieman/desinformacao-religiosa-sobre-a-covid-19-na-america-latina/> Acesso em: 15.02.2021
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **Relações axio(dia)lógicas no discurso de Jesus sobre o pão da vida**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, 2017.

Este livro reúne textos que partiram do objetivo de investigar o multifacetado campo de estudos educacionais no qual nos situamos na contemporaneidade. Mais do que isso, a coleção da qual ele faz parte adveio da necessidade de apresentar um caleidoscópio heterogêneo de contribuições oriundas de inúmeros lugares e rincões do Brasil. O que esta obra faz, então, é mapear percursos investigativos de pessoas que busca(ram) mobilizar teorias, perspectivas e modos de fazer pesquisa. O que se almeja é somar esta a outras obras cujos referenciais se voltam para um objetivo em comum: escrever para não (deixar) morrer a Educação.



ISBN 978-65-87645-42-1

