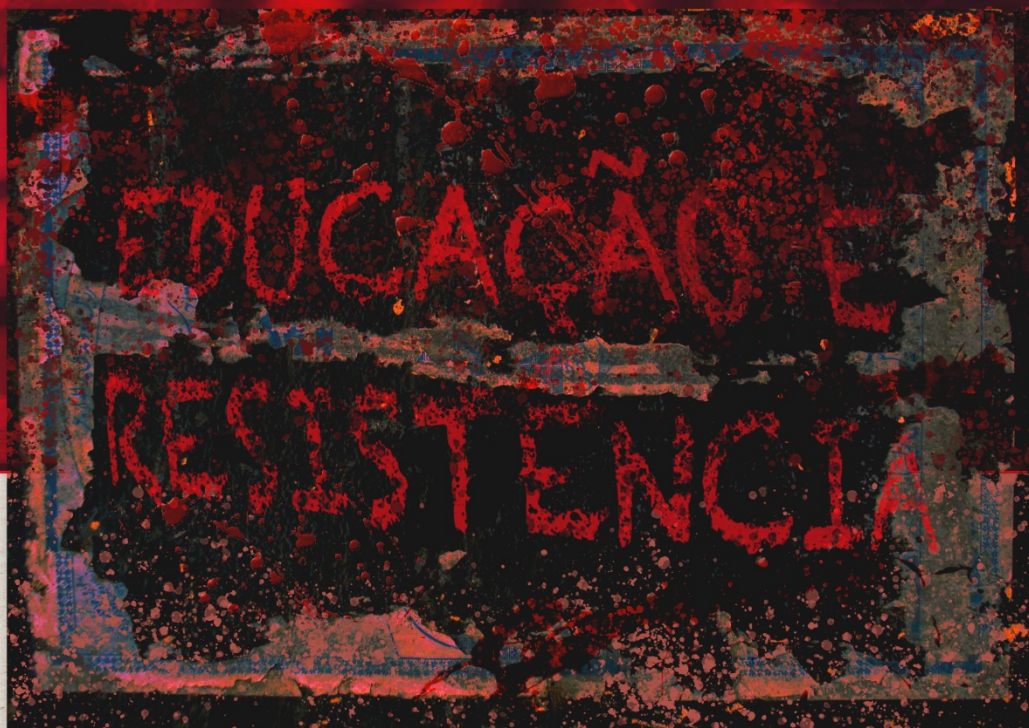


# EDUCAÇÃO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS: *Olhares Transdisciplinares*

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

*Volume 1*



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

**EDUCAÇÃO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS:  
Olhares Transdisciplinares**

Vol. 1

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.

---

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

**Educação e Múltiplas Linguagens: olhares Transdisciplinares. Vol. 1.** São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. 308p. 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5869-487-8 [Digital]

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

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

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

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

**Design interno:** Wdson Fernandes

**Conselho Científico Ad Hoc:** Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Alexander Severo Córdoba (FURG); Álisson Hudson Veras Lima (IFAL); Clairton Edinei dos Santos (Faculdade Dom Alberto) Denize Araújo (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos (UFPB); Jéssica Lobo Sobreira (UFPE); Lucas Francelino de Lima (UFPB); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabela Vieira Barbosa (UNISOCIESC/ FURB); Lucas Rodrigues Lopes (UFPA); Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB); Marcus Vinícius da Silva (UFRR); Marcondes Cabral de Abreu (UFAM); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Matheus Henrique da Silva (UFPB); Pierre Silva Machado (FURG); Ricardo Telch (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas); Rafael Jefferson Fernandes (CEFET-RJ); Richardson Lemos de Oliveira (Faculdade de Ciências Médicas - UNLP); Rodrigo de Freitas Faqueri (IFSP); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Sandra Pottmeier (UFSC); Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB); Sweder Souza (UFPR); Valéria Vicente Gerônimo (UFPB); Wesley Chaleghi de Melo (UTFPR); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).

**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); Luís Fernando Soares Zuin (USP).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 - São Carlos – SP

2021

## OS ORGANIZADORES



**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](mailto:ediliteratus@gmail.com)



**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](mailto:wildersantana92@gmail.com)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>É preciso esperar: reflexões sobre a organicidade da palavra e dos discursos .....</b>	<b>8</b>
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).....	8
Éderson Luís Silveira (UFSC).....	8
<b>OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL .</b>	<b>10</b>
Fábia Sousa de Sena (UFPB).....	10
Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB) .....	10
Rubeny Ramalho Santos (PMJP).....	10
Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB).....	10
Marianne C. B. Cavalcante (UFPB) .....	10
<b>DESIGN VISUAL E SEQUÊNCIAS DE QUADRINHOS: UMA PARCERIA DE LINGUAGENS.....</b>	<b>31</b>
Darcilia Simões (UERJ/SELEPROT; UEG) .....	31
Rosane Reis de Oliveira (UERJ/SELEPROT) .....	31
<b>A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PROJETO INTERDISCIPLINARIDADE VIA TEMA GERADOR, SOB A COORDENAÇÃO DE PAULO FREIRE .....</b>	<b>52</b>
Leandro Mendes Nogueira (USP) .....	52
<b>A INTERAÇÃO SOCIAL RETRATADA POR VYGOTSKY E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM COLABORATIVA .....</b>	<b>65</b>
Euana das Chagas (UNIOESTE).....	65

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**  
..... 80

Leonardo Lopes de Mendonça (UFMT)..... 80

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E COMPREENSÃO DE MUNDO: UMA  
CONTRIBUIÇÃO A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO COMO CRÍTICA  
SOCIAL E DA SEMIÓTICA DAS CORES..... 91**

Cláudio Márcio do Carmo (UFSJ) ..... 91

**O(A) LEITOR(A) DO (IN)SENSÍVEL NO UNIVERSO AMAZÔNICO DO SÉC.  
XX: NOÇÕES DE IMPLÍCITOS EM PRIMEIRA MANHÃ (1967), DE  
DALCÍDIO JURANDIR (1909-1979)..... 108**

Leomax Cardoso Machado (UFPA).....108

**O PROCESSO IDENTITÁRIO DO SUJEITO INDÍGENA: ANÁLISE DO  
DISCURSO EM REDAÇÕES DE VESTIBULANDOS INDÍGENAS..... 126**

Maria Marlene Marcon Bósio (UNIOESTE) ..... 126

Anelí Divina Fungueto (UNIOESTE)..... 126

**EVOLUÇÃO DA DANÇA ZORE E SEU CONTRIBUTO À TRADIÇÃO DA  
LOCALIDADE DE GOLO, DISTRITO DE HOMOÍNE, PROVÍNCIA DE  
INHAMBANE, 1960-2000 ..... 144**

Izaura Acácio Cumbe (ESH) ..... 144

Iceu Carlos Siteo (UFMG)..... 144

**AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E O INSTRUMENTAL PROJATIVO:  
FORMAÇÃO E PRÁXIS ..... 159**

Clênia Maria Toledo de Santana Gonçalves (UFPB) ..... 159

Ana Paula Macêdo da Costa (Constructo)..... 159

**A INCLUSÃO DOS QUE INCLUEM – CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM TECNOLOGIAS DIGITAIS DA EDUCAÇÃO ..... 170**

Rosemeyre Moraes de Oliveira (SEDUC-SP)..... 170

**INCREASING STUDENTS’ PARTICIPATION IN THE ENGLISH CLASS DURING ATYPICAL TIMES ..... 185**

João Victor Pessoa Rocha (UFMG)..... 185

Thiago da Cunha Nascimento (ICMI / UFMG)..... 185

**A PROBLEMÁTICA DA MEMÓRIA NO ENSINO – UMA EXEMPLIFICAÇÃO A PARTIR DA MEMÓRIA JAPONESA SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL .....203**

Douglas Pastrello (UEM)..... 203

**HISTÓRIA, ESTUDOS CULTURAIS NA RELAÇÃO MÍDIA E EDUCAÇÃO 220**

Leandro de Castro Tavares (UERJ) .....220

**UM MUNDO DE POSSIBILIDADES NO UNIVERSO DA INFÂNCIA: O ATELÊ NA PERSPECTIVA DE REGGIO EMÍLIA .....234**

Paula Adriana Rodrigues (UFN).....234

Eliane Aparecida Galvão Dos Santos (UFN).....234

**A ESCRITA DE GÊNEROS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO SOMA/PB ..... 248**

Jocielle Sousa de Alfrêdo (UFPB)..... 248

Jonh Herbert de Almeida Falcão Trajano (UFPB)..... 248

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS - PORTUGUÊS: UMA ABORDAGEM TEXTUAL-DISCURSIVA NO ENSINO SUPERIOR .....259**

Lauri Viana Mazulo (UNIFSA) ..... 259

Francisco Renato Lima (UNICAMP/UFPI/UEMA)..... 259

**O PORTUGUÊS CHEGOU À AMÉRICA: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA BRASILEIRA.....278**

Mario Sergio Mangabeira Jr. (SME/RJ e CEPOPE/FEUC).....278

Eliriam de Souza Silva Credi-Dio (FEUC).....278

**REPERCUSSÕES DO MANIFESTO DE CÓRDOBA: DA PRIMEIRA UNIVERSIDADE BRASILEIRA A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 68.. 294**

Izabel Lucas Gontijo Maiorino (UFTM) ..... 294

José Carlos Souza Araújo (UNIUBE)..... 294



## APRESENTAÇÃO

### **É preciso esperar: reflexões sobre a organicidade da palavra e dos discursos**

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Éderson Luís Silveira (UFSC)

Esta coletânea, a qual se desdobra em quatro volumes, organizada pelos professores Éderson Luís Silveira (UFSC) e Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB), reúne manuscritos que tematizam a Educação em fronteira com diversos domínios de saber, desde procedimentos e recomendações de órgãos de saúde a processos de ensino e aprendizagem em (e que ultrapassam os muros da) sala de aula.

Em meio a um cenário tão devastador, provocado pela pandemia do novo coronavírus – COVID-19, diversos setores trabalhistas, tanto na esfera da saúde quanto na educacional, estiveram norteados pelas recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), a qual adotou, como uma das medidas de prevenção, a suspensão de atividades presenciais.

Dada a configuração do distanciamento (necessário) para contenção do vírus que enlutou tantas pessoas, reunimos forças para garantir a pesquisadores e pesquisadoras em território brasileiro (e estrangeiro) a possibilidade de continuarem seus estudos. Acreditamos que o desenvolvimento pleno de reflexões científicas, bem como a materialização de pensamentos sobre o atual momento vivido contribui imensuravelmente para o condicionamento – mental, físico e emocional – de todos nós, sujeitos imersos nesse cronotopo.

Nesse arsenal, são aqui ilustradas (refletidas e refratadas) pesquisas que protagonizam posturas críticas sobre o atual momento, bem como a continuidade de estudos que estavam adormecidos. Aqui o caro leitor e a cara leitora se deparam com ricas discussões sobre os desafios enfrentados no panorama educacional, o movimento da linguagem e sua materialização em diversos gêneros (textuais ou discursivos), os fenômenos da interação e da inclusão, bem como os impactos causados pelo coronavírus.

Refletir, por exemplo, sobre processos identitários de grupos minoritários no Brasil é reconhecer as raízes da formação do povo brasileiro, o que contribui sobremaneira para que observemos nossa peregrinação na envoltura do mundo das letras e dos discursos.

Apesar de a angústia e o desespero contracenarem com nossos atos diários, certificamo-nos de que é preciso esperar, alçar vozes que propaguem a importância da continuidade da população, pois a ciência – fenômeno ideológico – está ao nosso favor.

Conforme certificamos outrora, essa coletânea vem para somar conhecimentos múltiplos. Demarca-se, assim, nossa alegria pela concretização deste projeto, e nossa expectativa para que alcance consciências plurais, reconhecendo-se que em cada trabalho aqui superposto, há contribuições advindas dos pesquisadores, que ornamentam esse *lócus* dialético-dialógico.

## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Fábia Sousa de Sena (UFPB) <sup>1</sup>

Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB) <sup>2</sup>

Rubeny Ramalho Santos (PMJP) <sup>3</sup>

Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB) <sup>4</sup>

Marianne C. B. Cavalcante (UFPB) <sup>5</sup>

### Introdução

O cenário da pandemia do novo coronavírus – COVID -19 (vírus de alto nível de contaminação e letalidade) no ano de 2020, em todo o mundo, trouxe inúmeras incertezas para todos os setores da sociedade e, não diferente, no âmbito educacional, impondo diversos desafios em nosso dia a dia. A Organização Mundial de Saúde (OMS) sugeriu algumas medidas sanitárias de prevenção para evitar a propagação do vírus, dentre elas, a suspensão das aulas presenciais em todas as esferas educacionais em todas as partes do mundo.

Diante disso, a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), seguindo as orientações advindas das autoridades sanitárias, juntamente com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), orientou a realização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para o ano 2020, tendo como direcionamento legal a Resolução nº 001/2020 aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para a condução do processo educacional, seguindo orientações da Lei Federal nº 14.040/2020, que estabelece normas excepcionais adotadas durante o período de calamidade

---

<sup>1</sup>Universidade Federal da Paraíba/ Programa de Pós-graduação em Linguística, [fabiasena@gmail.com](mailto:fabiasena@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Federal da Paraíba/ Programa de Pós-graduação em Linguística, [sorayagcsilva@gmail.com](mailto:sorayagcsilva@gmail.com)

<sup>3</sup>Universidade Federal da Paraíba/ Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, [rubenyram@hotmail.com](mailto:rubenyram@hotmail.com)

<sup>4</sup> Universidade Federal da Paraíba/ Programa de Pós-graduação em Linguística, [evangelinab.faria@gmail.com](mailto:evangelinab.faria@gmail.com)

<sup>5</sup> Universidade Federal da Paraíba/Programa de Pós-graduação em Linguística, [marianne.cavalcante@gmail.com](mailto:marianne.cavalcante@gmail.com)

pública.

Com a nova realidade imposta, buscamos no presente artigo, apresentar os desafios enfrentados por professores em tempos de atividades remotas no município de João Pessoa - PB. Com a nova realidade imposta, os professores foram convidados a reinventar suas práticas diante de um desafio jamais vivenciado. A partir de então, descortinava-se uma nova realidade educacional. O modelo presencial já não fazia mais parte do fazer pedagógico e a escola precisou se reestruturar, transformar-se frente à adoção de ferramentas tecnológicas disponíveis no meio social, em que cada escola estava inserida.

Paralelamente à pandemia, é do conhecimento de muitos que o uso das tecnologias nas relações de interação e de aprendizagem nas sociedades é tema de discussão de muitos teóricos já há algumas décadas. De acordo com o pesquisador Pierre Lévy (1996, p. 06) “a era atual das tecnologias da informação e comunicação estabelece uma nova forma de pensar sobre o mundo que vem substituindo princípios, valores, processos, produtos e instrumentos que mediam a ação do homem com o meio”.

No entanto, no espaço educacional público, essa revolução tecnológica ainda não se faz presente. Muitas escolas não possuem internet, computadores e muitos professores não dominam a proficiência em ensino remoto. Diante desse quadro, podemos questionar: como os professores vivenciaram essa passagem abrupta do ensino presencial para o ensino a distância? Que adversidades foram encontradas?

No primeiro momento, o presente texto pretende trazer reflexões acerca de questões advindas dos multiletramentos, fundamentado em pesquisadores como Rojo (2012), nos saberes necessários em docência de Freire (1996), sobre Educação a Distância e Ensino Remoto na concepção de Behar (2020), além de aportes teóricos de Matos (2020) sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e Ferramentas Virtuais não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA), surgidas nesse novo cenário, as quais subsidiarão um novo pensar em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ampliando as práticas sociais e multiletramentos aos quais os professores e educandos foram expostos nos últimos meses.

No segundo, abordaremos os resultados de uma pesquisa

realizada com professores do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais de uma escola municipal de João Pessoa. Acreditamos que esse resultado aponta para uma realidade comum em todo o estado e talvez em muitos estados do país. Passemos ao Ensino Remoto Emergencial e aos multiletramentos.

### **O Ensino Remoto Emergencial (ERE) e os multiletramentos**

O Ensino Remoto, segundo a pesquisadora Behar (2020, n.p), caracteriza-se por “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos”. Ele permite que professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. O ERE é uma medida extraordinária e temporária aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) para que as instituições de ensino possam cumprir o programa de aulas presenciais em épocas normais ou quando as circunstâncias impedirem a reunião presencial dos professores e dos alunos.

De acordo com Basílio (2009, p. 14), a educação está intrinsecamente relacionada à capacidade humana de refletir, de transformar seu próprio contexto e de atuar no mundo. Assim, seguindo esse pressuposto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer CNE/CP N° 05/2020 (BRASIL, 2020, p. 1), documento que traz orientações quanto à “reorganização do calendário das esferas educacionais e a possibilidade de contabilização de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19”. Nesse contexto, o referido parecer estabelece que a competência da reorganização do calendário escolar cabe a cada sistema de ensino, seguindo as diretrizes estabelecidas. O documento orienta, ainda, que as atividades pedagógicas de cunho não presencial sejam adotadas em todas as modalidades e níveis educacionais, inclusive, na Educação Especial.

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento sugere:

[...] que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a

resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os ‘mediadores familiares’ substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (BRASIL, 2020, p. 11).

Naturalmente, delimitar o papel do adulto na orientação das atividades propostas ficou com uma conotação bem aberta, sem dar um direcionamento concreto aos profissionais da Educação. Mais adiante, o CNE, através do mesmo Parecer CNE/CP N° 05/2020, define como atividades não presenciais:

[...] o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior. (BRASIL, 2020, p. 21).

Pelo Parecer, as atividades não presenciais podem ou não usar a mediação tecnológica, pois muitas escolas não dispõem desses artefatos tecnológicos. Diante desse cenário, a escola, mais do que nunca, visando a atender a principal finalidade do processo educativo, como exposto no documento Parecer CNE/CP N° 05/2020 (Brasil, 2020, p. 4), que é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica para cada etapa educacional, precisou ressignificar sua visão acerca do fazer educacional, nos remetendo ao que nos afirma Soares (2009), acerca do conceito de letramento como práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Esclarecendo melhor, Rojo (2012) utiliza o termo “multiletramentos” para demonstrar que esses letramentos são múltiplos. A utilização do referido termo pela autora ocorre à medida que o letramento ultrapassa o escrito e do impresso, para aglomerar estruturas com diferentes modos de interação e linguagens, várias semioses. O termo multiletramentos foi denominado por um grupo de

pesquisadores dos letramentos, denominado “Nova Grupo Londres”, na década de 90, nos Estados Unidos. O prefixo "multi" diz respeito à multiculturalidade das sociedades globalizadas e à multimodalidade dos textos que circulam nelas. Portanto, esse movimento iniciado nos anos 90 já faz parte do conhecimento de muitos professores do Ensino Fundamental, porém ainda pouco vivenciado em sala de aula.

Uma hipótese é certa: a pandemia direcionou o ensino para uma abertura aos multiletramentos com o uso das tecnologias, no entanto não temos certeza de que foram devidamente incorporados à prática nesse período da pandemia.

Assim, pensando nesse modelo remoto e virtualizado da educação, ocasionado pelo atual cenário de pandemia e isolamento social, os desafios de acesso à educação foram questionados, fazendo-se necessário aos sistemas de ensino recorrer a soluções alternativas de ensino não presencial, visando à prática dos multiletramentos, como forma de garantir o exercício do direito da educação proposto pela Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96, adentramos na realidade do município em questão no tópico seguinte.

### **A educação no contexto da pandemia COVID-19 no município de João Pessoa**

Quando apresentamos a realidade vivenciada pela educação em contexto de pandemia COVID-19 no município de João Pessoa, é pertinente retomar, ter sido em decorrência do grande desafio enfrentado pela educação no ano letivo de 2020, adentrando no ano letivo de 2021. Por conseguinte, estamos nos referindo aos caminhos percorridos pela educação, a partir da declaração do Ministério da Saúde, ao confirmar o estado de emergência e calamidade pública de natureza nacional e, conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais, em atendimento ao Parecer CNE/CP Nº 05/2020 do CNE.

Considerando o parecer que assegurava abertura aos estados e municípios de se organizarem conforme suas possibilidades, o Conselho Municipal de Educação (CME) publicou a Resolução Nº 001/2020, instituindo, com excepcionalidade, o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. É necessário destacar que, em seu art. 1º trata do

regime especial para desenvolvimento das atividades não presenciais, ratificando no parágrafo único, que são consideradas não presenciais, as aulas organizadas pelo professor como meio de interação com os estudantes, como as “orientações impressas, estudos dirigidos, plataformas virtuais, chats, fóruns, videoaulas, entre outras”. (JOÃO PESSOA, 2020a, n.p).

Pelo exposto, as atividades podem ser impressas ou por meio dos canais virtuais. De qualquer forma, veio a percepção de que estávamos diante de um cenário educacional dificilmente imaginado pelos que vivenciam toda comunidade escolar. Fazendo a contextualização entre o determinado pelas legislações educacionais e a realidade destas determinações, presenciamos o total esvaziamento das nossas escolas, que gerou um enorme desafio para a sustentação do vínculo com os alunos e, principalmente, para manutenção da qualidade do ensino e, conseqüente, aprendizagem.

Evidencia-se, assim, a difícil realidade, porém de necessário enfrentamento. Ratifica Behar (2020), ao afirmar que era inevitável “engavetar” as Diretrizes Operacionais e Curriculares para o ano letivo de 2020. Era necessário a reinvenção do processo de ensino aprendizado, dentro de um modelo de improviso, que se reinventava a cada decreto de ordem municipal/estadual/nacional. Uma prática “Emergencial”. Quando adentramos no contexto educacional das escolas municipais de João Pessoa, a realidade não se difere da realidade dos demais municípios. Vivenciamos um período de enormes desafios em todas as instâncias educacionais.

Neste sentido, é importante referenciar o documento Estratégias Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em tempos de Aulas Remotas (2021b), uma vez que esse documento aponta orientações pedagógicas para os professores (as) e evidencia as dificuldades ocorridas no processo de ensino e aprendizagem no ano de 2020 ao concluir que:

[...] possivelmente, as habilidades e competências estabelecidas para cada ano escolar não foram plenamente alcançadas, é dever político, pedagógico e ético que o processo de ensino e – aprendizagem neste ano de 2021 considere tal variável como ponto de partida. Inclusive, esta é a recomendação da legislação



educacional que vem amparando a educação nacional durante a pandemia (JOÃO PESSOA, 2021a, n.p).

Esse documento já aponta para dificuldades ocorridas no ano de 2020. Era previsível que uma mudança tão brusca alterasse as estratégias já tão fragilizadas das escolas públicas, já que as tecnologias necessárias não estavam à disposição nem de docentes nem de discentes.

Nesse sentido e, mediante a complexidade da realidade educacional no contexto pandêmico, compreendemos que se trata de uma realidade do local ao nacional, ou vice-versa. Acreditamos que todas as esferas educacionais estão em processo de contínuo aprendizado, não apenas em como fazer, mas, provavelmente, o que fazer. Entendemos, ainda, que seja necessária uma reconstrução de muito esforço simultâneo, para a reestruturação dos sistemas na reparação do déficit educacional, decorrente do ensino remoto e da falta de investimentos na escola pública. A seguir, acompanharemos a ressignificação do professor.

### ***A ressignificação dos professores no contexto escolar***

Para entender a ressignificação dos professores no contexto de pandemia COVID-19, precisamos olhar para aulas remotas e o uso das ferramentas tecnológicas, dentro de um modelo urgente e de certa forma, impositivo, mediante a natureza emergencial com a qual nos deparamos, devido a pandemia. Quando nos reportamos a este novo formato, estamos tratando da ressignificação dos professores e estamos tratando, também, da ressignificação de todo o contexto educacional brasileiro. A docência se viu na condição de ensinar e aprender.

Para dar vida e formato ao ensino remoto, é necessário entender o que é estar diante de um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, no tocante à prática docente e à busca em garantir uma educação qualitativa, acessível e igualitária. A Lei 9.394/96 da Educação Nacional, em seu Art. 3º, trata dos princípios base do ensino e traz, nos incisos I e IX, desta lei, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade para todos. Independente das circunstâncias e modalidades de ensino.

Adentrando na realidade do município de João Pessoa, podemos registrar que as possibilidades de ressignificação dos professores(as) da Rede Municipal se caracterizam pela positividade, estando registrado no documento das Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental em tempos de ensino não presencial, que “Os (as) docentes das escolas da rede municipal de João Pessoa, surpreenderam com a capacidade de reinventar o seu fazer pedagógico”. (JOÃO PESSOA, 2021a, n.p). O mesmo documento registra o uso de diversas ferramentas virtuais (*Google Classroom, Googleforms, Zoom meetings...*), acrescido da informação que o *WhatsApp* se destacou, dentre os demais, como principal instrumento de acesso e efetivação de ensino, no contexto das aulas não presenciais. É compreensível que esse instrumento tenha tido maior destaque, pois é o mais presente na residência dos alunos.

Como vimos, para os professores a ressignificação se representa em aceitar e buscar o novo. Em Freire (1996, p. 28) “o conhecimento do novo supera outro que antes foi novo e fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã”. Neste sentido, podemos compreender que não existe limite entre o que sabemos e o que precisaremos saber, é mais uma questão situacional e, principalmente, de abertura para o novo que, a partir do momento que o apreendemos, não deixa de ser novo no sentido cronológico, mas passa a existir no contexto de algo já conhecido. Que seja assim, com o hoje, não mais tão novo, ERE. Observem a utilização das ferramentas digitais no ensino remoto na sequência.

### ***A utilização das FVA e FVNexA em tempos de ERE***

Como exposto no decorrer deste escrito, com a reinvenção da escola para atender às orientações estabelecidas pelos órgãos educacionais, foi necessária também a ressignificação do professor que, como agente do processo educacional, teve que adequar as suas aulas a um novo ambiente. Em suma, apesar de já termos bastante consolidadas as Ferramentas Virtuais de Aprendizagem (FVA), essas, se adequam, principalmente, ao modelo da Educação a Distância (EaD), por se tratar de ferramentas que muitas vezes apresentam algum entrave para sua utilização, quer seja como, algumas vezes

plataformas que demandam investimento monetário, quer seja como, plataformas inacessíveis ao nosso público-alvo.

Dito isto, as Ferramentas Virtuais não exclusivas à Aprendizagem (FVNexA), segundo Matos, (2020, p. 20) que “a grosso modo, seriam aquelas que emergem no campo do ensino/aprendizagem, mesmo tendo sido criadas desprovidas de função educacional explícita”, assim, essas ganham escopo diante da situação adversa oriunda da COVID-19, por se tratar de ferramentas acessíveis, gratuitas e atrativas ao nosso público-alvo, nativo digital, trazendo estímulo ao Letramento Digital.

O grande progresso na utilização das FVNexA nesses últimos meses com as atividades remotas, de acordo com Matos, (2020, p. 57), “são resultados da ação do agente capaz de lidar com as novas tecnologias nos moldes de um nativo digital, ainda que não o seja”, além de serem:

Concebidas sem interesse de ensino ou aprendizagem; São mais acessíveis; São atrativas aos usuários; São suscetíveis a questões geográficas e culturais; O docente é peça fundamental para elencar o ItemNet<sup>6</sup> que pode funcionar como dispositivo pedagógico; espelham os interesses do momento; estarão vividas para os aprendentes, conforme a vida virtual do ItemNet. Este é um ponto muito positivo, pois estimula a criação de novas FVNexA, dando ao ensino maior dinamicidade, estimulando o interesse dos aprendentes que também se transformam de acordo com o tempo. (MATOS, 2020, p. 74-75).

Portanto, a partir do exposto, podemos afirmar que as FVNexA possuem viabilidade econômica e são promissoras, haja vista, que têm se integrado ao fazer educacional de forma pragmática. Passaremos ao percurso metodológico.

## **Metodologia**

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, de caráter descritivo e seus dados serão detalhados por meio da análise do

---

<sup>6</sup> O conjunto composto de: aplicativo, site, fórum, blog, rede social e tudo mais que possa servir de matéria prima para uma ferramenta virtual, definimos como ItemNet (para singular ou plural): o(s) ItemNet. (MATOS, 2020, p. 10).

conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Esse estudo foi desenvolvido no município de João Pessoa, numa Escola Municipal que desenvolve atividades de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, que atuou com ERE devido a Pandemia da COVID-19, no ano de 2020. O instrumento empregado para coleta de informações da pesquisa compreende uma entrevista estruturada, on-line, aplicada no mês de novembro de 2020, através de um questionário contendo quatro perguntas abertas. Esta objetiva motivar os entrevistados a comentarem sobre informações profissionais frente ao desafio do ensino remoto.

Participaram da pesquisa todos os professores que atuam na referida escola, totalizando dez, distribuídos do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que receberam as siglas P1, P2 a P10. As análises dos dados foram discutidas através de trechos das narrativas dos entrevistados com os referenciais teóricos sendo distribuídos nas seguintes questões: Quais foram os maiores desafios encontrados para a realização do ERE? Quais tipos de ferramentas digitais foram usados como ferramentas pedagógicas? Comente sobre o uso das tecnologias para mediar às atividades escolares durante as atividades remotas. Compartilhe experiências exitosas durante o período de aulas remotas com uso das tecnologias. As entrevistas foram transcritas, observando-se a fidedignidade às respostas dadas pelos professores participantes como veremos nas análises dos dados.

### **Análise dos dados**

Discutiremos, a seguir, as respostas das entrevistas realizadas com os professores e transcreveremos conforme seus posicionamentos a fim de garantir a legitimidade do trabalho e a opinião desses profissionais. Ressaltados dois pontos mais relevantes: as estratégias utilizadas para enfrentar os desafios em atividades remotas e o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica.

A suspensão de aulas presenciais foi uma das principais medidas para conter o avanço da COVID-19. Abordamos os desafios do ERE na pandemia, adaptações repentinas, desigualdade de acesso a tecnologias e configurações adversas de lares dificultam aprendizagem longe da sala de aula.

**Quadro 01: Quais foram os maiores desafios encontrados para a realização do ERE?**

<b>Professores</b>	<b>Desafios do ensino remoto</b>
P1, P3, P4, P5, P10	Resistências dos pais, dificuldades para o aluno ter acesso ao celular no horário da aula e dificuldades com internet;
P2, P4, P5, P10	Formar e manter o grupo do WhatsApp com os pais/responsáveis;
P2, P4	Realizar busca ativa dos alunos ausentes;
P2, P8	Trabalhar questões emocionais, saudades das aulas presenciais, cuidados sanitários e com a saúde de todos;
P1, P2, P3, P7, P9	Dificuldades de interagir com as mídias, internet com pouca capacidade e falta de equipamentos tecnológicos;
P2, P7	Disponibilizar o celular pessoal para relações de trabalho;
P3, P4, P5, P6, P9	Elaborar atividades que os alunos consigam realizar fora do espaço escolar;
P1	Adaptar atividades por nível de aprendizagem para os alunos via WhatsApp;
P3, P6	Preparar atividades para serem impressas na escola para alunos sem acesso à internet;
P4, P5, P6, P10	Falta de compromisso dos familiares com a aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaboradas pelas autoras (2021)

A falta de acesso ao celular e à internet pelo aluno de escola pública é um caso que ocorre em todas as cidades do Brasil, mesmo depois de um ano de pandemia da COVID19, não há estrutura adequada para os alunos aprenderem remotamente. Foi o que identificamos nas respostas dos professores P1, P3, P4, P5 e P6 *dificuldades para os alunos terem acesso ao celular dos pais no horário das aulas, os pais precisam trabalhar e quando chegam em caso alguns alunos já estão dormindo, eles usam somente no dia da folga dos pais.* O ERE busca inserir ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem de modo a propiciar a mediação pedagógica realizada pelo docente, entre conhecimento e aluno, de modo não presencial. Pertinente ressaltar que

[...] o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso

temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

O entendimento dessa definição, mediante a situação de enfrentamento da COVID e do distanciamento social, nos fez compreender que a escolha pelo ensino remoto levou em consideração a equivalência com o ensino presencial e as condições de acesso pelo aluno. Identificamos nas respostas dos professores P1, P3, P4, P5 e P10 *resistências dos pais, dificuldades para o aluno ter acesso ao celular no horário da aula e dificuldades com internet*. A condição do acesso do aluno da rede pública de ensino é diferenciada e não autônoma, causando um impacto no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, os professores não tinham capacitação para atuarem de forma remota e tão pouco receberam incentivos tecnológicos e formação, o que se confirma na posição dos professores, P1, P2, P3, P7 e P9 que *apresentam dificuldades de: interagir com as mídias, internet com pouca capacidade e falta de equipamentos tecnológicos*.

A elaboração de atividades a ser entregue de forma impressa na secretaria da escola para alunos sem acesso à internet foi mais um dos desafios a vencer. A resistência dos pais em realizar um trabalho que eles não sabiam ou resistiam em executar que era o de ser o mediador no processo de ensino aprendizagem dos filhos. Os P3 e P6 destacaram ser o maior desafio devido a dificuldades de um ensino que lhes fuge das mãos, um ensino a olhos fechados. É preciso destacar três pontos apresentados: “Formar e manter o grupo do WhatsApp com os pais/responsáveis”; “Realizar busca ativa dos alunos ausentes”; “Adaptar atividades por nível de aprendizagem para os alunos via WhatsApp”.

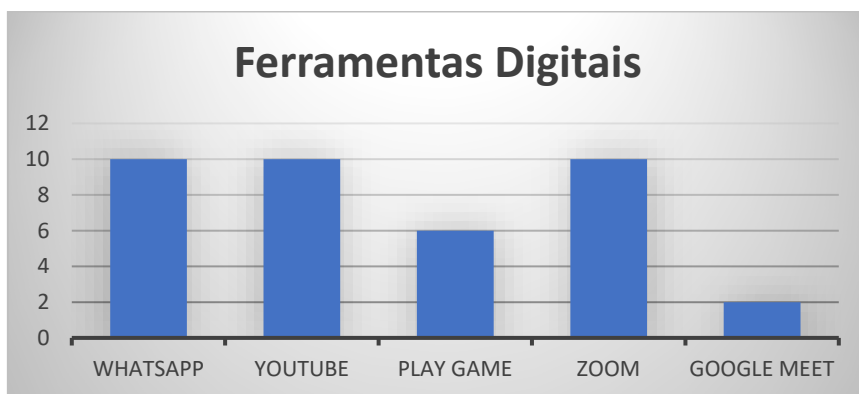
Analisemos esses pontos. O trabalho do professor é diretamente ligado ao aluno e indiretamente aos pais. O que viu foi outra sobrecarga, explicar aos pais a atividade, cobrar, de maneira delicada, a participação dos pais quando não vinham buscar as atividades ou quando não tinham retorno delas. No dia a dia escolar, o professor foi preparado para dar subsídios aos pais sobre o progresso ou a estagnação do filho na escola. Dar instrução aos pais foi um outro aprendizado, a curto prazo, que o professor precisou desenvolver e envolve esforço cognitivo. Implica uma relação de pares muito diferente. Em relação à busca ativa dos alunos ausentes, destaca-se o

cuidado pela manutenção da relação professor e aluno na pandemia.

Passemos ao último, adaptar atividades no *WhatsApp*. Essa não é uma ferramenta desenvolvida para a aprendizagem. Quando se trabalha com o *Zoom*, *Moodle* etc., todos esses programas auxiliam, criam ferramentas apropriadas para o desenvolvimento das atividades. O professor que não tem familiaridade com a tecnologia vai se desgastar mais em operar com o *WhatsApp* para transformá-lo em recurso metodológico e didático. Em falas anteriores, o *Zoom* era usado para reuniões pedagógicas. É uma inversão.

Na pesquisa realizada com os professores, procurou-se conhecer as ferramentas digitais que foram utilizadas de forma pedagógica, conforme o Gráfico 01.

**Gráfico 01 - Quais tipos de ferramentas digitais foram usados de forma pedagógicas?**



Fonte: Elaboradas pelas autoras (2021)

Como exposto no gráfico acima, podemos constatar que os *ItemNet WhatsApp*<sup>7</sup> e *Youtube*<sup>8</sup> se destacaram diante das ferramentas digitais mais utilizadas entre os professores para ministrar suas aulas diárias, uma vez que se trata de FVNexA acessíveis aos alunos e professores. No entanto, esse percurso e anseio dos professores só foram possíveis, a partir de suas transformações de agentes reprodutores em agentes transformadores MATOS (2020).

<sup>7</sup> O *WhatsApp* é um software que apresenta uma interface atrativa e descomplicada, podendo ser utilizado para troca de mensagens instantâneas de textos, áudios e vídeos. (SENA, MATOS, CAVALCANTE, 2019, p.149)

<sup>8</sup> Plataforma de compartilhamento de vídeos.

A ferramenta Zoom Meet também se destacou como um dos ItemNet mais utilizados na escola, haja vista que se trata de uma plataforma que permite aos usuários a realização de chamadas de vídeos de maneira simples e prática. Foi mais utilizada pela equipe docente, gestora e de especialistas para a realização das reuniões pedagógicas de planejamentos mensais, respeitando o distanciamento social proposto pelas autoridades sanitárias.

A seguir, a partir da proposta dessa seção, apresentamos algumas evidências que apareceram no uso das tecnologias na mediação do ERE (Quadro 02).

**Quadro 02: O uso das tecnologias para mediar às atividades durante o ERE**

<b>Professores</b>	<b>Uso das tecnologias nas atividades remotas</b>
P1, P8	Foram essenciais para evidenciar a participação e a evolução dos estudantes que participaram desse processo;
P2, P3, P9	Dificuldade de usar as mídias digitais de forma pedagógica;
P3, P4, P6	Aumentou a participação das famílias e o resultado foi um melhor desempenho na aprendizagem dos alunos participantes;
P2, P3, P5, P6, P8	Aumento do número de alunos para receber atividades para serem impressas por falta de acesso ao celular e internet;
P1, P2, P3, P7, P9	Dificuldades de interagir com as mídias, internet com pouca capacidade e falta de equipamentos tecnológicos por parte do município;
P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10	Ressignificação do professor para o uso de ferramentas tecnológicas de forma pedagógica;

Fonte: Elaboradas pelas autoras (2021)

Dos pontos positivos, podemos elencar a atuação dos alunos que possuem ferramentas digitais, uma maior participação dos pais no acompanhamento das tarefas escolares dos filhos e a resignificação do professor para o uso de ferramentas tecnológicas de forma pedagógica, evidenciados nas falas dos professores (P1, P3, P4, P5, P6, P8, P9 e P10). Destacamos os multiletramentos na ótica das práticas discursivas e de letramento, que compreendem uma pluralidade nas múltiplas formas de ler e escrever. Estes multiletramentos são colaborativos (ROJO; MOURA, 2012) em especial os que utilizam os meios digitais, o que exige uma participação ativa dos alunos nas atividades propostas. Em relação aos problemas enfrentados, os (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9) destacam: a dificuldade dos professores



em interagir com as mídias, a falta de equipamentos tecnológicos por parte do município, o aumento do número de alunos para receber atividades para serem impressas por falta de acesso ao celular. Rojo e Moura argumentam:

trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...). (ROJO e MOURA, 2012, p. 08).

No Brasil, alguns direcionamentos foram adotados no sentido de retomada das atividades didático-pedagógicas no ERE sem que houvesse um tempo de maturação para que professores e alunos se apropriassem das novas formas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem. Vemos que a sobrecarga do professor se deu pela falta do letramento digital, que, naturalmente, pesou no momento de realizar o seu trabalho, pela produção do material a ser entregue aos pais, muitas vezes sem a devolução da tarefa realizada, como também, pela falta de uma política pública de informatização nas escolas.

Destacamos a resignificação do docente para o uso das ferramentas digitais, pois não houve qualquer treinamento, apenas demandas da secretaria, dos gestores educacionais, que se efetivaram pelo esforço e responsabilidade do professor em dar continuidade ao diálogo com os alunos.

Acerca das experiências exitosas com a utilização das tecnologias, destacamos o Quadro 3:

**Quadro 03: Experiências exitosas durante o período de aulas remotas com uso das tecnologias**

<b>Professores</b>	<b>Experiência exitosa</b>
P1	Os alunos realizando as atividades em casa;
P2	Trabalho Gênero receita: gravação do vídeo da execução da receita com um adulto;

P3, P4	Acompanhar a leitura de texto através da gravação de vídeos dos alunos;
P5	O avanço de uma aluna deficiência intelectual, realizando as atividades com motivação, gravando áudio e enviando imagens de suas atividades;
P6	Criação de um canal no Youtube destinado ao atendimento dos alunos com aulas dos conteúdos trabalhados na semana;
P7	O fortalecimento do elo com as famílias e o avanço das crianças mesmo no ensino remoto;
P8	Que os alunos para realizarem as atividades em casa se concentram melhor do que nas aulas presenciais;
P9	Foi o aprendizado adquirido nas aulas remotas, me renovei no que diz respeito as novas tecnologias;
P10	Não respondeu.

Fonte: Elaboradas pelas autoras (2021)

Em relação às experiências compartilhadas pelos professores, obtivemos diferentes respostas: atividades sendo realizadas no ambiente familiar, gravações de vídeos de alunos, a leitura sendo efetivada na modalidade virtual, criação de um canal no Youtube, fortalecimento do elo com as famílias, dentre outros. Diante do exposto, destacamos o empoderamento dos professores em se apropriarem dos recursos tecnológicos como forma de ressignificar suas práticas e adaptar suas aulas para atender a demanda surgida de forma inesperada.

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC no âmbito educacional, já se delineava há alguns anos como algo, indiscutivelmente, necessário, no entanto, apesar das inúmeras discussões, essa prática ocorria em nosso fazer diário, ainda, de forma tímida. Destarte, o atual cenário, vivenciado com a pandemia, foi terreno fértil para a concretização da utilização dos recursos tecnológicos no fazer pedagógico, em que, notoriamente, podemos verificar através da citação de P9 que diz: *o aprendizado adquirido nas aulas remotas, me renovei no que diz respeito às novas tecnologias*. Com o posicionamento do referido professor, podemos constatar a superação dos obstáculos e o prazer de se sentir capaz de reagir positivamente na adversidade.

Assim, corroboramos com Dias et al (2012, p. 83) ao afirmar que “O mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infundável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou

de outra, devem ser abordados na esfera escolar” e, hoje, mais do que nunca, comprovamos que a discussão é pauta relevante no âmbito educacional.

Importante frisar que, o êxito mencionado, teve como grande protagonista o professor que se reinventou de diversas maneiras. Usar o *WhatsApp* para dar aulas talvez não seja o recurso metodológico mais efetivo, todos nós sabemos, porém foi o meio a que o aluno tinha mais acesso. Imaginemos fotografar as atividades e depois que recebê-las de volta, ter que dar um retorno particular a cada um, pois as respostas deveriam ser diferenciadas. Além disso, imprimir as atividades e dar um jeito de chegar até as mãos dos alunos.

Assim como, selecionar no *Youtube* atividades que ajudassem a desenvolver o assunto em pauta ou até mesmo criar um canal no *Youtube* como exposto pelo P6 que nos afirma: a *criação de um canal no Youtube destinado ao atendimento dos alunos com aulas dos conteúdos trabalhados na semana*, nos traz a comprovação do empenho empreendido pelo professor, agente de grande relevância dentro do processo descrito. Importante ressaltar que

É papel da escola e dos professores reconhecerem que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os estudantes para a ética, a estética e a crítica (*por meio de e em diferentes linguagens e mídias*), objetivando, em última instância, que os alunos produzam significados e sejam *protagonistas* da sociedade em que vivem (GARCIA et al, 2012, p. 133).

Como podemos comprovar, foram inúmeros os caminhos percorridos para diminuir as distâncias e dificuldades encontradas e, esse fato diz muito acerca do esforço empreendido pelos docentes para a manutenção do elo entre escola e aluno, ademais, visando a formação de um ser integral como proposto pela BNCC através das competências e habilidades.

### **Considerações finais**

O presente artigo teve como objetivo apresentar os desafios enfrentados pelos professores em tempos de atividades remotas em

decorrência da Pandemia do Covid-19. Para isso, explicitou a Resolução nº 001/2020 aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para a condução do processo educacional, seguindo orientações da Lei Federal nº 14.040/2020, que estabelece normas excepcionais adotadas durante o período de calamidade pública. Em seguida, trouxe reflexões sobre o Ensino Remoto e os multiletramentos, pois multiletramentos abarca as diferentes semioses presentes na sociedade. Depois, contextualizou o Ensino Remoto em João Pessoa através de decretos e de uma pesquisa de campo em uma escola, que apontam para os seguintes resultados.

Primeiro, o reconhecimento de que não houve, ao longo dos anos, uma preocupação em implementar uma política pública de informatização nas escolas, como ocorreu com outros setores da sociedade; Segundo, não podemos afirmar que os professores efetivaram as práticas de multiletramentos na pandemia, pois muitas atividades eram retiradas de sites, blogs e canais do Youtube e, nesse espaço, existem propostas que não trabalham diretamente com os multiletramentos e, além disso, outras eram preparadas e reproduzidas nas escolas, como relatam os professores nas entrevistas, mas como não tivemos acesso ao material, também não temos meios para certificar essa ação;

Terceiro, no intuito de estabelecer o vínculo com aos alunos, as Ferramentas Virtuais não exclusivas à Aprendizagem foram as mais usadas pelos professores, com destaque para o *WhatsApp*, que era o recurso mais próximo dos alunos;

Quanto aos desafios, destacamos: Resistências dos pais, dificuldades para o aluno ter acesso ao celular no horário da aula e dificuldades com internet; Formar e manter o grupo do *WhatsApp* com os pais/responsáveis; Trabalhar questões emocionais, saudades das aulas presenciais, cuidados sanitários e com a saúde de todos; Dificuldades de interagir com as mídias, internet com pouca capacidade e falta de equipamentos tecnológicos; Disponibilizar o celular pessoal para relações de trabalho; Adaptar atividades por nível de aprendizagem para os alunos via *WhatsApp*; Preparar atividades para serem impressas na escola para alunos sem acesso à internet; Falta de compromisso dos familiares com a aprendizagem dos alunos.

Finalmente, para concluir queremos reconhecer o esforço e empenho dos professores em se reinventarem para dar conta de uma mudança tão radical e abrupta que penetrou em suas vidas. Sem políticas direcionadas ao longo do tempo, sentiram o peso em suas mãos. Mão cansadas, mãos esquecidas, mãos criticadas, mas foram essas mãos que sustentaram as mãos dos alunos na manutenção de vínculo tão importante: sociedade e escola.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASILIO, Dione Ribeiro. **Direito à educação: Um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal de 1988**. 2009. 140f. Dissertação (Mestre em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-02122009-152046/pt-br.php>. Acesso em 10 mai. 2021.
- BEHAR, Patrícia Alexandra. **O Ensino remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 24 mai. 2021.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 20 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – MEC, 2017**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 07 mai. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agostode-2020-272981525>. Acesso em: 10 mai 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação

(CNE). **Parecer CNE/CP N° 05/2020**. Diário Oficial, publicado 04/05/2020, Edição 83, Seção 1, p. 63. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/parecer-cne-cp-no-5-2020>. Acesso em 20 mai. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 03 jul. 2021.

DIAS, A. V. M. MORAIS, C. G. PIMENTA, V. P. SILVA, W. B. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75 – 94.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C.B. SILVA, F. D. S. FELÍCIO, R. P. Projet(o) Arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 123 – 146.

JOÃO PESSOA. **Resolução: N° 001/2020, de 27 de abril de 2020**. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19), 2020. Disponível em: <https://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br:8080/covid/legislacao>.

Acesso em: 14 mai 2021.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental em tempos de ensino não presencial**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura / Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2021a.

JOÃO PESSOA. **Estratégias Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em tempos de aulas remotas**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura / Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2021b.

MATOS, D. P. de. **FVNexA Ferramentas Virtuais Não exclusivas à Aprendizagem em tempos de covid-19**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/763>. Acesso em: 08 mai. 2021.

MOREIRA, José A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, n.26, 2020, p. 1 - 34. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>.

Acesso em: 13 mai. 2021.

PIERRY, Lévy. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves, São Paulo: Editora 34, 1996.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11 – 32.

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

SENA, Fabia Sousa de. MATOS, Denilson Pereira de. CAVALCANTE, Marianne C. Bezerra. A utilização do whatsapp como ferramenta motivadora no ensino de língua portuguesa para alunos surdo. **Caderno Seminal Digital**, v. 33 n. 33, p. 142-171, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

## DESIGN VISUAL E SEQUÊNCIAS DE QUADRINHOS: UMA PARCERIA DE LINGUAGENS

Darcilia Simões (UERJ/SELEPROT; UEG)<sup>1</sup>

Rosane Reis de Oliveira (UERJ/SELEPROT)<sup>2</sup>

### Preliminares

O século XXI vem desfraldando um horizonte cada vez mais amplo no que tange aos meios de comunicação. Desde o advento da Internet, a linguagem verbal vem ganhando fortes concorrentes, pois a presença da ilustração nos textos está cada vez mais enriquecida pelos recursos digitais que se ampliam diuturnamente. Na década de 1980, quando começamos a trabalhar com livros de imagens (os ditos sem legenda) não poderíamos imaginar que, em tão breve tempo, essas imagens iriam ganhar vida por meio dos recursos cibernéticos que possibilitam a criação de movimento saindo, assim, dos cenários estáticos. Esses avanços propiciaram o cruzamento de diversos meios de comunicação, fazendo com que os livros passassem do papel para as telas, assim sendo, a linguagem verbal ganhava cada vez mais coadjuvantes, propiciando a geração de livros com som e movimento. Confirma nosso pensamento Roxane Rojo:

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante, TDICs), embora com seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens. (Rojo, 2020)

Essa mudança de ambiente projetou-se nos espaços escolares, e as aulas exclusivamente ministradas em linguagem verbal já não são

---

<sup>1</sup> UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Programa de Pós-graduação em Letras/ Língua Portuguesa); UEG - Universidade do Estado de Goiás (Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade). Grupo de Pesquisa Semiótica, leitura e produção de textos – SELEPROT. [darciliasimoes@gmail.com](mailto:darciliasimoes@gmail.com)

<sup>2</sup> UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Grupo de Pesquisa Semiótica, leitura e produção de textos – SELEPROT. Rosane Reis cursos e mentorias. [www.rosanereis.com.br](http://www.rosanereis.com.br)



bastantes a um público habituado a conviver com os mais diversos recursos digitais e suas consideráveis variedades simbólicas. Os games, por exemplo, envolvem crianças e jovens numa atmosfera deslumbrante, uma vez que as figuras ganham vida nas telinhas dos computadores, tabletes e smartphones. Dessa forma, a antiga prática didática realizada apenas no quadro de giz já não cativa o alunado que espera encontrar, também nas classes, um “multiverso”<sup>3</sup>, com seus símbolos e ícones possíveis apenas num cenário sinestésico. Toda a ambiência criada para os jogos digitais acaba afetando a percepção e a cognição dos jovens da geração pós-digital, os chamados nativos digitais, despertando neles efeitos de uma experiência vivenciada numa ambiência lúdica. Esses jovens costumam estar conectados o dia todo, jogando com amigos via jogos on-line interativos em plataformas digitais de tecnologia avançada, que aumentam o impacto das experiências e as amplifica quando vividas em grupo. A realidade virtual, como é chamada essa experiência, tomou conta dos aparelhos celulares de última geração, os smartphones, com tecnologia específica de jogos virtuais. Dessa forma, aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em algum momento em suas vidas se tornaram fascinados por esse universo, adaptando suas ações em muitas ou na maioria dos aspectos às novas tecnologias, foram chamados de imigrantes digitais. Essa adaptação pode ter ocorrido em maior ou menor grau, por isso muitas contradições encontradas no ambiente escolar acontecem devido ao desconhecimento da linguagem digital por parte dos imigrantes digitais, grupo em que se inserem a maioria dos professores.

Digital Natives estão acostumados a receber informações realmente rápidas. Gostam de processos em paralelo e multitarefa. Eles preferem gráficos em oposição a texto. Eles preferem acesso aleatório (randômico, como o hipertexto). Eles funcionam melhor quando em rede. Eles prosperam no prazer instantâneo e recompensas frequentes. Eles preferem games ao ‘trabalho sério’ (isto nos soa familiar?) (Prensky, 2001, p.2.).

---

<sup>3</sup> Multiverso é um termo usado para descrever o conjunto hipotético de universos possíveis, incluindo o universo em que vivemos. Juntos, esses universos compreendem tudo o que existe: a totalidade do espaço, do tempo, da matéria, da energia e das leis e constantes físicas que os descrevem. Wikipédia

Prensky (1997, p.25) disse que “os ciberavestruzes” que fazem a política escolar estão determinados a usar computadores, mas só conseguem imaginá-los na estrutura do sistema como há muito já se opera: alunos seguindo um currículo escolar predeterminado, especificado em folhas e mais folhas de documentos cuja teoria é apresentada com exigências de atitudes dos professores sem, no entanto, auxiliá-los na entrada da nova política educacional. Resumindo: nova tecnologia sendo usada para fortalecer um método arcaico de educação que foi inventado quando não havia plataformas digitais. A partir do que lemos em Prensky, refletimos: como competir com eles se somos imigrantes digitais? Que experiência essas tecnologias digitais trazem aos nossos alunos com a qual achamos que não podemos competir? Como desenvolver interesse nessa juventude conectada, com inteligências múltiplas e acostumados a raciocínios rápidos na resolução de problemas impostos pelos jogos eletrônicos? O videogame deixou de ser apenas um "brinquedo", e passou a ser uma mediação imersiva que usa amplamente as linguagens sonoras, visuais e verbais.

Essas mudanças tecnológicas, além de influenciarem o comportamento dos nativos digitais, promoveram o surgimento de novas formas de comunicação, reunindo o antigo e o contemporâneo nas linguagens chamadas multimodais. Estas congregam o verbal e o não verbal como signos parceiros que operam em conjunto na produção de novos modelos de texto, senso assim denominados textos multimodais. Dentre eles, elegemos, para o presente artigo, abordar as sequências de quadrinhos (ou tirinhas) que, apesar de se configurarem como modelos antigos de texto, prestam-se hoje à observação por novos olhares. Esses textos, os chamados “comics”, antes impressos, hoje estão inseridos em plataformas digitais nas redes sociais, principalmente, nos blogs e nos sites especializados.

Dito isso, pensamos que o trabalho escolar deve privilegiar o “fazer sentido” e, portanto, prezar pela percepção dos signos, pela compreensão das ideias e dos variados modos semióticos que a linguagem multissígnica assume. Não visa à reprodução de técnicas ou à declaração de definições e propriedades. Revela uma possibilidade de dar corpo ao sentido, criando, na sala de aula, um ambiente propício à aprendizagem a partir do trabalho com textos multimodais.

Observando esse cenário, é possível inferir duas considerações importantes. A primeira se refere ao distanciamento entre o que e como a escola tem ensinado e a realidade desses novos alunos, os nativos digitais. Com foco no texto verbal e na gramática, as aulas de Português se afastam das cores, das imagens, da mimese, dos estímulos sensoriais que predominam nas telas dos dispositivos eletrônicos. A segunda consideração é a de que os docentes se têm demonstrado desmotivados e desanimados com as cobranças excessivas de conteúdos sem sentido, impostos por um currículo defasado e antiquado, que já não atende os novos alunos. Essa desmotivação tem causa no desgaste dos docentes que tentam cumprir tarefas e prazos, na tentativa de se atualizarem para conseguir melhores aulas em que se associem as novas tecnologias com o conteúdo.

A presença da semiótica hoje, inclusive nos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular - BNCC), traz novas perspectivas didáticas na mesma proporção em que deixa os docentes “perdidos” face a tantas novas abordagens teóricas, sem que tenham tempo para estudar e se atualizar para que suas aulas tragam inovações com sentido para o ensino das práticas de leitura do mundo digital.

Digamos que a semiótica veio para a BNCC e, conseqüentemente, para a sala de aula para favorecer a exploração redimensionada dos textos multimodais, focalizando o potencial icônico resultante da articulação entre o verbal e o não verbal. Neste artigo, citamos as SQ (ou tirinhas) como exemplos desses textos que harmonizam diversos modos semióticos e demonstramos como se fazem leituras completas de todos os sinais, símbolos, ícones e índices, como os sinais indicadores de fala, movimento e gesto, as formas e cores que são componentes importantíssimos na leitura e na interpretação das tirinhas.

Ainda mais: a BNCC determina o multiletramento como uma importante abordagem para o ensino na área de Linguagens. Multiletramento é um termo criado na década de 90 por um conjunto de acadêmicos do New London Group, empenhados no desenvolvimento de uma nova pedagogia de alfabetização. Segundo Mary Kalantzis e Bill Cope, membros deste grupo, o termo aponta para dois grandes objetivos da comunicação e da representação na atualidade: as múltiplas convenções de significados nas diferentes

esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e a multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação da era pós-digital.

Apesar de a linguagem escrita ter, tradicionalmente, mais importância e prestígio, ela nunca foi a única forma de comunicação e registro. Há tempos, diferentes meios de comunicação oral, visual, auditivo, tátil, gestual e espacial, com suas próprias regras e padrões de significado, relacionam-se entre si e por intermédio da escrita. Já era assim na época dos faraós (e antes mesmo, nas cavernas, o homem já (d)escrevia seus feitos). É por isso que se torna cada vez mais importante ampliar a pedagogia de letramento, para que esta não privilegie unicamente as representações escritas, mas busque uma formação que vá além do signo verbal para alcançar a comunicação multissignica.

Para Cope e Kalantzis (2000), a escolha do termo *multiliteracy*, traduzido como multiletramento, é impulsionada pela diversidade de leitura multimodal dos mais variados gêneros discursivos da atualidade. Logo, partindo dos gêneros de linguagem multimodal, caracterizados por uma intensa multiplicidade de códigos, veiculamos uma construção de sentidos manifestada, cada vez mais, pela multimodalidade. Uma pesquisadora brasileira que tem buscado desenvolver aspectos diversos do letramento é Roxane Rojo (2009), que propõe o termo *multiletramento*, cujo sentido remete à capacidade que o indivíduo possui de dominar a leitura e a escrita relacionadas às mídias contemporâneas. Nas palavras de Rojo, “Toda semiótica é semiótica multimidiática e todo letramento é letramento multimidiático.”

Os alunos nativos digitais, portanto, estariam habituados a lidar com as novas mídias, em especial com os computadores e demais plataformas digitais, para a realização de diversas tarefas, desde a produção de um trabalho escolar até uma conversa com amigos nas redes sociais; assim, esse aluno, por meio dessas atitudes, já estaria em contato direto com as práticas de leitura e escrita multimodais, o que não pode ser ignorado pela escola. Devemos, assim, durante as classes, trabalhar com textos que permitam-nos pôr em foco as práticas de leitura que valorizem a variedade dos modos de comunicação e linguagens existentes, trabalhadas de maneira

conjunta e simultânea nas sequências de quadrinhos, por exemplo. Para Rojo,

Pedagogia dos Multiletramentos é justamente pensar que, para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. [...] A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas. (Rojo, 2013)

Segundo Ramos (2017, p 7), “No universo dos quadrinhos, não seria equivocado dizer que as tiras constituem um mundo próprio”, o que justifica a necessidade de um olhar particularizado sobre elas.

Embora já se tenha uma produção relevante sobre o universo das sequências de quadrinhos, ainda falta preencher a lacuna didática do trabalho realmente significativo com esse gênero, uma vez que se trata de um ambiente múltiplo que carece de um olhar mais detalhado por meio do qual seja possível identificar a variedade presente no universo das tiras, desde a própria nomenclatura até a discussão/descrição de sua composição e efeitos de sentido.

Para deflagrar nossa incursão no mundo das tirinhas, chamamos ao diálogo os seguintes estudos: a Gramática do Design Visual (Kress & van Leeuwen, 2006), as metafunções de Halliday & Hasan (1976), a Semiótica (Blikstein, 2020 e Greimas, 2008). Supomos que, com o auxílio desse aporte teórico, nos seja possível apresentar uma proposta de trabalho que venha a auxiliar a prática didática da leitura, atividade indispensável ao desenvolvimento humano, emoldurado pela multiplicidade de códigos e linguagens que constituem o cenário social hodierno.

Ademais, a partir desses suportes teóricos, chegamos à conclusão de que ainda precisamos mergulhar nas diversas teorias de multiletramento, não para constatar o óbvio, que já vem sendo discutido há anos nas escolas e na Academia, mas para levar à sala de aula uma atividade significativa, composta de técnicas e estratégias

inovadoras para a prática didática e que seja real e de fato uma nova forma de tornar nossos alunos atores ativos do processo de ensino e aprendizagem da língua.

### **Contribuição da gramática do design visual**

Em *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, Gunther Kress (2010) discorre sobre a operação coadjuvante de escrita, imagem e cor, produzindo, desse modo, tipos semióticos distintos. Cada um deles apresenta distintos potenciais de significação e, nesse caso, a imagem pode ter vantagem sobre a escrita. Esse é o argumento para tomar a multimodalidade como o estado normal da comunicação humana.

De onde advém a vantagem da imagem sobre a escrita? Eis uma questão relativamente fácil de responder. Interagimos com imagens desde nossas primeiras experiências humanas. O bebê reconhece a imagem da mãe, do ambiente, da mamadeira etc. Na primeira infância surgem os livros de pano, repletos de imagens; os desenhos animados começam a povoar a mente da petizada que, hoje, muito cedo, já manipula um tablete ou um smartphone. Por esses e outros motivos, a familiaridade com as imagens é um facilitador dos processos de aprendizagem quando por elas mediado.

Partindo da observação de uma placa de mercado (*Morrisons supermarket*), Kress indaga sobre qual a diferença provocada pelos tipos de letras, pela posição dos signos... Qual seria a identidade de cada signo no projeto visual? O que estaria o supermercado falando sobre si mesmo a partir daquele tipo de propaganda? As escolhas sígnicas seriam acidentais, arbitrárias, ou teriam uma função específica?

Essas mesmas indagações são aplicáveis quando se trata de objetos convencionais de leitura: livros de histórias, livros didáticos, revistas em quadrinhos, tirinhas em jornal etc.

Kress orienta a discussão desses tipos sígnicos pela Semiótica Social, que explica os caminhos seguidos, por exemplo, pela comunicação, com vista a objetivar a informação, minimizando ao máximo as atitudes burocráticas. Ou seja, as instruções trazidas por um texto devem ser bastantes e de rápida percepção para que o objeto comunicativo se mostre eficiente.

Independentemente do tom empregado na produção do texto anunciante, é preciso considerar a importância de captação de sua imagem, isto é, de sua visibilidade, de modo que seja possível compreender-se a mensagem. O autor destaca que, da organização apropriada dos signos dependerá não simplesmente a captação do assunto, mas a força da mensagem. Somam-se a essas estratégias, os fatores de intencionalidade discursiva e intertextualidade, comuns, presentes e indispensáveis à compreensão (aceitabilidade) das imagens das tiras. A intertextualidade se torna interdiscursividade e intersemiotividade uma vez que mistura diversos contextos discursivos e mundos semióticos nas novas SQ. Essa intersemiotividade pode ser captada por uma cor, um objeto, um símbolo, um som, ou seja, variados signos cuja percepção e conseqüente entendimento só se dá por reconhecimento do modo semiótico-fonte. A leitura dos novos quadrinhos nos impõe um desafio, qual seja, de entender e interpretar adequadamente os variados grupos e conjuntos de estímulos captados por nossas antenas sensoriais. Além do signo linguístico, cujo código já é de conhecimento consensual, explícito e intencional, as SQ apresentam um conjunto de *sinais* (estímulos intencionais para comunicar algo que não está codificado), de *símbolos* (um tipo de signo que pode adquirir sentidos de acordo com significados culturais e pragmáticos) e de *índices* (manifestações espontâneas ou intencionais – estas no caso dos quadrinhos – que são interpretadas a partir das idiosincrasias e da bagagem cultural do leitor) e ícones (representações pautadas na similaridade que evocam o objeto representado). Pode-se afirmar que a semiótica nos ajuda a compreender melhor os signos — sinais, símbolos, ícones e índices —, no entanto é de crucial importância a concorrência da práxis, do contexto e da bagagem cultural – o chamado repertório - que envolvem esses signos.

Para o manejo eficaz das ferramentas semióticas, o primeiro acompanhante a ser levado em conta é o repertório. [...] A partir dessa vastíssima experiência, cada um de nós vai criando uma porção de conhecimentos e referências históricas, geográficas, políticas, afetivas, profissionais, artísticas, científicas, místicas, religiosas etc. Formam-se, dentro de nós, uma complexa e vastíssima rede de referências, valores, conhecimentos, estereótipos e, sobretudo, os modelos mentais[...] (Blikstein,

220:61)

Fica claro, então, que uma das condições indispensáveis para o entendimento de um texto multimodal é “a prática permanente do exercício semiótico que consiste em decifrar os inumeráveis significados e sentidos de tudo aquilo que nos rodeia.” (Blikstein, 2020:40).

Eis um bom exemplo desse exercício semiótico e de como o diálogo intersemiótico (relações entre o sistema linguístico e o pictórico) contribui para o entendimento da tirinha a seguir:



O título da historinha, **La casa de dinheiro**<sup>4</sup>, dialoga com o título de um famoso seriado espanhol, **La casa de papel**, que conta a história de ladrões que invadem a casa da moeda (casa de papel) na Espanha, liderados pelo Professor. Todos os integrantes da quadrilha passam a ser chamados por nomes de cidades: Tóquio, Nairóbi, Berlim, Rio, Denver etc. Há, na tirinha, mais do que intertextualidade já que o

sistema de expressão verbal e não verbal consideram a influência do seriado em níveis que extrapolam o texto: o design do título, a fisionomia e a vestimenta da personagem principal, o Professor, o único que não tem codinome de cidade, as cores e a tipologia das fontes do título. A identificação do código verbal para o reconhecimento da palavra *papel* como dinheiro é fundamental em uma das instâncias da compreensão. Mas o humor da tira só é possível quando há o acionamento intersemiótico do código no título (La casa de dinheiro), da fisionomia da personagem de terno, da tipologia das letras do título, das cores preta e marrom, da roupa do professor e do ladrão com os mesmos signos no desenvolvimento de estratégias enunciativas para a criação da mensagem da tira. Do ponto de vista verbal até o semiótico, encontram-se relações entre as maneiras pelas

<sup>4</sup> Fonte Instagram, Perfil Instirinhas: <https://www.instagram.com/p/CPRg3VMDPnw/> Acesso em 25 de maio de 2020.



quais essas linguagens produzem sentido. De modo mais específico, no entanto, há o desfecho da sequência de quadrinhos que a equipara à característica primordial de uma charge, a contemporaneidade com o momento da enunciação. O nome da cidade escolhida para a personagem não é aleatório, mas motivado por uma ocorrência policial na data anterior à produção da tira: a troca de tiros com a polícia seguida da morte de um ladrão que havia participado de, pelo menos, dez roubos no mesmo dia na cidade de Osasco, na Grande São Paulo. A roupa do bandido nos remete a uma vestimenta própria de detentos. DE modo bem específico, podemos dizer que uma leitura multimodal, semiótica, deve ir além de uma análise que, como aponta Greimas, vise a caracterizar as linguagens quanto “à natureza dos signos, em função de sua relação com o referente, segundo a substância de seu significante ou segundo os canais de transmissão” (Greimas; Courtés: 2008, p.290)

Partindo do conceito intuitivo de universo semântico, considerado como o mundo apreensível na sua significação, anteriormente a qualquer análise, tem-se o direito de estabelecer a articulação desse universo em conjuntos significantes ou linguagens, que se justapõem ou se superpõem uns aos outros (Greimas; Courtés, 2008, p. 290)

Vejamos que uma completa rede de conhecimentos e referências foi-se organizando em eixos de significado (ou semânticos) que conduziram nossa percepção e nossa compreensão para que pudéssemos entender aquilo que estávamos “lendo” nas tirinhas de *La casa de dinheiro*.

[...] os signos não vivem isolados. Eles estão sempre inseridos no discurso. E o discurso está sempre em relação dialógica com outros discursos e textos. A relação pode ser reiterada ou polêmica. Daí surgem os conceitos de dialogismo e intertextualidade, conforme as iluminadas teorias sobre signos e discurso, propostas por filósofo russo Mikhail Bakhtin (Bakhtin, 1975; Fiorin, 2016; Brait, 2005; Barros, 1988). (Blikstein, 2020)

Fechamos essa análise com a constatação mais do que indicada de que os discursos são cada vez mais tributários de outros discursos, e que a multimodalidade traz a prova cabal de que os signos não são isolados e dialogam, o tempo todo, com outros signos. Roland Barthes foi o grande desbravador da relação entre o signo verbal e o signo visual. Para Barthes, o signo visual é analógico, motivado, global e contínuo. Analógico pela analogia entre significante e significado: a imagem de uma casa é significante da própria casa, seu significado correspondente. Por ser analógica, a imagem acaba por motivar o observador que se prende a ela para entender o todo de que a imagem faz parte. Essa mesma imagem é percebida no todo e continuamente, daí ser global e contínua. Todas essas características fazem do texto multimodal um texto repleto de *iconicidade*.

Vejamos essa teoria exemplificada numa imagem.



A imagem da abelha<sup>5</sup> dançando em torno do caule da flor é análoga à imagem de uma mulher dançando em torno do “pole” na *pole dance*. O nome da dança está também marcado fonologicamente no título da imagem, *pólen dance*, assemelhada nas seguintes semioses<sup>6</sup>: a fonética, a gráfica e a semântica. Dizemos que essa imagem é icônica e motiva o observador a compreender

a similaridade da imagem com a imagem original do pole dance. O título da imagem se relaciona também com os grãos usados pelas abelhas para a produção do mel, o pólen. Essa é a exemplificação do dialogismo da imagem com a dança, e da intersemioticidade das imagens (da abelha e do *pole dance*) acionada pelo inseto dançando no caule da flor.

### **A multimodalidade na sala de aula e a ampliação da teoria de apoio**

Indaga-se, então, sobre o que tem promovido o explosivo interesse das escolas na multimodalidade e no multiletramento

<sup>5</sup> Fonte: Instagram Perfil @guilherme\_bandeira: <https://www.instagram.com/p/CO2z6LoHCo2/>

<sup>6</sup> Segundo Charles Peirce, operação através da qual é possível produzir significados pelo uso dos signos e da sua relação com o objeto e a interpretação.

sempre proposto e indicado em livros que tratam de práticas didáticas nas últimas décadas? A resposta emerge imediatamente: a interação social contemporânea opera com textos multissígnicos, logo cumpre discutir os meios e os modos com que tais signos operam, para que se torne possível captá-los, compreendê-los e interpretá-los de maneira adequada.

Vemos uma imensa importância em formar alunos críticos e capazes de interpretar todo tipo de texto. Precisamos desenvolver habilidades específicas para os textos multimodais na mesma medida (ou maior) das que se aplicou aos textos verbais. As imagens e todas as manifestações sígnicas podem ser tão eficazes na argumentação quanto as palavras. Além disso, o texto visual atrai muito mais a atenção dos alunos que os meramente escritos.

Kress e Van Leeuwen (2001, p. 1) afirmam que, atualmente não apenas a comunicação de massa, as páginas de jornais e revistas e os quadrinhos, por exemplo, mas também os documentos produzidos por corporações, universidades, departamentos de governo etc., vêm adquirindo ilustrações coloridas e sofisticados layout e fotografia. Não apenas o cinema e as exuberantes performances e vídeos de música popular, mas também a vanguarda das artes da “alta cultura” começou a usar uma crescente variedade de materiais, além de cruzar as fronteiras entre as várias artes, designs e disciplinas performáticas, na direção multimodal, de eventos multimídia etc.

Kress e Van Leeuwen, inspirados em *An introduction to functional grammar* (HALLIDAY, 1994), criaram a gramática do design visual (1996) com a adaptação das metafunções hallidianas à leitura de imagens. Segundo Halliday (1994, p. 37):

Quando queremos explicar como a linguagem é organizada e como sua organização se relaciona com a função que ela cumpre na vida humana, muitas vezes achamos difícil deixar as coisas claras; e isto é porque estamos tentando manter duas perspectivas ao mesmo tempo. Uma perspectiva é a de linguagem como sistema; a outra perspectiva é a da linguagem como texto. O conceito de que precisamos aqui é o de instanciação.<sup>7</sup> (Tradução livre)

---

<sup>7</sup> Texto original: “When we want to explain how language is organized, and how its organization relates to the function it fulfils in human life, we often find it difficult to make things clear; and this is because we are trying to maintain two perspectives at once. One perspective is that of

O princípio da instanciação ou princípio da exemplificação é o conceito em metafísica e lógica de que não pode haver propriedades não instanciadas ou não exemplificadas. Em outras palavras, uma propriedade é instanciada quando projetada em algo. Por exemplo, a cor vermelha, mesmo depois de destruídos todos os objetos vermelhos, continuará existindo porque fora instanciada. Portanto, a instanciação é condição de existência, e, por meio dela, serão observadas as estruturas de algumas sequências de quadros com o objetivo de explicitar a presença da metafunção ideacional em sua composição.

A instanciação vai-se configurar segundo as funções básicas da linguagem, em relação ao nosso ambiente ecológico e social, quais sejam: (a) fazer sentido de nossa experiência e (b) atuar em nossas relações sociais.

Nessa perspectiva, Halliday (1994, p. 40) afirma que a linguagem interpreta a experiência humana. Ela nomeia coisas, dispondo-as em categorias, e vai além; interpreta as categorias em taxonomias, a partir da atribuição de nomes. Portanto, temos *casas e chalés, garagens e galpões*, que são tipos de construção; *passar e pisar, marcha e passo*, que são tipos de caminhada; *em, ao redor* que são como locais relativos, e assim por diante. Esses nomes diferem de um idioma para outro porque tais categorias são, de fato, construídas na linguagem.

Halliday & Hasan (1976) identificaram alguns pontos em comum que compõem os propósitos com os quais as pessoas usam a linguagem, a saber: a) entender o mundo e falar de coisas e eventos e b) estabelecer relações “eu e você” e agir sobre os outros. A essas funções a que a linguagem se presta, soma-se uma função estética interna de c) que é estar a serviço das outras duas, organizando-as e dando-lhes relevância. Sendo assim, além da função primordial da comunicação e negociação de significados que conferem sentido à existência humana, a linguagem apresenta essas outras três.

As três noções descritas serviram de base para a construção da visão de funções da linguagem de Halliday (1994) e Halliday & Matthiessen (2004). A fim de sistematizar e fornecer uma terminologia funcional, o autor estabelece que a) a função de falar sobre o mundo

---

language as system; the other perspective is that of language as text. The concept we need here is that of *instantiation*

denomina-se *ideacional* e está relacionada ao elemento “campo” do contexto, b) a função de estabelecer relações entre as pessoas intitula-se *interpessoal* e é determinada pela variável “relações” do contexto e c) a função de organizar a linguagem de forma linear e coerente chama-se *textual* e refere-se ao parâmetro “modo” do contexto. Denominadas *metafunções*, abrangem os motivos pelos quais as pessoas se comunicam. Halliday (1996) utiliza a nomenclatura “metafunções” para fazer referência a esses três sentidos, pois acredita que a função é o elemento central que determina a forma como a linguagem se desenvolveu ao longo dos tempos, de modo que seu papel é primordial na teoria proposta pela Linguística Sistêmico Funcional. Assim, temos a figura a seguir compilando as noções brevemente descritas acima:

<b>Metafunção</b>	<b>Significado</b>	<b>Parâmetro do Contexto</b>
Ideacional	Construção do mundo e da experiência	Campo
Interpessoal	Estabelecimento de relações entre as pessoas	Relações
Textual	Organização da linguagem de forma coerente	Modo

Fonte: organizado pelas autoras

Dessas três funções, interessa-nos, neste estudo, a função ideacional, que é então explicada por Kress e Van Leeuwen (1996, p. 42) como

qualquer modo semiótico capaz de representar aspectos do mundo como experiência pelos humanos. Em outras palavras, ele deve ser capaz de representar objetos e suas relações em um mundo fora do sistema representacional. Esse mundo deve ser naturalmente, e muito frequentemente é, já semioticamente representado.

Assim sendo, os modos semióticos oferecem uma gama de escolhas, de diferentes maneiras pelas quais os objetos e suas relações com outros objetos e processos podem ser representados. Dois objetos podem ser representados como

envolvidos em um processo de interação que pode ser visualmente realizado por vetores.

Para clarificar essa função projetada no design de imagens, trazemos uma tirinha na qual tentaremos indicar como os modos semióticos interagem produzindo comunicação.



8 Fonte: Maurício de Sousa.

Metafunção	Significado	Parâmetro do Contexto
Ideacional	Construção do mundo e da experiência	Campo
	Dorinha, a personagem cega (assim identificada pelos óculos escuros e pela bengala branca), percebe a presença de Cascão por seu cheiro.	Percebe-se a alegria do encontro pelo sorriso das personagens.
	Dorinha exclama: “Uau! Que cheirinho bom! Que truque você usa para ficar com um cheirinho assim?”	Dorinha exprime satisfação depois de sentir olfativamente a presença de Cascão com seu cheiro habitual, mas logo seguido de um cheirinho bom, a que ela nomeia de “truque”, já que não é um hábito comum à personagem.

<sup>8</sup> Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/6c/30/24/6c3024bf1a4f5e59444b8c302a78d413.jpg>

	O Cebolinha aparece na terceira cena e decifra a indagação, dizendo que bastava que Cascão ficasse contra o vento. Nessa mesma cena, é possível ver, no canto direito do quadrinho, algumas flores e os riscos finos simbolizando o vento soprando o aroma.	Cebolinha quebra a magia do encontro ao explicar a origem do cheirinho de Cascão. Perceba-se que a qualidade do cheiro não está adjetivada, mas representada pelo diminutivo (cheirinho) e qualificada pelo advérbio dêitico “assim”.
--	---	---

A metafunção ideacional expressa a experiência exterior de mundo ou interior da consciência (o repertório), e corresponde à oração como representação. Já o contexto determina o significado do que está sendo dito. Nas tirinhas, o contexto é constituído pelas imagens, as quais constituem o cenário em que os fatos se desenrolam. A produção de sentidos no texto multimodal envolve vários elementos sógnicos que se entrecruzam na construção de significados e sentidos, e o contexto de situação se caracteriza como um elemento importantíssimo para o entendimento global do texto, considerando que nos fornece informações sobre o ambiente e os participantes envolvidos no processo ideacional.

Neste estudo, trabalhamos com a hipótese de que conhecer as categorias da metafunção ideacional e o contexto de situação nos permite ensinar melhor como os significados de um texto são construídos, possibilitando, dessa forma, a correta e precisa interpretação do texto em sua totalidade.

A construção dos significados, então, se dá por meio da instanciação, a qual orienta a articulação dos dados no ambiente comunicativo. No caso das sequências de quadrinhos, a instanciação opera desde a composição do cenário até a organização das ações das personagens mimeticamente representadas. Assim sendo, na tirinha em questão, temos: 1) o encontro de Cascão e Dorinha; 2) a percepção/indagação do/sobre o cheiro de Cascão por Dorinha (que é cega); 3) o surgimento de Cebolinha que desvenda a origem do “mistério” pela ação do vento. É claro que há toda uma questão de bagagem cultural envolvida no fator aceitabilidade, já que o humor só se estabelece por completo se o leitor conhecer a principal

característica da personagem Cascão, o odor fétido pela falta de banho, hábito comum desta personagem.

Aparecem, nos quadros, linhas de movimento, balões de fala e linhas simuladoras do vento. A presença das flores traz um dado novo que é estar a favor do vento e bem depois das personagens, logo, o primeiro cheiro que se manifesta é o de Cascão seguido imediatamente por um cheiro bom, o das flores.

Como se pode perceber, a organização das ideias se dá de modo consecutivo, facilitando, assim, a compreensão da ordem das informações contidas nos quadrinhos. Mas é fundamental para a compreensão do texto multimodal entender as relações entre os signos, os símbolos, os sinais e os índices.

### **Da teoria para a sala de aula**

Nossa principal intenção aqui é exemplificar como sistematizar atividades de interpretação e análises de textos multimodais, em específico as SQ a partir dos conceitos da Gramática do Design Visual. Há muitas possibilidades para a criação de exercícios, fato que proporciona ao docente dinamicidade e variedade em suas aulas.

É imprescindível trabalhar com textos do universo dos alunos de acordo com a faixa etária e não só com a série escolar, a fim de que possam analisar com certa facilidade os elementos semióticos para chegar à tão esperada compreensão do que se lê e vê. Para isso, sugerimos uma rápida pesquisa dentre eles sobre quais jogos têm interesse, quais programas de televisão, filmes, histórias, personagens, séries de televisão.

Além disso, deve-se escolher as tirinhas de acordo com o conhecimento enciclopédico dos alunos, aqueles assuntos que permeiam as aulas de outras disciplinas, como geografia, história, matemática etc., para que haja interdisciplinaridade no trabalho de linguagens e que faça sentido para eles.

Seguem alguns exemplos de tirinhas com que se pode trabalhar a metafunção ideacional a partir da relação com o repertório e dos elementos semióticos que se apresentam como sinais, símbolos, ícones e índices, dando apoio a todas as leituras possíveis.





**Repertório de modelo mental** (educação, estudos, formação escolar): A região Sul do Brasil é a mais fria. Nas demais regiões, o inverno não é tão rigoroso.

**Modos semióticos:** (1) imagem do Brasil personificado<sup>9</sup>, vestindo apenas calças e meias para se proteger do frio; (2) as cores da personagem remetem às do Brasil – verde, amarelo azul e branco; (3) a forma da personagem que remete à geografia física do Brasil; (4) as cores verde e amarelo na parte superior da personagem, indicando onde há mais florestas e lugares inabitados com clima ameno (verde) e

onde há mais calor, sol (amarelo); (5) a cor azul relacionada ao frio, vestindo apenas a parte inferior da personagem, reforçando a ideia do clima da região sul.

**Linguagem verbal:** (1) 2 pares de meia e 3 calças indicam uma quantidade sobreposta de vestimentas para que a personagem possa se proteger do frio, o que é característica das pessoas que moram no sul do país; (2) o termo “frio daqui para baixo” é indicador também da região sul que fica na parte de baixo do país.

Observemos que há uma relação intersemiótica do mapa do Brasil com os seguintes elementos responsáveis pelo sentido pretendido: região sul, parte de baixo, calças, meias, azul. Confira na tabela a organização desses elementos.

<b>Símbolos verbais</b>	códigos verbais	As <b>palavras</b> <i>frio, calças, meias, daqui pra baixo</i>
-------------------------	-----------------	--

<sup>9</sup> Fonte: Instagram: Perfil Instirinhas: <https://www.instagram.com/p/CPWzMdwDHR5/> Acesso em 26 de maio de 2020.

<b>Símbolos não verbais</b>	significados dependentes do conhecimento da cultura	<b>Vestimentas:</b> 2 meias e 3 calças = frio = região sul do país
<b>Sinais</b>	estímulos intencionais não codificados	As <b>cores</b> das regiões: verde (clima ameno); amarelo (calor intenso) e azul (frio).

A partir dessas análises previamente estudadas, o professor pode criar várias atividades de pesquisa em áreas afins, para ampliar ainda mais o repertório dos alunos e capacitá-los a argumentar e a criar senso crítico.

Vejam os outros exemplos.



**Repertório de diversão:** um lugar em que há sol, clima quente, molda e condiciona a percepção de diversão, ou seja, a vontade de ir à praia ou aproveitar o dia em que se possa ficar ao sol.

**Modos semióticos:** Os óculos de sol e as sandálias de dedo são sinais de que a personagem iria para algum lugar desfrutar o dia, pegar sol e aproveitar

para se divertir. A quebra da expectativa, que desencadeia o humor da tira, é a imagem da personagem com o cesto de roupas lavadas e o quintal com o varal.

**Linguagem verbal:** A expressão “lindo dia” associada ao adjetivo de dia, “ensolarado”, faz par com o verbo “aproveitar”, indicando o processo de diversão cuja expectativa é quebrada com a última frase “colocar as roupas para secar”.

Confira na tabela a organização desses elementos.

<b>Símbolos verbais</b>	códigos verbais	As <b>palavras e expressões</b> dia ensolarado, aproveitar, roupas para secar.
-------------------------	-----------------	--

<b>Símbolos não verbais</b>	significados dependentes do conhecimento da cultura	<b>Atitudes:</b> abrir a janela sorrindo e radiante, usar óculos de sol e sandália de dedo.
<b>Sinais</b>	estímulos intencionais não codificados	Os <b>objetos</b> óculos de sol, sandália de dedo, cesto de roupas, varal.

### Fechando temporariamente essa conversa

Estamos finalizando aqui nossa breve conversa, esperando que os professores continuem a estudar e investigar essas teorias que dão suporte às aulas, cujo interesse e motivo inclua textos multimodais em qualquer disciplina. Em nossas investigações sobre o assunto, segundo suas limitações pela brevidade da explanação, procuramos destacar o papel determinante do trabalho com textos multimodais em ambientes escolares, virtuais ou presenciais, reconhecendo a consolidação de gêneros que usam a multimodalidade. Esses gêneros, em especial as sequências de quadrinhos, como abordamos, caracterizam o processo de multiletramento vivenciado pelos sujeitos na escola básica e favorece a sua inserção em determinado campo do discurso ou esfera social.

### Referências

- AUSTIN, J. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BLIKSTEIN, I. **Semiótica e totalitarismo**. São Paulo : Contexto, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- COPE, B. K. M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- GREIMAS, J. A. & J. C. R. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- HALLIDAY M.A.K; HASAN, R. **Cohesion in English**. London/New York: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar (2nd ed.)**.

- New York, NY: Oxford University Press, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.
- KRESS, G. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication**. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2010.
- KRESS, G. A. V. L. T. **Reading Images. The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G. V. L. T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. United Kingdom: MCB University Press, 2001.
- RAMOS, P. **Tíras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos. A Escola e a Inclusão Social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Entrevista concedida ao sítio eletrônico do GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia**. [S.l.]: [s.n.]. UFCE, 15 out. 2013. p. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com>.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos [recurso eletrônico]**. São Paulo : Parábola, 2020.
- SIMÕES, D. **Iconicidade e Verossimilhança**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.
- SIMÕES, D. **Iconicidade verbal. Teoria e prática**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.
- SIMÕES, D. **Para uma teoria da iconicidade verbal**. Campinas: Pontes, 2019.

## A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PROJETO INTERDISCIPLINARIDADE VIA TEMA GERADOR, SOB A COORDENAÇÃO DE PAULO FREIRE

Leandro Mendes Nogueira (USP)<sup>1</sup>

### Introdução

Nas últimas décadas, diferentes políticas curriculares de cunho tecnicista e neoliberal vêm se fortalecendo no Brasil. São currículos elaborados de forma centralizada por uma equipe técnica de especialistas que define, prévia e rigidamente, uma série de conteúdos que devem ser trabalhados por professores e alunos. Esse modelo impositivo e vertical presente contribuiu para o fortalecimento de uma prática pedagógica também vertical e de uma pedagogia tradicional, em que o processo de ensino-aprendizagem se faz através da reprodução e fragmentação do conhecimento. Essa lógica vem sendo percorrida pelas diferentes áreas do conhecimento no ambiente escolar. Foi assim que uma geografia escolar tradicional, apoiada numa pedagogia tradicional, fortaleceu-se no meio educacional, uma em colaboração com a outra. É uma geografia compartimentada e desconectada da realidade, pois os conteúdos estão prontos para serem transferidos e memorizados, e as possibilidades de reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento são pequenas, já que não há espaço efetivo para o exercício do diálogo.<sup>2</sup>

Em contraposição, partimos do pressuposto, com base em Paulo Freire (2019), que a prática dialógica é o eixo fundamental para a construção de uma educação crítica e transformadora. De uma dialogia que está presente em todos os momentos da escola, da

---

<sup>1</sup> Mestre em Culturas e Identidades Brasileiras pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Culturas e Identidades Brasileiras do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: [leandromenog@hotmail.com](mailto:leandromenog@hotmail.com).

<sup>2</sup> Segundo Pontuschka (1999), os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1998), por exemplo, fazem parte de um conjunto de políticas educacionais que passaram a atender a lógica e os interesses dos países centrais do capitalismo como parte de um amplo processo de ajuste neoliberal. Sob o respaldo e a cooperação do Estado, influenciaram profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras. Para Apple (2002, p. 63): “existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”.

elaboração do currículo até as práticas pedagógicas. A dialogicidade, a essência da educação como prática da liberdade, se inicia na busca do conteúdo programático da educação. Esse conteúdo deve ser buscado na realidade mediatizadora e na consciência que os educandos têm dela. É o momento em que se realiza a investigação do que Paulo Freire conceituou como “temas geradores”. São esses temas que guiarão a formulação de um currículo interdisciplinar.

Desse modo, queremos destacar aqui uma experiência que partiu desses princípios, que foi desenvolvida em escolas do município de São Paulo sob a coordenação de Paulo Freire (1989-1992). Nesse período, a rede municipal passou por um movimento de reorientação curricular a partir do projeto interdisciplinaridade via tema gerador, que se baseava em uma série de ações voltadas ao conhecimento da realidade local das escolas através de um projeto interdisciplinar. Segundo Pontuschka (1994, p. 133), os objetivos centrais dessa gestão era democratizar o ensino, garantindo a permanência dos alunos na escola, e uma qualidade na formação “social e crítica, em busca da construção de uma sociedade democrática; uma escola aberta à participação e à reconstrução crítica do saber; a articulação entre o saber construído pelos moradores e alunos do local e o saber escolar, tendo no trabalho coletivo a instância de discussão” Era um projeto de educação que partia da construção de um programa escolar próprio de cada escola. Nele, levava-se em consideração a realidade na qual essa escola estava inserida na ementa da matéria. Além disso, o educador, ao participar da construção do programa, sinta-o também como algo seu.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar e refletir sobre a geografia escolar no contexto desse projeto e refletir sobre os conhecimentos geográficos mobilizados nessa experiência, revelando suas potencialidades e contribuições para o debate e a produção de uma geografia escolar crítica.

Para isso, utilizaremos as obras fundamentais de Paulo Freire (2017, 2019) e em Pontuschka (1994), Cavalcanti (2012, 2013) e Santos (1988, 2006) no que concerne à geografia escolar e à geografia crítica. Também utilizaremos documentos do projeto publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME).

## **Pedagogia crítica, dialógica e libertadora de Paulo Freire: a interdisciplinaridade via tema gerador**

Para Freire (2019), o modelo de educação bancária (escola e pedagogia tradicionais) parte do pressuposto de que o educador é o detentor do conhecimento e, por outro lado, o educando é aquele que aprende o que o educador tem a ensinar, criando uma relação vertical do processo de ensino-aprendizagem. Sendo o que possui todo o saber, o educador é o sujeito da formação, aquele que deposita e transfere conhecimento de maneira mecânica. Objeto por ele formado, por sua vez, o educando recebe o conhecimento. Nessa relação, o processo de ensinar-aprender privilegia a narração em detrimento do diálogo e, portanto, é antidialógica.

Essa verticalidade converte o educando num mero receptor dos conteúdos e comunicados. No processo de se adaptar aos preceitos verticalmente estabelecidos, e ao não se inserir no mundo e no conhecimento nele produzido, os educandos tornam-se objetos e oprimidos, porque não são sujeitos participantes e ativos na construção do conhecimento acumulado ao longo da história e de suas transformações.<sup>3</sup>

Daí a impossibilidade de uma educação e geografia críticas, uma vez que a tarefa docente se baseia em apenas ensinar os conteúdos de forma mecânica e por memorização. Os conteúdos programáticos são como receituários que devem ser seguidos pelos educadores em diferentes contextos escolares e geográficos. São trabalhados numa repetição de ideias inertes que não são desafiadoras e problematizadoras, logo, não abrem possibilidades, quando elas de fato existem, de fazer relação entre o que se ensina e aprende com o que vem ocorrendo no bairro, cidade ou país em que se vive. Assim, há uma “desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (FREIRE, 2017, p. 113). É uma educação que, no geral, não representa os anseios das classes populares; pelo contrário, as mantém numa situação concreta de opressão.

---

<sup>3</sup> Do ponto de vista político, esse modelo de educação colabora, segundo Vasconcelos (1992, p. 2), “como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato)”.

Nesse contexto, faz-se necessária a construção de uma educação crítica, dialógica e libertadora, fundamentada numa proposta pedagógica que parta da realidade do educando e se baseia em sua formação integral como ser humano. Desse modo, é preciso uma formação interdisciplinar que articule ao invés de fragmentar a realidade, como defendeu Paulo Freire.

Nessa perspectiva, a realidade concreta dos alunos, antes distante do conteúdo, passa a ser ponto de partida para uma investigação coletiva, com problematizações, construção e reconstrução dos saberes. Para Freire (2019, p. 121), é dessa realidade mediatizadora, e a consciência que os educandos têm dela, que devemos buscar o conteúdo programático: “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de (...) *temas geradores*”.

O conceito de *tema gerador* baseia-se em situações da vida real, dos problemas individuais, comunitários e sociais da realidade do educando, que podem ser questões de relacionamento dentro da escola até problemas de mobilidade urbana numa grande cidade como São Paulo.<sup>4</sup> Uma vez encontrados, os temas geradores tornam-se a base para a formulação de um currículo interdisciplinar:<sup>5</sup> “Cada área de conhecimento, por seu turno, contribui para o processo de aprendizagem com tópicos específicos que têm a ver com o tema gerador descoberto no entendimento da realidade pela própria comunidade” (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 116).

Esse conceito foi desenvolvido em escolas municipais de São Paulo que aceitaram participar do projeto no período de 1989 a 1992, quando Paulo Freire foi secretário de Educação, tendo sido seguido por Mário Sérgio Cortella.<sup>6</sup> A Secretaria de Educação, em parceria com

---

<sup>4</sup> “O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2019, p. 121).

<sup>5</sup> A interdisciplinaridade, desse modo, concretiza-se pela prática dialógica na medida em que rompe barreiras e coopera para o diálogo entre pessoas e saberes. Mais do que diálogo, a dialogicidade faz emergir sujeitos. Professores e alunos são, igualmente, “sujeitos da construção e reconstrução coletiva do conhecimento, sujeitos da sua própria história” (FESTER, 1993, p. 134).

<sup>6</sup> Em 1990, participaram do projeto nove escolas piloto. Em 1991, aderiram ao projeto 94 escolas e 2,5 mil educadores (SÃO PAULO, 1991). Tratava-se de uma adesão livre ao projeto proposto pela Secretaria de Educação, e não uma imposição.



as escolas e universidades, colaborou para o movimento de reorientação curricular através do projeto interdisciplinaridade via tema gerador: “A própria escola seria responsável pela construção de um programa escolar, de forma que as condições concretas de existência dos moradores do bairro, em que a escola estivesse inserida, seriam conteúdo escolar” (PONTUSCHKA, 1994, p. 120). Os temas geradores eram levantados após uma ampla investigação da realidade vivida e se tornava o articulador do projeto interdisciplinar.

Na construção, que tinha como eixo central a interdisciplinaridade e a realidade vivida, era fundamental que as diferentes áreas do conhecimento também construíssem coletivamente seus currículos orientados pelos mesmos princípios norteadores. Era necessária certa unidade que pudesse, ao mesmo tempo, conviver com as escolhas de práticas diversificadas. Nesse sentido, que saberes, noções e conceitos peculiares à geografia, quando mobilizados, dariam conta de um conhecimento interdisciplinar do tema gerador surgido? Quais seriam os procedimentos metodológicos para analisar o espaço geográfico a partir das questões geradoras suscitadas?

### **A geografia escolar no contexto do projeto interdisciplinaridade via tema gerador**

Os temas geradores que surgiram das experiências do projeto de reorientação curricular – sendo os principais moradia, trabalho e transporte – estavam estritamente vinculados aos conhecimentos da geografia. Acreditamos que essa relação foi enriquecedora para a disciplina, porque se colocava numa posição central do projeto e, por isso, de constantes desafios no sentido de cooperar para a construção de um currículo pela via da interdisciplinaridade.<sup>7</sup> No entanto, sabemos

---

<sup>7</sup> Uma das principais dificuldades apontadas pelos educadores foi a integração de todas as disciplinas em torno do tema gerador: “As disciplinas de História e Geografia frequentemente transformavam-se no eixo em torno do qual girava todo o currículo, dada a facilidade com que todos os professores conseguiam associar o tema gerador – originário da realidade social – com o conteúdo e competências tradicionalmente ensinada nestas áreas” (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 277). É necessário ter sempre a consciência de que a realidade é complexa e contraditória, e que as ciências parcelares não dão conta de explicar a realidade e o mundo. Por isso, a interdisciplinaridade é fundamental. Por outro lado, para cumprir essa tarefa, o educador deve ter excelente domínio do objeto de estudo e do campo de sua própria disciplina. No entanto, a prática da interdisciplinaridade é um enorme desafio para a maioria dos educadores,

que, nesse projeto, não houve uma programação curricular pré-estabelecida, já que ela foi construída coletivamente. Mais ainda, o especialista de cada área mobilizava, a partir dos temas e das questões geradoras, os conhecimentos mais específicos da sua disciplina. Desse modo, ainda que tenham surgido temas geradores comuns nas escolas, cada educador, considerando as realidades escolares e formações profissionais distintas, elaborou currículos diferentes. Porém, analisando os documentos que contêm alguns “relatos de prática” da disciplina de Geografia e a “visão de área” proposta pelo movimento de reorientação curricular, gostaríamos de destacar algumas questões no âmbito conceitual e metodológico que estiveram presentes nas práticas pedagógicas e que nos ajudam a compreender a geografia escolar que estava sendo construída.

Inicialmente, queremos chamar a atenção para a importância da metodologia “estudo do meio”, que foi fundamental no levantamento dos temas geradores ao lado da análise preliminar da realidade dos estudantes. Além disso, adquiriu uma importância cada vez maior ao longo do trabalho pedagógico, sendo adotada como estratégia em diferentes momentos como um todo e da disciplina de Geografia especificamente. O estudo do meio, como metodologia interdisciplinar, desempenhou a função de elo entre as diferentes áreas do conhecimento, pois partia de uma “pesquisa participante” que envolvesse o maior número possível de educadores e educandos. Era necessário o levantamento de dados e informações a partir de diferentes registros – como discussões, observações etc. – e, com isso, exigindo uma postura de pesquisa e descoberta.

Desde o início, em 1991, a professora de Geografia da Escola Municipal Barão de Mauá<sup>8</sup> preocupou-se em partir do cotidiano, do vivido, da observação em seu ensino, realizando problematizações que ajudassem os alunos da 5ª série nas primeiras reflexões. Para isso, realizou, junto com os alunos, um questionário sobre transportes para

---

dado que a sua formação, no geral, foi compartimentada no ensino superior. No movimento de reorientação curricular, algumas dessas barreiras foram sendo superadas a partir de uma formação contínua de professores (o chamado Grupo de Formação Contínua), envolvendo a Secretaria de Educação, universidades e escolas.

<sup>8</sup> Os temas geradores “trabalho e transporte” dessa escola foram significados naquele momento devido a inauguração da Avenida Salim Farah Maluf, que influenciou a vida dos moradores da região. Dentro da disciplina de Geografia, com alunos da 5ª série, a professora escolheu a temática da “metrópole de São Paulo” sob o aspecto dos transportes (SÃO PAULO, 1992b).

as famílias responderem. Posteriormente, houve uma saída a campo, com um roteiro criado pelos professores de Geografia e Ciências no próprio bairro e na Avenida Salim Farah Maluf. Várias observações foram realizadas e registradas (SÃO PAULO, 1992b). Segundo Pontuschka (2014), a partir dessa metodologia, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo, pois os sujeitos envolvidos passam a desenvolver um olhar mais crítico e investigativo na medida em que há uma imersão na complexidade do espaço geográfico. Desse modo, estabelece-se um diálogo inteligente da realidade estudada com o mundo ao produzir novos conhecimentos. Esse estudo não se dá apenas na sala de aula: extrapola para outros espaços físicos, como a rua, a casa, a avenida, o bairro e outras escalas. E também não acaba na saída a campo, pois todo o material coletado será objeto de pesquisa dentro da sala de aula e poderá demandar uma nova investigação, como ocorreu na prática relatada.

O estudo do meio é uma metodologia bastante utilizada pela geografia, uma vez que “o meio é uma geografia viva” (PONTUSCHKA, 2004, p. 260). Contudo, havia um cuidado para que essa prática não fosse utilizada de modo meramente descritivo e apegado só ao que era aparente, e sim que permitisse, aos diferentes sujeitos, uma compreensão dialética das estruturas visível e invisível do espaço.<sup>9</sup> No geral, segundo Pontuschka (2014, p. 386), o estudo do meio “possibilita conhecer relações entre os habitantes e passantes de lugares definidos e os processos naturais e sociais do espaço em estudo, além de favorecer o conhecimento mais amplo de relações locais e universais, em suas temporalidades historicamente consideradas”.

A compreensão da espacialidade em que vivem os alunos, diante do processo de mundialização da sociedade que extrapola o lugar de convívio imediato, requer uma instrumentalização conceitual que torne possível uma articulação desse espaço com outros mais amplos – do local ao regional, nacional e mundial (CAVALCANTI,

---

<sup>9</sup> Se o objetivo é a explicação da paisagem, não se pode confiar somente no que se vê. O que é visível não nos oferece uma visão da totalidade. Segundo Santos (1988, p. 15), “levando em conta cada pedaço do espaço em particular, muitos fatores de sua evolução não são perceptíveis imediatamente, nem diretamente. O papel de explicação cabe, frequentemente, ao que não é imediatamente sensível, ou seja, aos fatores ‘invisíveis’”. Para Moreira (2015, p. 112), trata-se de um movimento dialético, “de explicar o visível pelo invisível e o invisível pelo visível, numa reciprocidade de análise que força a geografia a mobilizar recursos de outras ciências”.

2013).<sup>10</sup> É uma compreensão do espaço geográfico que vai do particular ao geral e retorna ao particular. No relato da prática, referida anteriormente, há uma preocupação da educadora em articular diferentes escalas geográficas e partir dos conceitos cotidianos para construir conceitos científicos. Um novo estudo do meio foi realizado pelos alunos, dessa vez na rede metroviária, estabelecendo relações com outros tipos de transportes da cidade e, através de reportagens, com transportes de outros lugares do mundo. Depois, com um amplo material à disposição, muitas relações passaram a ser construídas coletivamente através de textos, gráficos, tabelas e mapas, relações entre o nível de renda, especulação e meios de transporte da realidade local e da cidade de São Paulo. Ao mesmo tempo ocorreu uma nova entrevista com os moradores, em que foi constatado que a construção da avenida Salim Maluf e do metrô nas proximidades fez com que diversas propriedades fossem desapropriadas e alguns imóveis valorizados. Também analisaram a prioridade dada pelo poder público ao automóvel em detrimento dos transportes coletivos a partir da análise das obras de infraestrutura da cidade em diferentes momentos da história.<sup>11</sup>

É importante salientar que a geografia, como ciência do espaço real, palco das relações sociais e das relações sociedade-natureza, depende de outras dimensões da realidade (sociais, econômicas, políticas e culturais), como também e, conforme aponta Santos (2006), de um esforço no sentido de incorporar a noção de totalidade como categoria analítica do espaço geográfico. Ou seja, ela deve examinar as relações efetivas entre a totalidade-mundo e os lugares, assim como a noção de tempo. Acrescenta o autor, “desse modo, abarcamos a ideia de continuidade e descontinuidade e a ideia de unidade e multiplicidade. Assim abraçamos também a noção de

---

<sup>10</sup> É preciso considerar que o conhecimento escolar se constrói pelo confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, contribuição teórica do construtivismo e da chamada Escola de Vygotsky (CAVALCANTI, 2013).

<sup>11</sup> A produção do espaço brasileiro, dos transportes e da cartografia, para citar alguns conteúdos, é normalmente trabalhada nos livros didáticos de forma genérica e descontextualizada. Nessa prática interdisciplinar, os conteúdos são tratados num contexto, “de forma a favorecer o entendimento do espaço geográfico como uma construção humana, histórica e, portanto, dinâmica” (SÃO PAULO, 1992b). Segundo Pontuschka (1994, apud Delizoicov), não é só a abordagem do conteúdo que deve ser pensada numa educação progressista, mas também os próprios conteúdos. Outros conteúdos devem ser buscados, provocando rupturas com os temas já estabelecidos pelas programações curriculares.

passagem do presente ao futuro. O espaço humano, aliás, revela claramente, e ao mesmo tempo, o passado, o presente e o futuro” (SANTOS, 1988, p. 14).

As noções de escala e tempo são fundamentais para o conhecimento da realidade. A história deixa suas marcas na paisagem. Objetos e edifícios são testemunhas de existências anteriores; laços de união entre passado e presente. Esses vestígios permitem situar os alunos frente à realidade do passado e perceber as mudanças que vão se sucedendo sob diferentes divisões do trabalho. Como nos diz Cavalcanti (2013, p. 99), com base em Milton Santos, “uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos”. O conceito de paisagem no ensino de geografia deve ser considerado como uma primeira aproximação do lugar e, daí em diante, encaminha-se para o entendimento do espaço geográfico. Alguns educadores iniciaram nos relatos de prática, partindo das condições de existência dos próprios alunos, por exemplo, o levantamento das atividades econômicas, as profissões de seus familiares e os locais de trabalho dessas pessoas e os meios de transporte utilizados. Depois, foi possível discutir a divisão social e territorial do trabalho, abordar os meios de circulação e transportes que esses trabalhadores utilizavam com o objetivo de estudar o espaço geográfico das relações capitalistas de produção.

A relação sociedade e natureza é outra dimensão que surge no projeto numa perspectiva crítica. Essa perspectiva, conforme é apontada no documento *Geografia - Visão da Área* (SÃO PAULO, 1992a), deve trabalhar o quadro natural na medida em que nos permite compreender melhor a forma de produção e organização da sociedade através das formas de apropriação a que esse quadro foi submetido historicamente. Um amontoado de conteúdos sobre relevo, clima, rios, vegetação, economia, transporte, indústria etc., como aparece na geografia escolar tradicional, não garantirá a compreensão da dinâmica específica da natureza e da sociedade e muito menos das transformações daquela pela dinâmica social. No relato de uma prática (SÃO PAULO, 1992b), foi possível notar essa relação da natureza e suas formas de apropriação pela sociedade. Tratava-se de um córrego que passava na região da escola, onde moravam alguns alunos, e que os estudantes e professores constataram ser uma área de depósito de

lixo dos moradores. O aprofundamento do estudo permitiu fazer relações com o relevo (conceitos de erosão), vegetação, rios, bacias hidrográficas etc. Surgiram também questões vinculadas ao saneamento básico (falta de água tratada e rede de esgoto), a falta de infraestrutura (que era o tema gerador) e as condições de moradia. O nível de conscientização dos alunos e professores sobre aquela realidade permitiu que eles se organizassem através de comissões e fossem conversar com os moradores próximos ao córrego sobre os problemas levantados e estudados, com o intuito de conscientizá-los daquela realidade. Juntos elaboraram, posteriormente, um ofício que foi encaminhado à prefeitura solicitando a limpeza do córrego, o que foi feito.

### **Considerações finais**

É possível perceber como o conhecimento da realidade local pode propiciar uma transformação do espaço local, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática. Para Cavalcanti (2012), o ensino de geografia pode contribuir para uma formação humana mais ampla e para a construção de práticas cidadãs conscientes e críticas ao partir da vida cotidiana e colocar a cidade como espaço fundamental das reflexões geográficas. Segundo Santos (2011), o exercício da cidadania depende de soluções a serem buscadas localmente, espaço de exercício da existência plena. O papel do lugar é, portanto, fundamental. É nele que ocorre os vínculos de solidariedade, a resistência e a luta contra a hegemonia global. São horizontalidades dos oprimidos contra a verticalidade dos que estão no comando.<sup>12</sup> Assim, há a valorização do raciocínio geográfico e do pensamento espacial como forma potente de leitura e transformação do mundo.

Nesses termos, os conhecimentos geográficos que estavam sendo mobilizados nessas escolas fazem parte da geografia escolar crítica? Obviamente os aspectos relatados e destacados aqui, se considerados isoladamente, não são suficientes para fazer qualquer tipo de afirmação. No entanto, observamos alguns aspectos teóricos

---

<sup>12</sup> “Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 2019, p. 72).

e conceituais que indicam, em certos limites, a geografia que estava sendo construída no projeto.<sup>13</sup> Tratava-se não de um modelo a ser seguido, mas sim de uma geografia que se faz de acordo com a realidade social em que alunos e professores estão situados, fruto de uma práxis coletiva. De uma geografia que se integra a outras áreas do conhecimento para compreender a realidade e, desse modo, passa a articular também seu arcabouço analítico de forma integrada e interdisciplinar.

Assim, a contribuição deste trabalho reside no fato de refletirmos, a partir da experiência desse projeto, que a construção de uma geografia escolar crítica perpassa pela construção de uma educação e pedagogia críticas. Ou seja, trata-se de uma disciplina conectada e comprometida com dois pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma concepção crítica da educação: um conteúdo curricular articulado à realidade do educando (interação dialética entre o conhecimento vivido e o conhecimento sistematizado à serviço de uma leitura e transformação de mundo); e a interdisciplinaridade (visão integrada da realidade). Essa concepção de educação rompe com uma estrutura tradicional de currículo fundada na reprodução e fragmentação do conhecimento. Nesses termos, engendramos uma geografia ainda embrionária nas escolas, mas que passa a ser reconstruída em outras bases e com condições de responder aos grandes desafios da educação e do mundo atual.

## Referências

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

---

<sup>13</sup> As escolas e educadores que aceitaram fazer parte do projeto relataram que, ao longo do trabalho, os desafios foram enormes, mas os resultados foram positivos, conforme nos diz um professor de Geografia: “Os alunos passaram a ser agentes ativos do processo ensino-aprendizagem. O professor deixou de ser o dono do saber e passou a vivenciar o dia a dia do educando. A escola transformou-se num local de participação para a equipe escolar, pais, alunos e professores. Sinto-me gratificado pela oportunidade que tive de participar do Projeto, mesmo tendo de enfrentar as dificuldades normais em qualquer tipo de mudança” (SÃO PAULO, 1992b, p. 73).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade - Ensaios sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

— **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

— **Pedagogia do oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares**. Tese de doutorado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

— Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

— O conceito de estudo do meio transforma-se... Em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; LUTFI, Eulina Pacheco. Geografia e português no estudo do meio. metodologia interdisciplinar de ciências humanas: a entrevista. **GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 386-402, 2014.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra Livre**. São Paulo, n. 5. AGBSP, 1988.

— **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

— **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Tema gerador e a construção do programa**. São Paulo, 1991.

— **Geografia - Visão da Área**. São Paulo, 1992a.

— **Relatos de prática - Geografia**. São Paulo, 1992b.



TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria Del Pilar & WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Metodologia dialética em sala de aula**. Brasília: Revista de Educação AEC, n. 83, abril de 1992.

## A INTERAÇÃO SOCIAL RETRATADA POR VYGOTSKY E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Euana das Chagas (UNIOESTE) <sup>1</sup>

### Introdução

As práticas de aprendizagem na educação precisam ser inovadoras, visto, que no desenvolvimento educacional o ensino comum prevalece estoicamente, o que requer uma mudança na qual se busquem metodologias novas e interdisciplinares, com a perspectiva de estabelecer uma aprendizagem que seja significativa, rumo ao sucesso do aluno e também o sucesso escolar (YAMAMOTA, RICHARTZ 2016,2015).É preciso refletir sobre a escola e sua forma de educar, ensinar não é um processo fácil e por isso é necessário trabalhar com um currículo que desenvolva uma aprendizagem ativa, que vai além da sala de aula, ampliando o conteúdo. O ensino e a aprendizagem devem estimular a capacidade de ouvir, perguntar, discutir, ver e fazer (RICHARTZ,2015).

Essa forma de compreender o processo de aprendizagem, visa contagiar os alunos a serem mais ativos em suas propostas de investigação e compreensão da realidade, saindo da sala de aula e agindo sobre seu cotidiano, procurando inovar no processo de desenvolvimento educacional e nas práticas propostas. Só o indivíduo pode aprender, ninguém aprende por ele, porém neste contexto pode residir o estímulo ao aluno com ferramentas diversas (YAMAMORA,2016).

A educação com metodologias ativas tem como perspectiva a formação de um indivíduo crítico, reflexivo, transformador e humanizado, produzindo mudanças na educação, do comum ao inovador, o que para muitos constitui um grande desafio no século XXI. Esse estudo tem por finalidade abordar a importância de metodologias inovadoras na prática educacional, abordando especificamente a aprendizagem colaborativa . Em um primeiro momento será abordado a importância do uso das metodologias ativas, em um

---

<sup>1</sup> Euana das Chagas. Formada em Pedagogia na Faculdade Educacional da Lapa- FAEL. Atualmente é Mestranda na área de Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: limaeuana@gmail.com.

segundo momento será abordado aprendizagem colaborativa e a relação da interação social de Vygotsky.

## **Metodologia**

Nesta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico de caráter descritivo, com natureza qualitativa. Para Gill (2014) a pesquisa bibliográfica é construída a partir de materiais já elaborados que é constituído principalmente de artigos científicos e livros. A relevância do estudo bibliográfico é a possibilidade de se ter uma pesquisa muito mais ampla em relação a informações, pois reúne a história e a evolução da temática, bem como uma análise das múltiplas formas de interpretação do objeto.

## **Fonte de Dados**

Para realização deste estudo, foi feito um levantamento de dados através de artigos científicos presentes na base de dados informatizados Scientific Electronic Library Online (SciELO), e o livro Psicologia Pedagógica, escrito por Vygotsky. Os descritores para identificar os artigos nas bases de dados foram: Aprendizagem Colaborativa, Professor, Metodologias Ativas e Aprendizagem. Os artigos selecionados respeitaram o período de 2014 a 2019, no idioma de português. Com critérios de inclusão para esta pesquisa foram utilizados artigos encontrados na base de dados sobre a temática. Foram excluídos artigos que não fazem referência à temática pesquisada, artigos com língua estrangeira e artigos com os anos de publicação inferior a 2014, e textos incompletos ou indisponíveis na íntegra para o acesso.

## **Coleta de Dados**

Os artigos foram coletados com os descritores previamente estabelecidos com restrições ao período de publicação de (2014 a 2019) no idioma de português. Primeiramente avaliou-se os títulos, seguido do resumo para incluir os artigos que fariam parte da pesquisa analisada.

Foram encontrados na base da SciELO 51 artigos com o

seguinte descritor, aprendizagem colaborativa, anteriormente a isso foi feita uma filtração da qual se destacou somente o idioma português e os anos de publicação de 2014 a 2019. Destes foram selecionados apenas 17 artigos.

Ao pesquisar as palavras-chaves na SciELO metodologia ativa e aprendizagem, com a restrição somente da língua portuguesa de 2014 a 2019, foram encontrados 27 artigos dos quais foram selecionados 4. Ainda na base da SciELO foram analisados os descritores metodologias ativas e professor, com as restrições somente da língua portuguesa e os anos superiores a 2014 até 2019, destes foram encontrados 22 artigos dos quais foram selecionados 4.

Na base de dados do CAPES, a pesquisa foi realizada com os seguintes descritores; aprendizagem colaborativa, com restrições dos anos de 2014 a 2019, somente na língua portuguesa e título do periódico desta forma o resultado encontrado foram 15 artigos do qual foram selecionados 2.

Sendo ao final da pesquisa nas bases de dados, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Literatura Latino-americana e a base de dados do CAPES, foram encontrados 119 artigos dos quais apenas 27 foram selecionados.

## **Discussão**

Foram encontrados vinte e sete artigos, cuja análise possibilitou encontrar informações sobre a interação social retratada por Vygotsky e sua relação com a aprendizagem colaborativa através de um novo modelo de ensino.

Conforme a categoria 1(A importância do uso das metodologias ativas na educação) é possível notar que (18,51%), chegam a conclusão que as metodologias ativas intensificam a realidade, (14,81%) escreverão que as metodologias ativas são muito importantes para uma educação de qualidade, (11,11%) concluem que as metodologias no processo de aprendizagem devem ser inovadoras.

Conforme a categoria 2 (aprendizagem colaborativa e a relação da interação social de Vygotsky.), (18,51%) analisam que a aprendizagem colaborativa e de suma importância para educação (18,51%), concluem que o ensino coletivo intensifica a interação entre os alunos e (11,11%) concluíram que a aprendizagem colaborativa

estimula o debate, a criatividade e autonomia dos alunos, (7,40%) descrevem que a aprendizagem colaborativa e mais dinâmica e o papel do professor e o facilitador do conhecimento.

**Quadro 1-** Resultados encontrados nos 27 artigos selecionados

CATEGORIAS	RESULTADOS ENCONTRADOS	ARTIGOS %	TOTAL
CATEGORIA 1: a importância do uso das metodologias ativas na educação.	As metodologias ativas intensificam a realidade, o desenvolvimento de um ser mais crítico e reflexivo.	18,51	5
	As metodologias ativas são muito importantes para uma educação de qualidade.	14,81	4
	As metodologias no processo de aprendizagem devem ser inovadas.	11,11	3
CATEGORIA2: aprendizagem colaborativa e a relação da interação social de Vygotsky.	A aprendizagem colaborativa e de suma importância para ed	18,51	5
	O ensino coletivo intensifica a interação entre os alunos.	18,51	5
	Estimula o debate, a criatividade e autonomia dos alunos.	11,11	3
	A aprendizagem colaborativa e mais dinâmica e o papel do	7,40	2

	professor e o facilitador do conhecimento.		
--	--	--	--

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### A importância do uso das metodologias ativas na educação

As metodologias ativas tem como objetivo, que os alunos estejam no centro da educação, desenvolvendo capacidades para trabalhar e resolver problemas reais, participando ativamente do processo de aprendizagem construindo seu próprio conhecimento. Em síntese as metodologias ativas e a quebra do paradigma da relação do professor e do aluno, do qual agora o aluno passa ser o protagonista da educação, e o professor um mediador do conhecimento que tem como objetivo estimular o aluno a participar ativamente em sala de aula. Entender o uso das metodologias ativas é essencial para atender as necessidades educacionais contemporâneas (MESQUITA,2016).

As metodologias ativas é uma elaboração procedimental tendo como perspectiva educativa e pedagógica o estímulo ao desenvolvimento da ação- reflexão- ação. Com esse método o educador desenvolve nas estudantes atitudes ativas em relação a aprendizagem, valoriza as experiências e vivências dos alunos, e contribui para o desenvolvimento de sujeitos habilitados a lidar com problemas e ações sociais (GARCIA,2019).

As metodologias ativas de forma geral são tecnologias que desenvolvem o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem e contribuem para habilidades críticas e reflexivas em relação ao conteúdo aplicado (LIMA,2017).

Para Guedes- Granzotti (2015) às metodologias ativas são ferramentas que favorecem a ruptura dos métodos tradicionais. Desenvolvem o processo de aprendizagem, utilizando vivências reais ou simuladas, com a perspectiva de resolver os problemas das atividades fundamentais da prática social em diferentes contextos.

O processo educacional baseado em metodologias tradicionais não é suficiente para abranger toda a necessidades dos alunos, visto que o professor , é muitas vezes o único detentor do conhecimento e

o estudante e apenas um mero ouvinte que não questiona. Na atualidade o contexto educacional tem sido motivo de muita discussão visto que, é notório as transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas. Desta forma o processo de educação e o aperfeiçoamento do professor necessitam de adaptações urgentes (GARCIA, 2019).

Garcia (2019) afirma que é necessário deixar de lado a educação tradicional pois, ela deixa muitas lacunas na aprendizagem, embora a metodologia tradicional ainda é predominante no processo educacional, mas no contexto do ensino aprendizagem da atualidade ele não é mais suficiente, para formar um cidadão competente, com espírito crítico e de equipe, com autonomia, responsabilidade, ética e a vontade de aprender sempre. Desta forma é preciso pensar em novos modelos de ensino-aprendizagem que visam a junção da teoria com prática, uma a aprendizagem na qual o aluno possa interagir em sala de aula, que seja estimulado a busca e a construção do conhecimento. E para isso as metodologias ativas são muito importantes.

Os professores ao trabalharem com o ensino inovador utilizado os TICs, precisam novas habilidades e competências: Ser um guia da aprendizagem, ser flexível, necessita formação continuada, a aprende com seus alunos, e deve saber usar os TICs de forma que elabore propostas educativas que realce a autonomia, a aprendizagem colaborativa e claro valoriza a autoria e construção do conhecimento dos alunos (GARCIA, 2019).

Na sociedade contemporânea é um grande desafio formar profissionais diante de perspectivas inovadoras, que unem a prática com a teoria de maneira significativa. Em geral, ao trabalhar com metodologias ativas o papel do professor necessita ser estratégico e crítico diante as práticas educacionais eficazes. O professor é o facilitador ou mediador da aprendizagem do qual cabe ao educador gerar uma atmosfera equilibrada, inclusiva, com respeito às diferenças, levando em consideração os saberes prévios dos alunos e estimular o pensamento crítico e reflexivo (LARA, 2019).

A muito tempo estuda-se sobre a cultura, o cérebro, a mente, a cognição e seu desenvolvimento, o que contribuiu para uma nova perspectiva da aprendizagem, permitindo uma série de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Neste sentido há uma busca voltada às

mudanças tanto para o uso das novas metodologias quanto para uma avançada transformação na educação (LIMA,2017).

É perceptível a ampla dificuldade em aplicar novas metodologias, visto que a prática tradicional e o conhecimento prévio dos professores já estão enraizados no processo de aprendizagem e por consequência a um impasse para mudanças significativas. É notório que a prática do educador está relacionada à ação de aprender, e o envolvimento entre professor e aluno, entre a teoria e prática são reelaborados e ampliados. Portanto o desenvolvimento de novos significados surge por meio de interação, diálogo e problematização (LARA, 2019).

É essencial alegria no processo de aprender, pois, a educação conscientiza e liberta. Quanto mais o processo de ensino-aprendizagem for ativo, questionador e reflexivo, mais fácil será as transformações na educação e sociedade (LIMA, SANTOS, 2017,2015).

Lima (2017), afirma que nas últimas décadas muitas metodologias ativas foram elaboradas tais como a aprendizagem baseada em problemas, o ensino baseado em projetos ou em equipes, entre outros. Porém neste artigo será aprofundado especificamente a aprendizagem colaborativa

Na atualidade a aprendizagem colaborativa é de suma importância, pois ao utilizar esse método o processo de ensino se torna mais ativo, esse procedimento é benéfico desenvolvendo um sujeito responsável em relação aos conteúdos aplicados, reflete sobre conceitos e desenvolve a autonomia dos alunos no processo de construir o conhecimento. O estudo desse método é importante porque desenvolve nas estudantes habilidades para lidar com dificuldades escolares e profissionais que atividades coletivas proporcionam. Desta forma as alunas são estimuladas a terem competências para elaborar o conhecimento, tornando-se sujeitos mais autônomos e criativos para solucionar problemas (MARQUÊS, 2019).

A aprendizagem colaborativa de maneira geral é um processo do qual se aprende em grupos, e os alunos tentam solucionar problemas e atividades juntos, cada um compartilha o seu conhecimento, e conseqüentemente acontece trocas de informações significativas para os professores e para os alunos. O método da aprendizagem colaborativa é importante pois supera o



desenvolvimento de um trabalho feito de forma isolada, pois ao trabalhar em grupo cada indivíduo busca fazer a atividade com qualidade de forma positiva e efetiva (FRISON, 2017).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio, a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor.

A aprendizagem colaborativa é um recurso na área de educação, que surge da necessidade de inserir metodologias interativas entre o aluno, ou usuário, em conjunto com o professor para que estabeleçam buscas, compreensão e interpretação da informação de assuntos determinados (BRENDAN, 2013).

A aprendizagem coletiva na educação contemporânea representa um caminho a ser seguido, para uma educação inovadora. É um método que proporciona que o aluno aprenda no coletivo, crie e reflita sobre suas práticas. A regulação compartilhada é essencial no ensino coletivo visto que atividades em grupos desenvolvem habilidades cognitivas por meio da interação uns com os outros (MARQUES, 2019).

Em relação a educação é importante ressaltar que o conhecimento não é transferido de um cérebro para o outro, por isso o método de aprendizagem colaborativa e fundamental na educação porque visa a valorização do conhecimento prévio de todos os envolvidos, do qual o conhecimento é elaborado com conversas entre os sujeitos e no final chegam a um acordo. Esse processo encoraja a participação e a argumentação do sujeito e contribui para um processo ativo e eficaz. A aprendizagem coletiva é um método de ensinar no qual os alunos trabalham juntos em pequenos grupos com a perspectiva de alcançarem um objetivo comum, desta forma são responsáveis pelo seu aprendizado e também do outro (FERREIRA, 2017).

Para o sucesso da educação e do aluno é necessário que o processo de ensino-aprendizagem possibilite uma educação interativa e colaborativa entre os indivíduos de uma sala de aula e que desafie os educandos. Refletir em procedimentos que atendam a demandas de todos os alunos, onde o ensino colaborativo se torna uma ferramenta muito importante que auxilia o professor em sala de aula de forma

eficaz e dinâmica (VILARONGA, 2014).

Pereira, (2018) descreve que algumas teorias de ensino são benéficas para o entendimento da aprendizagem colaborativa, e uma delas é a zona proximal desenvolvida por Vygotsky. Lev S Vygotsky, (1896-1934) é um notório contribuidor que estimula um amplo interesse na psicologia e na aprendizagem (TAILLE, 2019). O autor construiu o conceito de desenvolvimento proximal, que é o processo de desenvolvimento do qual a criança tem capacidade de fazer atividades novas com um direcionamento, são ações que estão em processo de maturação (NASCIMENTO, 2018).

A base da teoria de Lev Vygotsky se desenvolve em três temáticas: a) a utilização de uma metodologia genética ou evolução; b) as afirmações significativas nas faculdades mentais dos sujeitos vêm dos processos sociais; c) o desenvolvimento social e psicológicos do ser humano ocorre através de ferramentas ou processos culturais que medeiam a relação entre os sujeitos e seus envolvimentos físicos (et al. Wertsch, 1993).

A teoria de Vygotsky, estabelece que a criança tem um grande potencial no desenvolvimento do cognitivo, e que a distância entre o nível atual do desenvolvimento da criança e determinado pela habilidade de solucionar impasses individualmente e a elevação do aprendizado é a capacidade de resolver situações mediados por um adulto ou por um coletivo (FINO, 2018).

A zona de desenvolvimento proximal se desenvolve pela relação social que se diferencia pela cultura, pelas vivências do sujeito e pela sociedade. E o processo do qual o aluno necessita do auxílio de alguém mais capaz para realizar uma atividade, sendo assim o aluno não tem só um ZDP, mas várias que se desenvolvem ao longo das atividades que o aluno faz (PEREIRA, 2018).

Na zona proximal de desenvolvimento o aluno, o professor e o conteúdo interagem diante das dificuldades para solucionar o problema. A ZDP representa o que o aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer com o auxílio dos colegas e pedagogos. Desta forma quando o aluno aprende isolado, tem se uma perspectiva e ao trabalhar em grupos existem várias visões e opiniões (FINO, PEREIRA, 2018). Para Vygotsky o sujeito é desenvolvido em parte com sua interação com o outro social. Para ele, as funções psicológicas do cérebro são construídas durante a história social do indivíduo (TAILLE,

2019).

Para a capacitação do indivíduo a aprendizagem ganha uma nova perspectiva, do qual é utilizado a prática cooperativa, nesse aspecto a síntese construtivista tem grande relevância na interação educativa e nas ações dos professores (PEREIRA, 2018).

Em relação a teoria de Vygotsky o ser humano é naturalmente sociável, e sua interação com o mundo não é de forma direta, mas sim mediada. E o processo de mediação é importante por que o sujeito se desenvolve melhor do que de forma isolada para ele os conceitos Inter- psicológicos não se desenvolvem sozinhos, mas socialmente (FINO, 2018).

A visão construtivista do psiquismo humano é compartilhada atualmente por numerosas teorias do desenvolvimento, da aprendizagem e de outros procedimentos psicológicos do âmbito da psicologia da educação. O recurso aos princípios construtivistas do funcionamento psicológico para compreender os processos de desenvolvimento, da aprendizagem e educacionais, como também para elaborar e fundamentar propostas de inovação e de melhoria na educação, é uma prática comum (COLL, 2019b).

Vygotsky (2001) afirma em seu livro Psicologia pedagógica, que há novo olhar perante o processo pedagógico, do qual a psicologia é uma ferramenta pertinente para as práticas pedagógicas. Essa nova perspectiva bate de frente com o tradicionalismo, a partir do momento que o sujeito constrói seu próprio conhecimento em relação a uma educação significativa (PEREIRA,2018). Diferente de uma aula tradicional, onde o educador apenas transmite o conteúdo, a aprendizagem colaborativa valoriza a identidade, as atividades são coletivas, e todos os presentes aprendem com informações compartilhadas (MELLO, 2011).

O processo de ensino é interativo que evolui entre os estudantes e o meio que estão inseridos e a frequente interação entre realidade e o indivíduo possibilita a construção de novos conhecimentos. Para ele, o indivíduo elabora seu próprio conhecimento, e aquilo que entende depende do conhecimento que possui (PEREIRA, MELLO, 2018).

Vygotsky valoriza a relevância do conjunto sociocultural realçando a importância das atividades do sujeito. Sendo assim o autor desenvolve uma nova visão, que está relacionada ao conhecimento de

instrumentos e sinais, que envolvem a regulação externa, interna e a autorregulação. O processo da aprendizagem deixa de ser individual e passa a ser societário e facilitador do conhecimento do sujeito, dessa forma aprendizagem precisa despertar processos internos que ocorrem quando os educandos interagem com o educador e os outros educados (PEREIRA,2018).

O processo educacional tradicional de aprendizagem desvaloriza a formação de um ser com autonomia e responsabilidade (PEREIRA,2018). O professor se baseia apenas no conhecimento mínimo, presente nos livros ou dicionário de consulta, esse processo é característica da velha escola, já que na educação atual esse método está diminuindo e sendo sucedido para o processo ativo dos alunos. O aluno não deve apenas se contentar com o conhecimento transmitido pelo professor, deve ter a sede pelo conhecimento (VYGOTSKY,2001).

A iteração no processo educacional é muito importante visto que o sujeito atinge o nível mais elevado das funcionalidades mentais na prática social. O conceito construtivista necessita de mudanças no âmbito escolar do qual o pedagogo tem como papel proporcionar atividades mentais diversas, ricas e construtivas, e orientar os alunos no desenvolvimento dos saberes e formas culturais do conhecimento (PEREIRA,2018). O método que o pedagogo usa para ensinar precisa ser dinâmico e coletivo (VYGOTSKY,2001).

Para Fino, (2018) a relação do professor e do aluno é importante visto que aprender com o auxílio de alguém é mais eficaz do que a aprendizagem isolada, assim sendo a teoria de Vygotsky defende a aprendizagem colaborativa. Esse processo de ensino, ocorre em grupos de estudantes que estudam coletivamente com o objetivo comum. Em síntese é um trabalho em equipe que desenvolve a capacitação ativa e a interação com os estudantes e os professores. Dessa forma, uma pessoa só alcança o objetivo quando todos os participantes conseguirem (PEREIRA,2018).

A atividade do humano é regulada pelo uso de ferramentas que desenvolvem a ação cultural da genes para a evolução biológica, elas são criadas e modificadas pelos indivíduos para se relacionarem com o mundo real, e refletirem sobre a interação com o mundo e os outros. Cada pessoa tem consciência através de suas práticas, mediada por tais ferramentas, e isso une a mente com o mundo real e seus acontecimentos (FINO, 2018). E esse processo permite que o aluno seja

um ser ativo na construção do seu conhecimento, visto que ao interagir com o outro, desenvolve culturalmente, e socialmente (MELLO,2011).

### Considerações Finais

Conclui-se que aprendizagem colaborativa valoriza o conhecimento que o aluno já possui, visto que o aluno tem habilidades cognitivas que o faz capaz de ensinar quando o aluno ensina no sentido de argumentar com o outro o seu saber, se desenvolvem e aprendem melhor. Assim sendo, quando o processo de ensinar é coletivo os alunos criam estratégias próprias, se tornam seres contribuintes, e refletem sobre os conteúdos abordados.

É possível salientar ainda o processo da interação social criada por Vygotsky estão relacionadas às aprendizagens colaborativas, do qual ao ser colocado em prática tem por consequência atingir o mais elevado nível de desenvolvimento cognitivo pelas práticas sociais.

Sendo assim, o processo de ensino aprendizagem precisa sofrer alterações positivas em relação a novas metodologias para ensinar, tendo como perspectiva metodologias que forme um sujeito crítico, reflexivo, autônomo, responsável, que sinta vontade de aprender, que resolva problemas perante a sociedade, e que construa seu próprio conhecimento, para tanto as metodologias ativas são eficazes. Além disso, o professor não pode se limitar com o mínimo conhecimento, deve sempre estar disposto a busca por novas informações e sempre se desenvolver em relação à formação continuada.

### Referências

- FERREIRA, Deller James et al. O impacto, sobre estudantes brasileiros, de uma linguagem visual para aprender a aprender conjuntamente. **Educ. Pesquis.** 2017, vol.43, n.2, p.427-451, 2016.
- FRAGELLI, Ricardo Ramos e FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira. Trezentos: a dimensão humana do método. **Educ. re.** n.63, p.253-265, 2017.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e

- autorregulada. **Pro-Posições**. vol.27, n.1, p.133-15, 2017.
- GUEDES-GRANZOTTI, Raphaela Barroso et al. Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Rev. CEF**, vol.17, n.6, pp.2081-2087, 2015.
- MARCOLINO, Taís Quevedo e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Crônicas do grupo: ferramenta para análise colaborativa e melhoria da reflexão na pesquisa-ação. **Interface (Botucatu)**. 2016, vol.20, n.56, p.65-76, 2016.
- MARQUES, Joana; OLIVEIRA, Sofia; FERREIRA, Paula Costa e VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. TRABALHO COLABORATIVO NO 1º CICLO: SUPORTE PERCEBIDO E REGULAÇÃO PARTILHADA. **Cad. Pesqui**, vol.49, n.171, pp.204-223, 2019.
- MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana e RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. educ. saúde [online]**. 2016, vol.14, n.2, pp.473-486. Epub 01-Abr-2016. ISSN 1678-1007.
- OLIVEIRA, Bruno Luciano Carneiro Alves de; LIMA, Sara Fiterman; RODRIGUES, Livia dos Santos e PEREIRA JÚNIOR, Gerson Alves. Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo Ensino-Aprendizagem. **Rev. bras. educ. me**, vol.42, n.4, p.86-95, 2018. Acesso em 02/ mar/2021.
- PEREIRA, NATANA LOPES et al. Boas Práticas na literatura em Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem: Uma Revisão de Forma Sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.
- SILVA, Valdir. Diversidade, redundância e competência distribuída em um sistema virtual de aprendizagem colaborativa. **Rev. bras. linguist. apl**, vol.15, n.3, p.761-778, 2015.
- VILARONGA, Carla Ariela Rios e MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Brasil. Estudo**, vol.95, n.239, p.139-151, 2014.
- BEDRAN, Patricia Fabiana e SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Interação de crenças em contexto colaborativo virtual de aprendizagem de línguas. **Rev. bras. linguist. apl**, vol.13, n.3, p.789-814, 2013.
- Colaborativas. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2013nahead/aop2113.pdf>. Acesso em 02/ mar/2021

GARCIA, Maria Betânia de Oliveira; OLIVEIRA, Michelly Macedo de e PLANTIER, Amanda Pavani. Interatividade e Mediação na Prática de Metodologia Ativa: o Uso da Instrução por Colegas e da Tecnologia na Educação Médica. **Rev. bras. educ. med**, vol.43, n.1, p.87-96, 2019. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2013nahead/aop2113.pdf>. Acesso em 02/ mar/2021

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)** [online]. 2017, vol.21, n.61, pp.421-434. Epub 27-Out-2016. ISSN 1807-5762. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Acesso em 02/ mar/2021

SANTOS, Robson José dos e SASAKI, Daniel G.G. Uma metodologia de aprendizagem ativa para o ensino de mecânica em educação de jovens e adultos. **Rev. Brasil. Ensino Fís.** [online]. 2015, vol.37, n.3, pp.3506-1-3506-9. ISSN 1806-1117. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Acesso em 02/ mar/2021

FERNANDES, Cláudia Regina et al. Ensino de emergências na graduação com participação ativa do estudante. **Rev. bras. educ. med.** [online]. 2014, vol.38, n.2, pp.261-268. ISSN 0100-5502. Disponível em: CR Fernandes, SNRS Falcão, JMA Gomes, FB Colare. *Rev. bras. educ. méd.*, 2014

YAMAMOTO, Iara. Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho dos estudantes. 2016. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo. Disponível em: [I Yamamoto - 2016 - teses.usp.br](http://teses.usp.br). Acesso em 02/ mar/2021

RICHARTZ, Terezinha. Metodologia ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2422>: Acesso em 02/ mar/2021

LARA, Ellys Marina de Oliveira et al. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface (Botucatu)** [online]. 2019, vol.23. Epub 10-Jun-2019. ISSN 1414-3283. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180393>. Acesso em 02/ mar/2021

DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. **Summus Editorial**, 2019.

DE MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A interação social descrita por Vygotsky e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. **In: Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2011. p. 1362-1365. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/1988>. Acesso em 02/ mar/2021

FINO, C. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 273-91, 2001. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>. Acesso em 02/ mar/2021

NASCIMENTO, Gabriel Oliveira et al. ENSINO HÍBRIDO E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 7, n. 4, p. 18-23, 2018. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/download/582/641>. Acesso em 13 de set. de 2019. Acesso em 02/ mar/2021

PEREIRA, Gorete. A aprendizagem colaborativa, porquê? *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, v. 23, p. 5-25, 2018. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1957/1/GoretePereiraA%20aprendizagem%20colaborativa%2C%20porqu%C3%AA.pdf>. Acesso em 02/ mar/2021

VIGOTSKY, L. S. (2001), **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. Acesso em 02/ mar/2021



## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Leonardo Lopes de Mendonça (UFMT) <sup>1</sup>

### Introdução

Os princípios da Educação Inclusiva foram adotados pelos países membros da Organização das Nações Unidas – ONU a partir da Declaração de Salamanca de 1994, que tratou sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Especiais. Tal documento, elaborado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, teve como o objetivo estabelecer diretrizes para a formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão e acesso de pessoas com necessidades especiais nos estabelecimentos de ensino ao redor do mundo, visando a orientação inclusiva em escolas regulares como estratégia eficiente contra atitudes discriminatórias.

Apesar de ter sido bastante discutido e debatido, não há ainda unanimidade sobre a essência do conceito de educação inclusiva. Em alguns países, de acordo com Ainscow (2008), o termo “inclusão” ainda é considerado uma fonte para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Internacionalmente, porém, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla, como políticas que apoiam e acolhem a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Sabendo que o objetivo da educação inclusiva é eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades, parte-se do princípio de que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária.

Em setembro de 2009, o órgão das Nações Unidas para educação, Ciência e Cultura – Unesco, publicou uma coletânea de artigos sobre a temática da educação inclusiva, que evidencia a forma extensiva que o termo assume nos debates acadêmicos e elenca tópicos de análises das mais variadas deficiências conhecidas e possíveis aplicabilidades metodológicas em prol da inclusão. No

---

<sup>1</sup> Mestrando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – PGHIS/UFMT. E-mail: leo23lopesmendonca@gmail.com

entanto, apesar de contar com importantes teóricos sobre o assunto, o documento mostra-se pouco inclinado a oferecer contribuições para a prática docente enquanto material didático-consultivo tornando-o, com efeito, um compêndio teórico-metodológico.

Outro estudo de grande valia para o objeto de análise proposto, esse de produção nacional, é o caderno pedagógico do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da cidade de Londrina-PR. De conteúdo aproximado ao seu congênere da ONU, sobre o referido caderno recai, de certo modo, a mesma crítica: prende-se às propostas de adaptações e modificações curriculares e trata de maneira superficial a prática interventiva. No entanto, esse documento apresenta detalhadamente as legislações internacional, nacional e estadual sobre as políticas para educação inclusiva, tornando valorosa sua contribuição para a celeridade de pesquisas futuras.

Uma área da educação especial com significativo material didático é o ensino de LIBRAS. Em rápida pesquisa observa-se vasto repertório de práticas interventivas, indicando que essa área da educação já dispõe de boa estrutura organizativa. No entanto, quando observadas atentamente as práticas interventivas que trazem a língua brasileira de sinais como elemento central, o pesquisador depara-se com a constatação de que a aplicabilidade da língua de sinais requer certo treinamento e dispêndio de tempo para gerar resultados que abarquem não apenas os portadores de deficiência, mas também a comunidade que permeia seu espectro de convivência, de forma a contemplar os princípios do chamado Desenho Universal para Aprendizagem – DUA (OLIVEIRA, 2019). Um exemplo fecundo na tentativa de popularizar a língua de sinais entre os não-deficientes é o site “Surdo para surdo”, que tem a proposta de disponibilizar livros e demais publicações gratuitamente para os interessados no aprendizado da LIBRAS.

No entanto, sabe-se que a maior parte dos professores do ensino regular não possui qualquer formação em LIBRAS. Assim, compreendendo a dificuldade das secretarias de educação em qualificar de maneira célere um grande número desses profissionais, o material proposto conterà sugestões já referendadas e de fácil aplicação. Entre elas, técnicas de mímica e/ou dramatização, recursos visuais como desenhos, figuras e fotografias, assim como formas de

utilização de filmes em sala de aula para auxiliar na compreensão dos assuntos estudados. Tais técnicas, apesar de não serem novidade entre os especialistas, permanecem desconhecidas da maioria do corpo docente das escolas brasileiras. Sabe-se, no entanto que, trabalhados em sala de maneira adequada, esses recursos constituem ótimas ferramentas para a assimilação dos conteúdos de natureza mais complexa; em se tratando do uso de vídeos, especificamente, há inúmeros temas para as diferentes disciplinas, além da formatação das legendas (aumento de letras), que facilitam a compreensão das imagens e prendem a atenção dos alunos surdos (GOTTI, 2006).

Evidencia-se a partir da análise das pesquisas acima citadas, que de certo modo, as contribuições para a prática da educação inclusiva pautam-se sobremaneira nas adaptações das diretrizes curriculares. Os aspectos efetivamente práticos são referendados secundariamente, embora as pesquisas, notadamente, busquem diminuir essa lacuna. Partindo desse pressuposto, a produção de material que se destine à consulta e proposições das práticas interventivas contribuirá de forma singular para o trabalho dos profissionais da educação inclusiva.

### **Uma proposta de aproximação entre a teoria e a prática**

Termo comum nos debates sobre políticas e estratégias de ensino nos fóruns especializados, a educação inclusiva ganha destaque por seu amplo espectro de possibilidades. Em sociedades com demandas cada vez mais plurais, os lugares próprios dessas pluralidades carecem de estratégias para lidar com as diferenças multimodais de seus integrantes e, nesse sentido, a escola constitui-se lugar plural por excelência. Assim, visando a universalização do ensino, as instituições concebidas para este fim precisam lidar com pessoas com variados níveis de limitações, sendo essas de natureza física ou não. No entanto, os baixos investimentos em estrutura e materiais adequados para auxiliar na superação das limitações de caráter individual ou coletivo dos alunos, fazem das escolas no Brasil, em certa medida, o espelho da própria sociedade pautada na desigualdade estrutural.

Face ao mesmo problema, os alunos especiais, mesmo tendo assegurado por lei o acesso à escola, têm suas possibilidades de

aprendizado limitadas por conta dos problemas citados acima. Além disso, a estrutura física das escolas, quando não adaptada, revela-se outro fator limitador da aprendizagem para certas categorias de necessidades especiais. Assim, o desenvolvimento de práticas interventivas voltadas para esses alunos e que, ao mesmo tempo, atente para as suas singularidades, torna-se salutar. Nesse sentido, as professoras Laura Ceretta Moreira e Sueli Fernandes definem os aspectos a serem considerados para uma educação que se pretenda inclusiva:

Uma educação com atitude inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação de todos, independentemente de suas características ou dificuldades. Importa não perder de vista que assegurar o direito à educação é ir além do acesso: é prever e redefinir ações efetivamente destinadas aos alunos, em função das suas necessidades/ou especificidades (MOREIRA e FERNANDES, 2008).

A educação inclusiva, sob o aspecto de política pública, está revestida por ações de intervenção pedagógica difusas. Analisada de forma abrangente observa-se um imenso mosaico argumentativo-propositivo, onde lacunas impedem conexões e aperfeiçoamentos, não por incongruências mas, em certos casos, pela ausência de material de divulgação. Nesse sentido, propõe-se a produção de um compilado das práticas de intervenção pedagógica que foram empregadas com comprovado êxito avaliativo no Brasil e/ou outras partes do mundo, para que os educadores e a comunidade escolar tenham acesso a um material norteador. Como delimitação, sugere-se a sistematização por áreas de pesquisa e práticas de intervenção, especificamente nos campos da deficiência visual e da deficiência auditiva, visando a exequibilidade da proposta.

Como produto da sistematização dos trabalhos e estratégias compiladas, a organização de um “almanaque” propositivo, cuja intenção é colaborar com o restrito campo das práticas pedagógicas de estudo de casos voltados para a educação inclusiva de pessoas com as deficiências já apresentadas. De maneira alguma objetiva-se alcançar todas as possibilidades de intervenção pedagógica, mas sim constituir-se em material consultivo e de apoio. A proposta do material

a ser elaborado é a relação entre o caso concreto e a intervenção feita, elencando as dificuldades encontradas, as eventuais falhas e os êxitos alcançados. Assim, o educador contará com um material que o ajudará a escolher a forma interventiva pedagógica que melhor se adequa à realidade do caso que desnuda.

Como exemplo de práticas simples a serem adotadas quando da interação entre alunos surdos e professores e demais alunos em sala de aula, pode-se elencar algumas estratégias inclusivas, tais como: o professor deve evitar explicar o conteúdo enquanto estiver de costas ou escrevendo no quadro e procurar dirigir a palavra ao estudante surdo; indicar ao estudante surdo quando um colega estiver perguntando algo sobre o assunto da aula, para que ele faça contato visual e entenda o que está sendo perguntado; repetir, sempre que possível, os aspectos mais relevantes do assunto que está sendo ensinado, para que o aluno surdo tenha certeza de que entendeu corretamente a explicação. Ações como essas, embora pareçam triviais, quando aplicadas regularmente favorecem sobremaneira o processo de aprendizagem do aluno surdo.

Em relação aos alunos deficientes visuais, o sucesso das práticas interventivas depende diretamente da estrutura do estabelecimento de ensino, que se constitui aspecto incontornável para as ações de inclusão desse grupo específico. Neste sentido, a organização do ambiente escolar deverá ser pensada sob premissas que visam o bem-estar dos deficientes visuais: eliminar todos os obstáculos presentes nos ambientes de acesso do aluno, ainda que pareçam simples, pois tornam-se uma barreira perigosa e propiciadora de acidentes para as pessoas com tal deficiência, como um vaso com plantas no corredor; permitir que o aluno conheça as dependências da escola para que, uma vez familiarizado com esse ambiente, não necessite de acompanhamento permanente de um guia; identificar escadas, degraus e rampas com inscrições em braille e em relevo; salas de aula, banheiros, biblioteca e demais dependências de uso comum dos estudantes, deverão também ser identificados com inscrições em braille e relevo (SÁ *et al*, 2007).

Como evidenciado, ações relativamente simples e de baixo custo, quando implementadas pelas instituições escolares e difundidas a todos os envolvidos, podem ocasionar grande ganho de qualidade de vida aos portadores de deficiência auditiva e visual. Não obstante,

o material proposto deverá versar sobre uma gama de estratégias com diferentes níveis de complexidade, das ações mais simples às mais elaboradas, obedecendo às particularidades encontradas nos casos concretos analisados. Dessa forma, pretende-se gerar um grande compêndio informativo-consultivo sobre teorias e práticas inclusivas no trato com alunos dotados das deficiências citadas. A compilação dos estudos de casos, técnicas e teorias em um único material, facilitará sobremaneira a prática da comunidade escolar, sobretudo o processo de ensino-aprendizagem.

A sugestão do material consultivo pauta-se sobretudo na necessidade em atender uma significativa parcela da população que, uma vez tendo cerceadas suas possibilidades de inclusão, estará alijada das relações sociais. Como dado concreto, o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE indica o tamanho do problema e remete, conseqüentemente, à emergência de ações para dirimi-lo. Segundo o censo realizado em 2010, há no Brasil dez milhões de pessoas com algum grau de surdez, ou seja, cerca de 5% da população; já os deficientes visuais com algum grau de cegueira somam 6,5 milhões (IBGE, 2010), formando um grupo minoritário que urge por melhores condições de vida, para que possam exercer a plenitude de sua cidadania e representação de seu papel social.

Cabe ressaltar que o fomento às políticas de inclusão é cláusula constitucional, constando no art. 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e, como tal, deve pertencer de forma permanente ao escopo governamental. Nesse sentido, a produção do material proposto faz-se justificado ante a necessidade de maior atenção assistencial, não apenas aos portadores das supracitadas deficiências, mas também aos profissionais da educação envolvidos com a temática e aos que, de maneira geral, vislumbram uma sociedade que respeita sua diversidade e almeja condições de igualdade de oportunidades a todos os seus cidadãos. Portanto, as práticas de intervenção pedagógica, e especificamente as práticas exitosas na inclusão de portadores de deficiência auditiva e visual, objetos deste artigo, constituem não apenas ferramentas educacionais, mas ferramentas para a construção de uma sociedade que se pretende equitativa.

A proposta é promover a aproximação entre a teoria e a prática através de um material consultivo de estudos de casos concretos

sistematizados, facilitando a compreensão do processo de implementação da intervenção adequada, ou que mais se aproxime do caso experienciado. Não obstante, o material proposto deverá conter, de forma didática, as práticas pedagógicas e seus respectivos resultados, tornando profícuo o trabalho do educador, que a partir de então terá em mãos vasta gama de possibilidades para adequar às suas necessidades. O material didático-consultivo, produto da sugestão do presente artigo, deverá ser constituído de três partes, a saber: 1) dos estudos de casos, classificados pela deficiência (auditiva ou visual) e as práticas aplicadas a cada uma; 2) da sistematização de práticas semelhantes aos casos demonstrados na parte 1, para aumentar o arcabouço de possibilidades interventivas dos profissionais; 3) do bloco de anotações, para que os profissionais possam contribuir para o aperfeiçoamento do material, externando as próprias experiências para seus pares.

A pesquisa propõe-se à análise do problema por meio dos estudos de casos, sob a observância do método bibliográfico e, de forma complementar, dos estudos de campo. Para tal, faz-se necessária a sistematização da documentação especializada por meio de buscas na internet, consultas a órgãos governamentais e instituições. Partindo do pressuposto de que há um distanciamento entre as formulações teórico-metodológicas e a prática profissional, sobretudo a docente, intenciona-se, por meio do material proposto, promover essa aproximação ou ao menos mitigá-la, levando em consideração não apenas referenciais teóricos, mas também a experiência empírica dos profissionais envolvidos e, dessa forma, constitua-se em material de simples compreensão, e alcance o maior espectro possível da temática.

Fisicamente, o material poderá ter formato impresso e/ou digital, de forma que não gerará significativo aumento da despesa governamental e poderá ser difundido e acessado celeremente nas mais diversas partes do país ou do mundo. Dessa forma, objetiva-se produzir um material de relevante conteúdo, elevado alcance e baixo orçamento. Não obstante, os órgãos especializados poderão aperfeiçoar o material sempre que necessário, partindo dos resultados alcançados e lançados na rede mundial de computadores (internet) pelos profissionais envolvidos. Essa interação entre pesquisadores e usuários tem como objetivo constituir um material orgânico; dito de

outra forma, a troca constante de conhecimentos e experiências entre pesquisadores da área e os profissionais da educação possibilitará a produção de um material de características semelhantes à enciclopédia virtual, conhecida como *wikipédia*.

### **Considerações finais**

O cenário atual do Estado brasileiro, no que se refere às políticas de inclusão da população portadora de algum tipo de necessidade especial é alarmante, quando comparado com países tidos como economicamente desenvolvidos ou mesmo em desenvolvimento. Considerando especificamente a comunidade escolar, tal cenário torna-se ainda mais desolador, haja vista a incontornável desigualdade social que a estrutura. Assim, para atender as demandas plurais da comunidade escolar, um projeto de educação que se pretenda inclusivo e universal, não deve medir esforços para superar as dificuldades historicamente constituídas. Nesse sentido, pensar em ferramentas que permitem aproximar as teorias e métodos desenvolvidos por especialistas, das práticas realizadas nas salas de aula, mostra-se um caminho promissor.

Não obstante, para que haja a inclusão no ambiente escolar dos grupos de alunos objetos deste artigo, faz-se necessária a superação das barreiras de acessibilidade. Sem dúvida, como exemplificado acima, mudanças simples nas dependências das instituições de ensino, acompanhadas da formação adequada dos profissionais da educação, têm capacidades de produzir resultados animadores e de curto prazo. Outrossim, o material proposto pretende contribuir com a universalização dos conhecimentos e práticas necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Uma vez acessível a toda comunidade escolar, o referido material nutrirá os agentes educacionais como um todo, ampliando o conhecimento de práticas e procedimentos e, conseqüentemente, a rede inclusiva que, em certo sentido, encontra-se restrita aos profissionais das salas multifuncionais. De posse do material, o professor poderá encontrar rapidamente sugestões que melhor se adequam ao caso experienciado, melhorando assim sua própria prática docente e propiciando ao aluno deficiente significativo aumento de qualidade de vida e de relacionamento com os demais alunos.



Para além das dificuldades apresentadas neste artigo para a implementação e manutenção de uma educação inclusiva, é importante salientar o papel intransferível dos professores na condução dessas práticas, sendo notória a condição de trabalho enfrentada por esses profissionais rotineiramente em todos os cantos do país, sobretudo nas escolas das redes públicas. Com isso, a produção do material pretendido deverá ser, ao mesmo tempo, tanto uma ferramenta facilitadora quanto qualificadora das práticas interventivas. Dessa forma, caminhar em consonância com as necessidades demandadas pelos agentes protagonistas do processo ensino-aprendizagem (professores e alunos) constitui-se o marco balizador desta proposta. O cuidado para não se tornar mais um “peso” no rol de tarefas atribuídas aos professores terá lugar de destaque no produto, visando sempre a orientação e não desprezando o empenho, a empatia e a dedicação características destes profissionais.

Outro aspecto relevante para a emergência em aprimorar as didáticas interventivas dentro da perspectiva de uma educação inclusiva é a própria dinâmica de nossos tempos. Estamos vivendo um período de mudanças sistêmicas nas relações sociais de maneira geral, seja pelo aspecto das sucessivas revoluções tecnológicas, seja pelas mutações do mundo do trabalho ou ainda pelas novas conexões interpessoais advindas das duas primeiras. O fato é que, aparentemente, o mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva, devendo a inclusão escolar pautar-se no objetivo de construir uma escola mais acolhedora, que assegure o acesso e a permanência de todos os alunos e seja a promotora da pluralidade social. Para tanto, é preciso que haja a difusão de uma nova consciência, em que a escola seja, na prática, o motor para essa sociedade includente. Nesse sentido, a escola que se pretende inclusiva deve operar a reorganização curricular, buscar novas estratégias para abordar os conteúdos curriculares em seu dia-a-dia, visando o interesse dos alunos e a significação do aprendizado na esfera social. Com isso, o elemento central de toda organização escolar deve ser o aluno e sua construção como ser social, sem que suas particularidades sejam obliteradas ou os conteúdos acadêmicos deslocados da realidade experimentada por esse aluno (SASSAKI, 1997).

Para finalizar, afirmamos a importância de retomar o protagonismo do professor para uma educação verdadeiramente inclusiva, sendo que este profissional deve ser munido de todos os meios disponíveis para ser capaz de identificar, trabalhar e consolidar as potencialidades de seus alunos. Sem a atenção cabida às necessidades dos professores, o processo ensino-aprendizagem fica comprometido ainda na fase de implementação. Desta forma, a escola inclusiva deve primar pela valorização de seus professores, entendendo que o sucesso de qualquer política educacional depende, em grande medida, do comprometimento desses profissionais. Assim, contando com suporte e estrutura adequada, ainda que não tenha treinamento específico para lidar com alunos com deficiências auditiva e visual, o professor será capaz de desempenhar profícuo trabalho para a inserção desses alunos na sociedade.

## Referências

- AINSCOW, M. Speech. In: conferência internacional sobre educação, 48ª sessão, Genebra, Suíça, 25 a 28 de novembro de 2008. **Educação inclusiva: o caminho do futuro**. Relatório final. UNESCO. Paris, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>. Acesso em: 11/08/2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/Constituicao\\_TextoAtualizado\\_EC%20105.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/Constituicao_TextoAtualizado_EC%20105.pdf). Acesso em: 08/08/2020.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10/08/2020.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08/08/2020.
- FÁVERO, Osmar (Org.). **Tornar a educação inclusiva** – Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683/PDF/184683por.pdf.multi>. Acesso em: 11/08/2020.

GOTTI, Marlene de Oliveira. **Avanços na educação de alunos surdos:** Revista Brasileira da Educação Especial. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>.

Acesso em:10/08/2020.

LOPES, Esther. **Estratégias para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/786-2.pdf>. Acesso em: 25/08/2020.

**Surdo para surdo:** livros e apostilas gratuitos em Libras. [2021]. Disponível em: <https://blog.surdoparasurdo.com.br/livros-e-apostilas-gratuitos-em-libras-pdf-496c7f798f03>. Acesso em: 22/08/2020.

MOREIRA, Laura Ceretta; FERNANDES, Sueli. **Acesso e Permanência de Estudantes Surdos no Ensino Superior.** Londrina, 2008. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra\\_mesa\\_02\\_01.pdf](http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_02_01.pdf). Acesso em: 20/08/2020.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e. **Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva:** uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. São Paulo, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382019000400675](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400675). Acesso em:25/08/2020.

SÁ, E. D. et al. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual.** SEESP/SEED/MEC, Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf). Acesso em:11/08/2020

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E COMPREENSÃO DE MUNDO: UMA CONTRIBUIÇÃO A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO COMO CRÍTICA SOCIAL E DA SEMIÓTICA DAS CORES

Cláudio Márcio do Carmo (UFSJ) <sup>1</sup>

### Introdução

O presente texto, tomando como base a perspectiva da linguagem como prática social a partir da *Análise do Discurso como Crítica Social*, conforme proposta por Benno Herzog (2018), juntamente com a *Semiótica das Cores* de Kress e van Leeuwen (2002) e van Leeuwen (2011), busca constituir uma abordagem para a compreensão de mundo, que se dá a partir da classificação social baseada em cores, tão largamente utilizada em nossa sociedade, o que pode ser percebido na classificação de pessoas como pretas, pardas ou brancas em conformidade com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com isso, visamos a ampliar a discussão sobre a dimensão discursivo-ideológica, que envolve essa classificação, passando por alguns aspectos relacionados ao chamado *colorismo* ou *pigmentocracia* (cf. WALKER, 1983) e algumas de suas implicações. De forma estreita, pretendemos problematizar o construto classificacional preto-pardo-branco, com especial atenção à categoria *pardo*, entendida como *categoria do dissenso* (cf. CARMO, 2021).

Para tanto, trazemos uma discussão sobre a visão racializada, a qual organiza a sociedade e o racismo estrutural e estruturante, que a caracteriza, a partir do pensamento de teóricos como Munanga (2004), Mbembe (2014, 2016) e Almeida (2019), para desembocar numa contribuição para a educação antirracista necessária para a construção de uma sociedade mais justa e mais respeitosa com as diferenças e capaz de promover o bem comum e o bem-estar social.

Esse é o principal motivo para analisarmos a dimensão sociorracial e ideológica da classificação social humana baseada em cores, as relações étnico-raciais *lato sensu* e as mazelas do racismo como alguns dos principais entraves para a ascensão social de uma

---

<sup>1</sup> Professor Associado de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal de São João del-Rei, atuando na graduação e no Mestrado em Letras. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: claudius@ufsj.edu.br

grande parcela da população brasileira. Por fim, sugerimos essa abordagem como profícua à promoção de uma educação antirracista como um possível caminho emancipatório, de autovalorização e de resistência negra. Nisso, enfatizamos que a educação antirracista precisa, principalmente, chegar a outros grupos, sobretudo brancos, de maneira a gerar a conscientização dos privilégios de que gozam por serem brancos ou por se aproximarem das características fenotípicas do branco. A escala cromática decorrente de toda uma história de miscigenação não superou inúmeros problemas, que ainda podem ser vistos no Brasil contemporâneo numa conjuntura conflituosa e tensiva nas relações sociais interpessoais, intergrupais, políticas e econômicas, com impacto em todas as esferas da sociedade.

### **A Análise do Discurso como Crítica Social: a abordagem de Benno Herzog**

Pensar as relações sociais e o contexto sócio-histórico brasileiro requer uma perspectiva transdisciplinar na tentativa de apreender as nuances imbricadas na constituição de uma sociedade miscigenada, plural e fruto de variados conflitos de interesse e relações de poder. De modo específico, falaremos das relações sociais e interpessoais a partir da classificação humana baseada em cores (preto, pardo e branco), que implicam, *stricto sensu*, uma leitura de mundo racializada, discriminatória e, muitas vezes, preconceituosa, que tem relegado a população negra (preta) às margens da sociedade, ao passo que mantém uma conjuntura, a qual privilegia a população branca enquanto sustenta a população parda como algo límbico e mal resolvido; por isso, uma *categoria do dissenso* (cf. CARMO, 2021).

Com isso em mente, adotamos a perspectiva da *Análise do Discurso como Crítica Social*, conforme proposta por Benno Herzog (2018), uma vez que ela se assenta, sobretudo, em uma releitura do pensamento de Michel Foucault, filósofo francês de grande influência no que tange à compreensão das relações de poder na sociedade. Conforme destaca Herzog (2018, p. 2), Michel Foucault “era bastante crítico das normas em geral e das normas hegemônicas em particular, [pois] estava bem ciente de que as normas eram usadas como técnicas de subjugação”. Como esclarece o autor, na obra de Foucault, encontramos uma ideia de “normas relacionadas à autonomia ou

liberdade, especialmente aquelas relacionadas à possibilidade de tomar decisões livres e conscientes” (HERZOG, 2018, p. 3).

Nesse sentido, sobressalta-se, na obra de Foucault, o que nos leva à necessidade da insubordinação como forma de dessubjugação a partir da consciência dos mecanismos do poder que organizam a sociedade (cf. FOUCAULT, 2008, 2009). Conforme Herzog (2018), existem muitas razões para questionarmos uma ordem social que nos é imposta, pois, se essa ordem existe em diferentes instâncias da sociedade, também precisamos de instâncias para a crítica. Entretanto, são necessários critérios para tornar qualquer crítica particular uma crítica efetiva. Ou seja, precisamos de razões que nos levem a compreender por que um argumento (ou base normativa) deveria ser considerado mais consistente que outro. Para o autor,

a crítica social deve ser universal – ou, pelo menos, amplamente compartilhada pela sociedade – se não quiser resultar na imposição de normas por um determinado grupo social. Para ser eficaz, a crítica social deve ser capaz de fornecer uma razão de segunda ordem pela qual queremos uma crítica (HERZOG, 2018, p. 4).

Depreendemos do pensamento do autor que a questão que se apresenta tem a ver com a imposição. Isso significa que podemos não querer ser governados de uma determinada forma, mas sempre haverá pessoas que assim o querem; e não devemos impor a mudança, e sim criar condições efetivas para o processo de conscientização que leve à mudança (cf. HERZOG, 2018, p. 4-5). Segundo ele, quando criticamos algo ou alguém, supomos que o *status quo* é suscetível à mudança e partimos do pressuposto de que o objeto da crítica pode ser influenciado pelo comportamento humano. Dessa forma, “crítica não é sobre bons desejos, mas sobre a crença na possibilidade da mudança” (cf. HERZOG, 2018, p. 5). A crítica social pretende tanto avaliar e julgar realidades quanto contribuir para a mudança, seja de pessoas ou grupos, seja de complexas estruturas sociais alvos da crítica. O autor considera que uma crítica é sempre superior a uma interpretação filosófica. Razões positivas para a crítica devem sempre considerar as situações, sejam elas reais, práticas ou materiais. Por

isso, as razões para uma mudança também obedecem a essa relação de situações imbricadas nesse complexo inter-relacional.

Metodologicamente, na perspectiva de Herzog (2018, p. 67-68), se quisermos preencher a lacuna existente entre a teoria social crítica e a análise do discurso empírica, precisamos de uma abordagem que nos capacite a apreender os aspectos constitutivos da sociedade, a estrutura social – ou o que chamamos genericamente de realidade –, bem como prover ferramentas analíticas para realizar a pesquisa social. Para tanto, o autor se vale das contribuições do filósofo e sociólogo austríaco Alfred Schütz sobre a “construção significativa do mundo social” (cf. SCHÜTZ, 1979, 2004) a partir das quais o “real” é percebido como um fenômeno, o qual tem uma específica e significativa relação conosco e com nossas escolhas individuais, que impactam em nossa futura percepção de grupo e de mundo (cf. CARMO, 2007).

Esse é um pensamento que influenciou Berger e Luckmann (1985), que analisaram a construção social do conhecimento e sua institucionalização como base para se compreender a realidade social. Na perspectiva desses autores, como pontua Herzog (2018), a linguagem assume papel central na criação, conservação e transmissão do conhecimento. Eles chamam atenção para o fato de que a língua(gem) transcende tanto tempo e espaço quanto a própria realidade, o que nos leva a pensar em seu potencial criativo e transformador, pois as “palavras nos precedem” (HERZOG, 2018, p. 68). Nesse aspecto, podemos trazer a contribuição de Freire (1989, p. 9) quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra (...). Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Analisando os aspectos positivos e negativos de percepção de realidade e construção de mundo, Herzog (2018) propõe a expressão “construção discursiva da realidade” e explica que ela avança por três motivos: (1) inclui a abordagem pós-estruturalista, conforme proposta de Michel Foucault; 2) caminha para a identificação de diferentes discursos sobre o mesmo objeto, levando a várias realidades vindas de diferentes grupos sociais e provendo insumos para analisar fontes sociais de discursos particulares e seus efeitos na produção dos textos (orais e escritos), incluindo as conversas; e (3) aponta para uma

limitação trazida pela própria ideia de “construção discursiva de realidades”, que seria o fato de os cientistas sociais trabalharem com abordagens que focalizam partes da realidade construídas por meio dos discursos.

Herzog (2018) conduz, então, seu pensamento para uma questão importante: parte da realidade social não é construída através nem por meio do discurso, razão para que existam *realidades discursivas* e *realidades não discursivas*. Para explicar isso, o autor busca contribuições do filósofo John Searle (cf. SEARLE, 1995), especialmente sua distinção entre fatos que dependem da língua(gem) e fatos que independem dela; ou seja, existem realidades institucionalizadas que dependem da língua(gem) e fatos não institucionalizados que independem dela. Como exemplos dos primeiros, temos o casamento e as condições institucionalizadas em que o dizer é mais do que dizer, isto é, em que precisamos de um ato de fala perlocucionário de institucionalização do fato (quando dizer é fazer); enquanto seriam exemplos do segundo caso – fatos não institucionalizados – eventos independentes da língua(gem), como montanhas ficarem cobertas de neve no inverno ou a formação de casais de pássaros para a continuidade da espécie.

### **Métodos e procedimentos**

Organizacional e metodologicamente, Herzog (2018, p. 75), reconhecendo a Análise do Discurso dentro da tradição pós-estruturalista, compreende, mas ressalva, “que os elementos de análise – isto é, língua(gem), práticas, materialidade, entre outros – são estruturados. [Isso porque o] estruturalismo entende as estruturas como algo que faz mais do que repetir padrões que são contrários aos eventos casuais”. Com isso, o autor coloca em relevo o estabelecimento de relação entre todos os elementos em análise num discurso.

Nesse contexto, os aspectos sociais das práticas tornam ações sociais um tipo de linguagem que pode ser analisada compreendendo, dentro de contextos sociais específicos, as causas, o conteúdo e os efeitos do discurso. Assim, é imprescindível que a análise seja feita mediante alguns passos: (1) identificação das práticas de produção do discurso (todas as práticas em que o texto ou a conversa estão



produzidos diretamente, atentando para o gênero textual-discursivo); (2) identificação das práticas produzidas pelo discurso, uma vez que os discursos dizem o que as pessoas deveriam fazer ou, por exemplo, como se comportar, qual o ideal de beleza a ser seguido etc.; (3) identificação das práticas independentes de discursos específicos, entendendo que, embora toda prática seja parte de certo discurso, nem todo discurso inclui todas as práticas possíveis, o que leva o analista a se perguntar a razão da exclusão de determinadas práticas num discurso; e (4) verificação das práticas que não são produzidas por um discurso específico, embora possam ser produzidas por outros discursos, atentando, sobretudo, *para quais discursos damos um sentido social específico*.

Tomando esses passos como norte e a classificação humana baseada em cores a partir da *Semiótica das Cores*, pretendemos analisar esse construto, que inscreve, no corpo como suporte (CARMO, 2014, 2015, 2017, 2021), a cor como recurso semiótico, trazendo toda uma história de racismo, discriminação, preconceito e conflitos, que, de maneira estrutural e estruturante, subjaz à constituição miscigenada de nossa sociedade sob diversos prismas.

Nesses termos, tendo o corpo como suporte, partimos do princípio de que a cor da pele é um modo semiótico, uma linguagem que semantiza, semiotiza e aponta as dimensões ideológica, política, social e cultural envolvidas na terminologia usada na classificação geral das pessoas nas práticas de linguagem cotidiana, condensadas em três principais, quais sejam: preto, pardo e branco.

A chamada *Semiótica das Cores* foi inicialmente proposta por Kress e van Leeuwen (2002) e desenvolvida e intitulada como *Semiótica Social da Cor* por van Leeuwen (2011) com o objetivo de produzir uma abordagem capaz de fornecer bases para analisar como a sociedade utiliza a cor com determinados propósitos expressivos e comunicativos. Isso significa, em outras palavras, dar atenção ao processo de manipulação das pigmentações e escalas de cores, para expressar sentimentos, comunicar ideias e promover a interação social (VAN LEEUWEN, 2011, p. 1). Por isso, sua atenção recai sobre os significados potenciais das cores e sobre o contexto em que eles são configurados socioculturalmente.

van Leeuwen (2011) compreende a cor como um recurso semiótico, capaz de expressar um significado potencial teórico

composto de seus usos anteriores, mas também um significado potencial real ou imediato constituído por todos os usos anteriores ou atuais conhecidos, reconhecidos e considerados relevantes por quem faz uso dele em contextos específicos. Dessa forma, o significado da cor se dá, maiormente, na própria prática social em que é usada. Nesse sentido, as cores constituem um sistema que articula o significado em si vindo das características materiais do significante, mas se realizando metafuncionalmente, conforme os significados que podem realizar: representacionais, interativos e composicionais (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

### **A classificação humana baseada nas cores: uma análise**

Passo (1): identificação das práticas de produção do discurso

Tendo como ponto de partida a constituição híbrida da população brasileira, com as contribuições humanas europeias, africanas e indígenas, o Brasil se constitui a partir da ideia primeva de mestiçagem (cf. MUNANGA, 2004), como uma realidade não discursiva, posteriormente sendo desenvolvida discursivamente a partir de um pensamento racializado e ligado às cores da pele, condensadas em preta, parda e branca. Dentre estas, a categoria parda é a mais envolta em conflitos, uma vez que, entre o preto e o branco, há uma escala cromática com pendências diferentes, sendo alguns pardos mais próximos das características fenotípicas dos brancos, outros mais próximos das características fenotípicas dos pretos/negros. Como fruto de uma mistura, esta pode deixar o indivíduo classificacionalmente ambíguo.

A categoria parda, conforme constituída historicamente, origina-se (1) dos filhos dos senhores brancos com escravas pretas/negras, por vezes frutos de estupros, e (2) do processo de branqueamento ao qual a população mestiça teve que se submeter na tentativa de supostamente “higienizar” a sociedade.

O pardo nasce como a *categoria do dissenso*, isto é, não é preto, mas não é branco. Isso implica que não teria os privilégios dos brancos, mas não era, muitas vezes, preto o suficiente para sua manutenção

nessa categoria<sup>2</sup>. Devido ao racismo, isso gerou o *colorismo* (cf. WALKER, 1983) na medida em que o pardo, quanto mais se assemelhasse ao branco, possuía certas regalias e privilégios aos quais aqueles com características mais próximas do preto/negro não tinham direito. Sendo assim, o pardo pode ser percebido como o primeiro ponto de dissenso e tensão entre brancos e pretos, apontando e demonstrando um dos aspectos basilares que a *Semiótica das Cores* traz em seu cerne ao buscar perceber como a sociedade utiliza a cor com determinados propósitos expressivos e comunicativos, dando atenção à manipulação de pigmentações e escalas de cores, a fim de expressar sentimentos, comunicar ideias e promover a interação social, como expusemos anteriormente. É nesse contexto que vemos os aspectos ideológicos, políticos, sociais e culturais envolvidos na terminologia usada na classificação geral das pessoas baseada na cor embora, na atualidade, outros matizes tenham sido agregados aos iniciais tanto discursivamente quanto em termos de comportamento social.

#### Passo (2): identificação das práticas produzidas pelo discurso

Tendo em mente o que fora exposto na subseção anterior, podemos perceber que os discursos dizem muito do que as pessoas supostamente deveriam fazer ou, por exemplo, como se comportar, qual seria o ideal de beleza a ser seguido etc. O branqueamento e a produção do *colorismo*, como algumas das faces do racismo, foram o principal produto vindo do discurso, que se instituiu na classificação geral das pessoas baseadas na cor.

Almeida (2019) subdivide os tipos de racismo em três formas. De acordo com o autor, há, dependendo da maneira como ele se manifesta: o racismo *individualista*, manifesto em casos específicos relacionados à subjetividade, vindo de comportamentos individuais, na forma de ataques físicos, verbais ou simbólicos; o racismo *institucional*, quando associado ao Estado e suas instituições, impactando na alta representatividade branca e sub-representatividade preta/negra nos

---

<sup>2</sup> Aqui, ainda, deve ser considerado que, como a raiz do *pardos* historicamente está em sua filiação por um nobre branco, de forma escondida, muitos pardos tinham seus pais como mantenedores de alguns privilégios, para que não fossem tratados como escravos pretos.

espaços decisórios e de poder tanto quanto em cargos e profissões considerados de maior relevância social e intelectual; e o racismo *estrutural*, quando se refere à sua manifestação latente na economia e em outras esferas da vida cotidiana, muitas vezes passando despercebido, porém sendo estruturante da própria sociedade. Isso significa que ele se desenvolve na própria estrutura social, muitas vezes, de maneira naturalizada nas relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares dentre outras. Como destaca Almeida (2019), o racismo se tornou uma norma, e não apenas um desvio social.

O racismo é, então, na prática, uma forma sistemática de discriminação, que tem a raça como fundamento e, principalmente, a cor como sua linguagem mais aparente. Por isso, uma de suas manifestações mais peculiares é o que Walker (1983) chamou de *colorismo* ou *pigmentocracia*; ou seja, um sistema de distinção social ou de classe baseado na cor da pele, mostrando que, quanto mais alguém se aproximasse do branco, mais *status* e privilégio teria. Isso tem impacto direto na categoria *pardo*, porque cria, na escala cromática, o dissenso, para o qual Hofbauer (2003) chama atenção quando atenta para os vários termos raciais e de cores usados cotidianamente como produtos de uma história de discriminação. Em termos discursivos e comportamentais, o racismo não pode ser considerado apenas discriminação e humilhação, mas um fenômeno social complexo e um discurso sobre os processos de inclusão e exclusão nas sociedades plurais racializadas.

As dificuldades criadas pela estrutura cromática da sociedade brasileira geraram dificuldades classificacionais e perceptivas, já que há tons de pele do preto ao branco, sendo possível classificar boa parte da população brasileira como pertencente à categoria *pardo*, dificultando, desse modo, representar esse intrincado processo constitutivo da realidade social brasileira e de sua diversidade étnico-racial.

Passo (3): identificação das práticas independentes de discursos específicos

Esta questão da exclusão e inclusão torna-se uma prática que independe de discursos específicos. Todas as práticas racistas advindas dessa história e sua manifestação, de alguma forma,

independem do aspecto consciente dessa história. Quando do nascimento, quem nasce é um ser humano, cujas características físicas constituem uma *realidade não discursiva*, pois independe da língua(gem) para sua existência. Este não nasce racista ou com qualquer preconceito, não pendendo para discurso algum. Embora os brancos de hoje não sejam os culpados do escravismo, é inegável que todos os brancos gozam de regalias e de privilégios por serem brancos. Da mesma forma, os pretos/negros de hoje ainda se mantêm escravos dessa história, que impacta em todas as suas formas de tentativa de ascensão social, no padrão de beleza que ainda é o europeu, na falta de políticas públicas que lhes garantam boa moradia, saneamento básico, educação e saúde de qualidade, e nas iniciativas que lhes tirem dos subempregos dentre outras.

Essas são importantes razões para a manutenção da exclusão das populações preta/negra e parda-preta/negra, que, ainda, ocupam lugar subalterno em todas as esferas da sociedade. Assim, práticas e políticas que lhes garantam igualdade de direitos e melhores condições de vida são escassas, às vezes ineficazes e ineficientes, enquanto se mantêm as regalias e os privilégios da parcela branca.

Retornando ao colorismo, como um elemento criador de cisão, este sempre fomentou o branqueamento como forma de obter ascensão social, uma vez que os pardos-pretos e os pretos – ou *negros indisfarçáveis* de que nos fala Munanga (2004) – ainda se mantêm às margens da sociedade, diferentemente dos pardos-brancos e brancos.

Ainda chama atenção, na atualidade, no caso das ações afirmativas, especialmente nos casos de fraudes, o fato de uma parcela branca ou praticamente branca tentar se valer das cotas, dizendo-se parda, mas invertendo (ou rompendo com) o princípio do branqueamento apenas local e momentaneamente, para levar vantagens no que tange às cotas raciais para a população negra (pretos e pardos, leia-se pardos-pretos) nas universidades e institutos federais e concursos públicos.

As cotas foram feitas para o pardo-preto/negro e para o preto, que, pelas características fenotípicas, realmente sofrem com as mazelas do racismo. Assim, exclui-se a prática do colorismo da forma como se instituiu na medida em que pardos-brancos sempre se utilizavam dele para obter *status* e regalias. Diferentemente, alguns passam a buscar, na ideia do pardo, um espaço nas políticas

afirmativas produzido para pardos-pretos/negros e pretos em geral, provando que, de uma forma ou de outra, a categoria *pardo* pode ser considerada uma *categoria do dissenso* (cf. CARMO, 2021) e indicando maneiras diferentes e, às vezes, conflitantes dos processos e tentativas de inclusão ou exclusão, já que se apoiam no que historicamente ainda não está resolvido.

Passo 4): verificação das práticas que não são produzidas por discursos específicos: focalizando *para quais discursos damos um sentido social específico*

O que discorremos até o momento nos impõe questionamentos sobre quais discursos ganham notoriedade e um sentido social específico. A classificação humana baseada em cores escancara o que há de pior numa sociedade plural, como a brasileira, ao “desumanizar” o todo – já que o traço de humanidade é que nos une – e colocar em relevo a diferença de cor, na forma do preconceito, da discriminação, do racismo, da falta de empatia, do oportunismo e da violência dentre outros. Para isso, precisamos de um discurso que propague a justiça social e promova o bem comum. Somos capazes de verificar o suposto mérito de uma pequena parte da população, que tem saúde, educação e emprego de qualidade, mas deixamos de lado outra grande parcela da sociedade, a qual, principalmente pela cor da pele, sofre com as mazelas sociais, que lhe impõem um conjunto de dificuldades que, ou lhe negam, ou tolgem as possibilidades de ascensão social e de uma vida digna.

Não há que se falar em meritocracia ou promover um discurso meritocrático sem que se promova igualdade de condições, pois, sem isso, apenas reproduzimos uma sociedade injusta, classista e racista, propagando uma hipocrisia histórica. O que precisamos é dar um sentido social a um discurso que promova a solidariedade e a igualdade social e construa uma sociedade de todos e para todos, com o principal objetivo de garantir tanto a justiça social quanto a dignidade humana.

### **Educação antirracista e compreensão de mundo**

Schwarcz (2001), Quijano (2007), Alves (2010) e Mbembe (2014), dentre outros, são enfáticos ao mostrarem o conceito de raça

como uma abstração, uma invenção do século XVI sem fundamentação biológica, a partir da qual foi produzida a união entre cor e raça. Nesse sentido, essa união mostra a dimensão da cor inscrita no corpo como forma de subalternização e discriminação ou como forma de ascensão e acesso a privilégios, sendo que isso é social, cultural e historicamente construído. É a base do racismo, que é tanto estrutural quanto estruturante da sociedade, quando pensamos na classificação social humana baseada em cores e no que ela representa para além da cor inscrita no corpo como uma marca inquestionável e visível de sua origem, a partir da qual o passado escravista nega a pretos/negros ou pardos-pretos/negros direitos, enquanto garante privilégios a brancos ou pardos-brancos. Como enfatiza Oliveira (2020, p. 78), “o racismo brasileiro está inscrito nas engrenagens da vida social do mais cotidiano, íntimo e local à esfera da vida nacional”. Esse é um elemento propulsor e mantenedor da desigualdade social no Brasil.

O racismo estrutural, conforme nos explica Almeida (2019), só pode ser compreendido de forma ampla, ou seja, como um fenômeno ligado à reprodução e ao funcionamento de estruturas sociais, econômicas, políticas, jurídicas e ideológicas, que permeia e sustém relações desiguais baseadas na existência da ideia de raça por mais que esta não se sustente. Desse modo, o racismo se originou na teorização científica da raça, para justificar a criação de uma falsa superioridade branca europeia frente a outros povos.

Por esse viés, a educação antirracista pode ser vista como uma forma de “compreensão crítica da educação” nos termos de Freire (1994, p. 163) e esta análise como um esforço em prol da construção de um multiletramento racial crítico. A educação antirracista deve ser entendida como aquela que se volta para a compreensão dessas mazelas para a geração de uma mudança na própria estrutura social, impactando na emancipação e valorização do preto/negro, de sua cultura, de sua religiosidade, do seu trabalho e do conhecimento que produz. É uma educação para a resistência a tudo que subalterniza, diminui e impede a ascensão do preto/negro ao objetivar a produção e projeção de formas alternativas para a educação, conscientizando a sociedade e o preto/negro em relação ao seu lugar e ao seu protagonismo na estrutura social brasileira. Isso significa, também, a propositura de uma reorientação moral e ética a partir da qual se possa

constituir um pensamento interventivo, emancipatório e de compreensão ampla de mundo. Freire (2007, p. 46) advoga “o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa à ação”. Nesse aspecto, são fundamentais os trabalhos de Oliveira e Candau (2010) e Oliveira e Lins (2014, 2018), os quais propõem uma desobediência epistêmica como geradora de uma educação antirracista. Dessa maneira, é preciso que os pretos/negros em geral, “emergindo, descruz[e]m os braços, renunci[e]m a ser simples espectadores e exi[ja]m participação” (FREIRE, 2007, p. 66).

Precisamos de uma educação que rompa a suposta soberania branca, entendida sob a égide do *necropoder*, “[a suposta] capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2016, p. 135) na sociedade. Assim, criar mecanismos de combate à unilateralidade que desracializa o branco, que, muitas vezes, sente dificuldade de se reconhecer na coletividade. Isso porque essa unilateralidade é que procura manter o preto/negro como um problema à parte; ou, nas palavras de Bento (2002, p. 46), “na questão racial brasileira, não é coincidência o fato de que os estudos se refiram ao ‘problema do negro brasileiro’, sendo, portanto, sempre unilaterais”.

Trabalhando em termos freirianos, precisamos desenvolver “a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo” (FREIRE, 2000, p. 58). Para o autor, “assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 2007, p. 17). Precisamos de uma educação que faça com que os indivíduos, aqui especialmente os pretos/negros, “denunci[em] a ‘ordem’ que os esmaga e, na práxis da transformação desta ‘ordem’, anunciar um mundo novo a ser refeito constantemente” (FREIRE, 2011, p. 126).

### **Algumas considerações**

Dentre as críticas que foram feitas, uma ressalva importante precisa ser trazida à baila quanto a qualquer tipo de generalização. A posição política que se assume não pode se tornar uma barreira para a produção do ser e do saber solidários, pois, para além das diferenças,



sempre será melhor fortalecer os laços de solidariedade em vez das razões tensivas originárias na posição inicial que marca a identidade específica (branca, preta/negra, parda, indígena etc.). Nesse sentido, nós precisamos abraçar aqueles que, não pertencendo ao grupo, compreendem e se fazem lutadores pela causa.

Quando alguém acreditar que outro alguém ou alguma coisa não lhe faz falta, na era da tecnologia e da internet, vídeos e congêneres vão denunciar essa falta na forma de ausência, em qualquer ambiente, desde o familiar aos ambientes de representação coletiva, onde todos precisam ter voz e vez. Precisamos sempre responder à questão: “Por que faz falta ou por que está ausente?” e buscar as razões da falta e da ausência e o impacto que essa falta ou ausência tem em nossas vidas particulares e coletivas, como algo que envolve a própria noção de valor.

Quando pensamos nos conflitos advindos da categoria *parado*, remontamos a um passado nefasto, cujo auge do intrincado processo histórico, que lhe consubstancia, aponta para a chamada *necropolítica* (cf. MBEMBE, 2016), a qual leva à morte número expressivo de negros (pretos e pardos-pretos). Essa *necropolítica*, também, pode ser entendida como a nova face do processo de “higienização” proposto para que a sociedade brasileira pudesse se tornar branca um dia. Contrariamente, todo esse contexto aviltante do preto/negro tem recebido resistência por parte da parcela preta/negra, que tem buscado resgatar e restaurar sua ancestralidade, exaltando suas características e capacidades como forma de empoderamento.

O uso da *Análise do Discurso como Crítica Social* em associação com a *Semiótica das Cores* demonstrou-se uma abordagem produtiva para a análise de problemas sociais em que outras linguagens, outros modos e recursos semióticos bem como outros modos de compreensão e construção de textos e de mundo se fazem presentes. Assim, com esta análise, esperamos contribuir para a promoção de um olhar contra-hegemônico e para a produção de uma educação antirracista, que se torne propulsora ascendente e emancipadora de nossa forma de ser pretos/negros num país racista e carente de justiça social, empatia, compassividade, solidariedade e respeito com o outro.

## Referências

- ALMEIDA, Sívio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Paulo César. Origens e constituição científica da cultura. In: ALVES, Paulo César (Org.). **Cultura: múltiplas leituras**. Bauru, SP: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010. p. 21-48.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- CARMO, Cláudio Márcio do. Sobre o papel da linguagem na construção da realidade social: reflexões a partir de Alfred Schütz, John Searle e Norman Fairclough. In: SEMANA DE FILOSOFIA DA UFSJ, 10., 2007, São João del-Rei. **Atas...** São João del-Rei: UFSJ, 2007. p. 94-108.
- CARMO, Cláudio Márcio do. **O lugar da cultura nas teorias de base Linguística Sistemico-Funcional: multimodalidade e produção de sentido na dança-ritual de Oxóssi**. Curitiba: Appris, 2014.
- CARMO, Cláudio Márcio do. O corpo como suporte e a dança-ritual de Oxóssi como gênero discursivo multimodal: das categorias da Gramática do Design Visual à Antropologia do Movimento. In: SOUZA, Eneida Maria de; ASSUNÇÃO, Antônio Luiz; BOËCHAT, Melissa Gonçalves (Org.). **Corpo, Arte, Tecnologia**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2015. p. 143-166.
- CARMO, Cláudio Márcio do. Um olhar antropológico sobre a Gramática do Design Visual: criando um espaço de interseção com a Antropologia do Movimento. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). **Novas Perspectivas em Análise Visual: do texto ao Contexto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 89-111.
- CARMO, Cláudio Márcio do. Para uma abordagem multimodal do colorismo: multiletramento, negritude por conveniência e a tentativa de promoção da justiça social pelas cotas raciais. In: SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves. **Multimodalidade e discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 177-205.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HERZOG, Benno. **Discourse analysis as social critique: discursive and non-discursive realities in critical social research**. London: Palgrave Macmillan, 2018.
- HOFBAUER, A. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 51-68.
- KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, v. 1, n. 3, p. 343-369, 2002.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2006.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- MBEMBE, Achille. Necropoder. **Arte & Ensaios**, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, Denilson Araújo de. A questão racial brasileira: apontamentos teóricos para compreensão do genocídio negro. **Revista da ABPN**, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 73-98, nov. 2020.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas. **Revista da ABPN**, v. 6, p. 365-386, 2014.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira. **Rememorar, desobedecer e lutar: educação contra o racismo**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
- SCHÜTZ, Alfred. O cenário cognitivo do mundo da vida. In: WAGNER, Helmut R. (Org.). **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schütz**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 77-120.
- SCHÜTZ, Alfred. **El problema de la realidad social**. Madrid: Amorrortu, 2004.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SEARLE, John. **The Construction of Social Reality**. London: Penguin, 1995.
- VAN LEEUWEN, Theo. **The language of colour**. New York: Routledge, 2011.
- WALKER, Alice. If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like? In: WALKER, Alice. **In Search of Our Mothers' Gardens: womanist prose**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1983. p. 290-312.

## O(A) LEITOR(A) DO (IN)SENSÍVEL NO UNIVERSO AMAZÔNICO DO SÉC. XX: NOÇÕES DE IMPLÍCITOS EM PRIMEIRA MANHÃ (1967), DE DALCÍDIO JURANDIR (1909-1979)

Leomax Cardoso Machado (UFPA) <sup>1</sup>

### Introdução

As abordagens conceituais sob a influência de *Hans Horbert Jauss* (1921-1997)<sup>2</sup> com a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito Estético, de *Wolfgang Iser* (1926-2007)<sup>3</sup> guiam nossos objetivos em busca de compreendermos o leitor implícito, no romance *Primeira Manhã* (1967), de Dalcídio Jurandir (1909-1979)<sup>4</sup>. Ao indagarmos: Como perceber um leitor implícito no romance *Primeira Manhã* ([1967] 2009), de Dalcídio Jurandir? Instigou alinharmos o olhar sobre a educação, crítica, estética, artística, teoria romance e discurso, voltado ao romance de 1920-30 da literatura de expressão amazônica.

As abordagens em Lukács (2015, p. 124) ao definir que “a vida faz-se criação literária, mas com isso o homem torna-se ao mesmo tempo o escritor de sua própria vida e o observador dessa vida como uma obra de arte criada. Essa dualidade só pode ser configurada liricamente”. Para Genette (1979), o “discurso na narrativa” é a análise concreta da intertextualidade no texto e suas transtextualidades, ao descrever que “um texto pode sempre ler um outro e assim por diante, até o fim dos textos” (GENETTE, 2010, p. 5). Em Roger Laufer (1980, p. IX), diz a “Introdução à textologia” estuda as condições gerais de existência dos textos, “[...] palavras, o vento leva; o que se escreve

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (PPGED-UFPA/2020-2024) ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1867-3890> Endereço: CV: <http://lattes.cnpq.br/4841817702821232> E-mail: [leomaxmachado@gmail.com](mailto:leomaxmachado@gmail.com)

<sup>2</sup> **Hans Robert Jauss**. Fundou a teoria da Estética da Recepção, nasce em 1921 na cidade de “Goppingem”, na Alemanha e vem a falecer em março de 1997, foi estudioso nas áreas de filologia românica, filosofia e história na Alemanha, pela universidade de Constança na Alemanha.

<sup>3</sup> **Wolfgang Iser**. A Teoria do Efeito Estético de Iser privilegia o ato da recepção, especificamente, o receptor, e considera que a leitura é resultado de um diálogo entre o texto e o leitor.

<sup>4</sup> Filho de Alfredo Pereira e Margarida Ramos, **Dalcídio Jurandir Ramos Pereira** nasceu na Vila de Ponta de Pedras, situada na Ilha de Marajó, no estado do Pará, em 10 de janeiro de 1909. Lendo os livros, se tornou poliglota, jornalista, redator, diretor, correspondente, romancista, cronista, comunista e amante da literatura russa, inglesa, francesa e as nacionais, escreveu 11 livros romances.

permanece: nem os textos, nem as leituras, contudo, escapam às investidas do tempo. A escrita se altera, muda o espírito [...]” sobre os atos de leituras.

Para Karlheinz Stierle (1979) a “base da recepção é construída por uma sequência de ‘significantes’ e que a ideia de que um significante só é significativo quando a ele pertence um significado, e mais, afirma que este é o passo mais elementar da recepção” (STIERLE, 1979, p. 123). Por sua vez, trata-se de suprir os horizontes de expectativas primárias do leitor. Stierle (2006, p.88) define que a “ficção” ou “lógica da ficção, ao se pergunta pelas frases ficcionais isoladas, que é uma dimensão do *fingire*, perde de vista a formatividade. [E a] formatividade, no entanto, retorna de maneira surpreendente em sua nova teoria da escrita da história [...]”. Para Bakhtin (2010, p.238), reforça que “a formação (transformação) do homem, [é] o grau de assimilação do tempo histórico real”. Para o estudioso, o que reúne são diversas obras sob o rótulo de “Romance de Formação” e, é a “transformação da[o] personagem principal”, de um lado, o que as separa é apenas o “grau de transformação da[o] personagem”, deste modo, as variações do grau de assimilação no/do tempo histórico é social. Neste sentido, direcionam as investidas sobre as teorias da Estética da Recepção, de Jauss (1967) e a Teoria do Efeito, de Iser (1976) enquanto campo de estudo e investigação que se mencionam no corre deste capítulo.

Há de entendermos que sobre o universo amazônico, o protagonista: Alfredo, no romance Primeira Manhã (1967), se ancora no Método Dialético, (leitor, obra-texto, leitor implícito) que para Lüdke (1986, p.15) define “geralmente [pelo] pesquisador [no] desenvolve[r] a sua investigação, passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta”. Essas “fronteiras fluídas [são, ou,] há uma série infindável de elos intermediários que vai do materialismo histórico até as formas teóricas de expressão das mais superficial das esferas imediatas da circulação” (LUKÁCS, 2015, p. 83) no gênero ficcional do romance. Já o tipo de investigação, recai sobre a análise do discurso, do texto-obra, sobre as análises das entrelinhas dos textos-obras e leitor(es). Neste capítulo, nossas indagações estão definidas sobre os tópicos a seguir que versam sobre o ato de (re)cria sentidos em Hans Robert Jauss; Os efeitos em Wolfgang Iser; o(a) leitor(a) dos implícitos em “Primeira Manhã (1967)” de Dalcídio

Jurandir, além de nossas considerações finais e referências que norteiam nossas sugestões e horizontes de leituras, deixando-os abertas para novas investigações e análises frentes aos distintos campos de estudo da recepção, dos efeitos e dos fictos-factos em nossa contemporaneidade.

### O Ato de (re)criar sentidos em Hans Robert Jaus

O ponto de partida da Estética da Recepção (*Rezeptionsästhetik*) costuma ser situado a partir da aula inaugural proferida por Hans Robert Jaus (1921-1997)<sup>5</sup>, em 1967, na Universidade de Constança, com o título de *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. A partir de então, se formou a assim a chamada "Escola de Constança", tendo à frente Hans Robert Jaus e vários nomes de igual importância, como por exemplo, Wolfgang Iser, Hans Neuschäfer, Hans U. Gumbrecht, Karlheinz Stierle e Manfred Fuhrmann. Estudiosos que fundamentaram linhas de percepções e provocações da estética da recepção e efeitos a partir das abordagens conceituais da Estética de Recepção, no qual se destaca *Hans Horbert Jaus*<sup>6</sup>. Neste primeiro momento, ganha espaço sobre o rascunho desse tópico as percepções de Rocha<sup>7</sup>:

---

5 **Hans Robert Jaus**. Fundou a teoria da Estética da Recepção, nasce em 1921 na cidade de "Goppingen", na Alemanha e vem a falecer em março de 1997, por ser reconhecido mundialmente em suas pesquisas nas áreas de filologia românica, filosofia e história na Alemanha, pela universidade conhecida pelo nome de "heidelberg" defendeu a tese de doutorado com a temática intitulada de "Zeint und Rimerung in Marcel Proust 'A la racherche du temps perdu'" basicamente faz seus estudos de investigação do tempo e memória em Marcel Proust, além de manter contato com as investigações de Erick kohler que em 1959-1962. Aprofunda-se suas pesquisas sobre a literatura medieval, vindo a ser publicas em inúmeros textos com o seguinte título "Grundriß der romanischen literaturen des mittelalters", Vindo a participar do grupo de pesquisa conhecido como "Poetik und Hermeneutik". No qual, fora convidado a participar como membro do grupo permanente com as personalidades seletas Hans Blumenberg e Clemente Hoselhaus da Universidade de Gießer e o pesquisador Wolfgang Iser da Universidade de Wurzburg. Foi convidado pelo professor Gerhard Hess a participar do grupo mais recente da Universidade de Constança na Alemanha, que viria mudar os rumos de uma educação e ensino defasados no meio acadêmico, fruto de críticas, polêmicas, revoluções sociais, ideológicas e reflexivas. Que motivaram estudos e a reformulação do Ensino Superior na Alemanha, reconhecidos como "Escola de Constança".

6 **Hans Robert Jaus**. Fundou a teoria da Estética da Recepção,

7 **João Cezar de Castro Rocha**. Fez do (VII Colóquio) pela (UERJ) em 1996 o livro com título " Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgan Iser, EdUERJ, 1999.

A estética da recepção se articula a partir da reconstrução histórica de juízo de leitores particulares. Inspiradas em Hans-Georg Gadamer, Jauss pretendia conceituar o modo como se processa a interação das expectativas tradicionais do leitor frente a um texto específico. A análise da difusão dos horizontes de expectativas com a ato de leitura tornou-se extremamente relevante para Jauss, pois permitia aprofundar a compreensão hermenêutica do passado com o presente. (ROCHA, 1999, p.10)

A esse efeito, ascende à nova ordem interpretativa pelas mãos de Hans Robert Jauss, considerado como o introdutor da Estética da Recepção, nos quais, se buscam incessantemente compreender e ao mesmo tempo, mensuram outros posicionamentos, óticas que se articulam sobre a hermenêutica. A esse respeito, Lima, descreve que:

Os anos seguintes reservam à estética da recepção, a partir da chamada escola de Konstanz, um êxito inesperado. Ela respondeu a um interesse latente, que, nos anos 60, foi alimentado pela insuficiência geral do cânone tradicional da formação filológica e que cresceu graças à crítica contra o “ideal da ciência burguesa”, empreendida pelo movimento de protesto estudantil. A teoria da recepção logo entrou no fogo cruzado do debate entre críticas ideológicas e hermenêuticas; mas despertou, sobretudo um novo interesse de pesquisa, sedimentado pela abundância de pesquisa em história da recepção e em sociologia da literatura, bem como em análise empírica da recepção. (LIMA, 2011, p, 71-72)

A esse dinamismo anunciado por Lima (2011), ao tecer os contextos para alinhavarmos as leituras em Jauss, publicado em (1967) sobre o título de “*Was ist und zu Welchem Ende studiert man Literaturgeschichte?*” (O que é e com que fim se estuda a história da literatura?). Apontam que suas investigações recaíram sobre as preocupações do “receptor”, ou seja, o leitor real, leitor crítico ideal. Para Jauss (1967), enfatiza como imprescindível, tanto para os conhecimentos estéticos, quanto para os conhecimentos históricos, definir o “*papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa*”<sup>8</sup>. Sobre essa concepção de leitor, afirma Jauss:

---

8 JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*.



A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de suas práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se daquele da práxis históricas pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p.52).

Essa experiência de leitura para Jauss (1994), nasceu na Alemanha em meados de 1960 e depois contou com contribuições assíduas de outro Alemão Wolfgang Iser (1926-2007). Há de se ressaltar, que sua teoria tem as bases fundadas sobre a *Sociologia da Leitura*<sup>9</sup>, o *Estruturalismo Tcheco*<sup>10</sup> e a *Reader-Response Criticism*<sup>11</sup>, com início de uma palestra em 13 de abril de 1967, Jauss investe em um ensino de análise no campo da (história e literatura) sobre nova metodologia de análise cronológica, centrados entre autores, textos e obras. São tendências gerais voltadas ao (receptor/leitor-atualizador) do texto-obra.

No entanto, percebemos a necessidade de instigar o processo dinâmico entre autor e leitor, utilizando-se para isso a hermenêutica da pergunta e resposta, proferida por Jauss (1994). Na medida em que a literatura propicia aos seus leitores a veiculação de seus conceitos e normas, levando-o em consideração o seu processo sociocultural, transformador e formador(a) de experiências recepcionais no ato de suas leituras. A *Estética da Recepção*, de Jauss (1967) suscitou um novo olhar, centrado sobre uma visão de estética enquanto ciência autônoma, heterogênea, múltipla e sobre distintos contextos de uso interpretativo. Entende Lima:

---

9 **Sociologia da Leitura.** Que tem como principal objetivo estudar o público enquanto fator ativo do processo literário, sociais e produção de pensamento na construção do texto pelo leitor.

10 **Estruturalismo Tcheco.** Em sua ideologia acreditava que um bom produto artístico mobiliza vários recursos para chamar a atenção do destinatário e aí reside seu valor com estrutura.

11 **Reader-Response Criticism.** Tem como base principal estudar os vários sentidos que um texto pode ter e como pode ser compreendido pelo leitor. O *New Criticism*, nas décadas de 30 e 40 e a linha ideológica da *Reader-Response Criticism* do pós-estruturalismo de J. Culler, N. Holland, G. Prince e S. Fish, foram os seus pensadores mais veemente para W. Iser e J. Tompkins. (ZILBERMAN, 1989, p.25)

Na reflexão teórica sobre a arte, quer anterior, quer a posterior à constituição da estética como ciência autônoma, tais perguntas permaneceriam ocultas pelos problemas legados pela ontologia e pela metafísica platônica do belo. A polaridade entre arte e a natureza, a correlação do belo com a verdade e o bem, a congruência da forma com o conteúdo, da forma com a significação, a relação entre imitação e criação eram as questões canônicas supremas da reflexão filosófica da arte. (LIMA, 2011, p, 67)

Cabendo dessa forma, a distinção através da razão e da sensibilidade humana, nas visões dos antigos e sobre as novas percepções “modernas” de compreensão da estética na sociedade. Segundo Lima:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da interação e seu autor. A estética primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruída e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. (LIMA, 2011, p, 69)

A crítica que Lima (2011) ressalta, diz respeito a experiência estética, totalmente ultrapassada em suas metodologias. Ressalta que há uma distinção na compreensão de uma autonomia de uma estética da arte, vista pelo viés “platônico” da obra, sobre o atributo ao “Belo” como linha de criação do autor e do artista. Confere-lhes o “status” de artesão ao criar a arte, ao tecer a obra-texto, inferindo o belo e o estético, vistos pelo viés de uma estética primária. Há de se definir que par Jauss (1967) e Iser (1976) estão além dessas premissas de estéticas, recepção e efeitos estéticos, novo olhar se concebe.

No entanto, é sobre essa diversidade interdisciplinar que as bases da Estética da Recepção de Jauss (1967) ganha autonomia sobre as bases investigativas enquanto campo de estudos e ideológicas voltadas para as análises da recepção do leitor(a) frente aos textos, obras, leituras e leitor(es). A esse efeito, ascende à nova ordem

interpretativa pelas mãos de Hans Robert Jauss, considerado o introdutor da Estética da Recepção, no qual, busca incessantemente compreender e ao mesmo tempo, possibilitar outros posicionamentos em relação as visões já estabelecidas pela hermenêutica interpretativa. Guiaand-se por um campo de estudo investigativo, nos quais, se pode mencionar os filósofos Hans-Georg Gadamer “*Wahrheit und Methode*” (Verdade e Método) de 1960 e a obra póstuma de Theodor Wiesengrund Adorno “*Asthetische Theorie*” (Teoria Estética) de 1970 e outros. São alguns estudiosos e pensadores que fazem dos estudos Jauss (1967) suas vertentes alcançaram as magnitudes interpretativas que impulsionaram as pesquisas no “ciclo” da Estética da Recepção, a chamada *Escola de Konstanz* nos anos de 1960, do séc. XX. Cabe ressaltar, em Iser (1076) a estética da recepção não teria as provocações desejadas, pois se entende que ambas as teorias de completam, a seguir faremos algumas sugestões sobre os efeitos sugeridos por Iser (1976) aos passos de sua Teoria do Efeito Estético.

### Os efeitos em Wolfgang Iser

Os questionamentos de Wolfgang Iser (1926-2007)<sup>12</sup> quando em 1976 servem de pontos de vistas para uma nova e instigante investigação, sobre o “*L`Acte de Lecture*” (O ato da leitura) uma Teoria do Efeito Estético em (1967). Enfatiza Rocha:

A estética do efeito, elaborada por Iser, articula-se do texto e, por isso, pretende elaborar uma descrição da interação fenomenológica que ocorre entre texto e leitor. Partindo do pressuposto da existência de uma assimetria inicial entre ambas, a estética do efeito almeja compreender o ato de leitura como uma forma particular de negociação daquela assimetria. Para tanto, investiga a estrutura própria dos textos literários, valorizando a interação específica que tal estrutura provoca. (ROCHA, 1999, p.10)

Poderemos considerar que tanto a Estética da Recepção, de Jauss (1967) quanto, a Teoria do Efeito, de Iser (1976) ambas se

---

<sup>12</sup> **Wolfgang Iser.** A Teoria do Efeito Estético de Iser privilegia o ato da recepção, especificamente, o receptor, e considera que a leitura é resultado de um diálogo entre o texto e a bagagem cultural do leitor.

complementam, em busca de mencionar, descrever e apontar as investigações de um leitor(a), um leitor (real-crítico-ideal) x o leitor (dos implícitos, vazios e das negatividades) de usos de leituras ao (autor-obra-texto-leitura-leitor e receptor). Enfatizando um leitor que consiga ler a visão do autor, do texto-obra e que consiga (re)criar a suas próprias leituras. O “ausente” é tido como “vazios” no interior dos textos e o que está “presente” é tido como exterior dos textos a partir da “interpretação” de leituras. Para Rocha:

A teoria iseriana vai obviamente além das premissas de um modelo comunicacional e até pragmático de teoria literária. Em lugar de restringir-se a resultados específicos, a análise de texto ficcionais se torna parte integrante de um processo dinâmico que começa com o texto, passa pelas estruturas integrantes, volta-se para a interação com a realidade extratextual e, por fim, permite ao leitor uma percepção da sua própria aquisição de experiência. (ROCHA, 1999, p.119)

Ao compreendermos que a relação do leitor com o texto é estabelecida a partir de leituras que se inter-relacionam em uma interação e quem sai ganhando é o sujeito leitor, que através da ficção ou recepção, sai de uma familiarização de leitura, em destaque por (ISER apud ROCHA, 1999, p.119), chamam de “auto-reconhecimento”. Borba<sup>13</sup> salienta que:

A obra *The act of Reading – a theory of aesthetic response* (ISER, 1978) expressa a concretização de um projeto, cujo quadro teórico constituiu-se interdisciplinarmente [voltado] na articulação com as reflexões desenvolvidas em outras áreas de saber, tais como a sociologia, a psicologia social, a psicanálise da comunicação, a psicanálise de Gestalt. (BORBA, 2003, p.19)

Os conceitos desenvolvidos por Borba (2003), em análise na obra “*O ato de ler: uma teoria do efeito estético*”, de Iser (1978), esclarece alguns pontos, nos quais, suas conceituações e estudos, passam a ser essenciais para o predomínio de suas conceituações

---

<sup>13</sup> Em *Teoria do Efeito Estético*, Borba (2003a) desenvolve um estudo sobre a teoria iseriana, considerando os campos da psicologia social, sociologia do conhecimento, psicanálise da comunicação e psicologia da Gestalt, nos quais Iser impregnou-se ao pensar sua teoria.

sobre o ato de ler e percebermos os seus efeitos. A esse respeito, Santos<sup>14</sup> comenta que:

A teoria do efeito estético, de Iser, pode ser usada como um exemplo da especificação de teoria literária (e, portanto, *soft*) por ele mesmo demonstrada, porque [está] formada de “‘união de pedaços’ de dados observados, elementos extraídos de diferentes estruturas” as teorias *hard-core* (como a praticada por físicos) e as teorias *soft* (como a praticada no mundo da arte e da literatura). (SANTOS, 2007, p.19)

É a união de “pedaços” coletados por meio de diferentes disciplinas e áreas de conhecimentos que Wolfgang Iser (1976) formulou a Teoria do Efeito, sobre o conceito de *Hard-core* e a teoria de *Solf*. As suas premissas se basearam na verificação de hipóteses, através de testes que se firmaram e foi explicado sobre os tratamentos dos dados coletados em diferentes campos de conhecimentos. A Teoria do Efeito Estético, usa “conceitos abertos” para caracterizar o que ele chama de *hard-core*. Seria uma espécie de leis, que regem as ciências em sociedade, ou seja, os diferentes tipos de epistemologias que objetivaram chegar a uma produção de evento, efeitos (recepção do efeito do texto-obra sobre ato de ler e da leitura). De um lado, ressalta as caracterizações do *Solf*, como a *metáfora*<sup>15</sup> para a humanidade, de outro lado, sugere e comprova que a metáfora corresponde ou está associada à Arte e a Literatura. Explicando assim os Efeitos Estéticos causados por uma relação humana, estética, artística, recepcional do ato de ler à literatura.

A essa indissociável relação entre leitura/linguagens; pessoas/sujeitos e meio social/sociedade, repercute as formulações para a construção da Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser (1976), com base na sociologia do conhecimento e outros campos investigativos. Ao entramos em outra categoria explorada por Iser (1976), enquanto construção de sua teoria, chegamos à psicologia social, que segundo Borba (2003) enfatiza que:

---

14 Carmen Sevilla dos Santos, título “Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface” em João Pessoa, 2007, p.19.

15 **Metáfora.** Tropo em que a significação natural de uma palavra é substituída por outra com relação de semelhança.

Iser encontra na psicologia social um conjunto de categorias que objetivam tratar dos fatos que interferem nas situações interpessoais, sejam elas mal ou bem-sucedidas e tudo indica que a disciplina contribuiu para que ele pudesse compreender e bem configurar um outro tipo de leitor de contato: a interação do leitor com a literatura. (BORBA; 2003, p.35)

Nessa interação entre leitor e literatura, pautada numa psicologia social de interferências, podemos então dizer, que está interação, se manifesta segundo Iser (1976), ao olhar de (BORBA, 2003, p.35) como arte da reciprocidade entre “texto como (polo artístico) e leitor no (polo estético)” o que se configuram como parte recíproca da causa dos efeitos. A esse respeito, a teoria do efeito de Iser, pode ser entendido segundo (BORBA, 2003, p.35) sobre duas categorias: “contexto pragmático da psicologia social” e “a fenomenologia”, nos quais, ambos os sujeitos possam a se construir na interação (texto/obra, leitor e receptor da leitura). A construção desse fenômeno, de Iser, alcançam as categorias da psicanálise da comunicação, constituída pelas mãos de R. D. Laing, H. Phillipson (1970)<sup>16</sup> e A. R. Lee (1960)<sup>17</sup>. A esse respeito, Borba (2003) define a relação da psicanálise da comunicação como a construção da Teoria do Efeito iseriano:

O modo pelo qual as noções de metaperspectiva, imagem, percepção, pensadas pela psicanálise da comunicação em face das situações pragmáticas, puderam contribuir para que Iser propusessem um novo caráter para o significado (imagético); [...] descrever a fertilidade do conceito de no-thing, usado da psicanálise, para a discussão promovida por Iser acerca da

---

16 **Percepção Interpessoal:** Uma Teoria e um Método de Pesquisa, de R. D Laing, H. Phillipson e A.R. Lee. O Teste de Relações Objetais (TRO) caracteriza-se como um teste projetivo, fundamentado pela teoria das Relações Objetais de Melanie Klein, que avalia aspectos de personalidade a partir da dinâmica das relações interpessoais. Este teste foi desenvolvido por Herbert Phillipson, na Inglaterra, em 1955.

17 As ideias de **Laing** sobre as causas e o tratamento da disfunção mental grave, fortemente influenciadas pelo existencialismo, especialmente pela filosofia de Jean-Paul Sartre, foram de encontro à psiquiatria ortodoxa. Laing foi associado ao movimento da antipsiquiatria, embora ele próprio rejeitasse o rótulo. Politicamente, era considerado como um pensador da New Left. Na Psiquiatria, uma das suas contribuições teóricas mais importantes é O Eu Dividido (The Divided Self, 1960), no qual expõe a compreensão subjetiva, verdadeiramente psicológica, dos pacientes classificados como Esquizofrênicos.

assimetria existente no trânsito entre o texto e o leitor, impulsionando-o para a construção. (BORBA, 2003, p.53)

É por essas bases de conhecimento psicanalíticos e suas noções de imagens e percepções que Iser constrói o sentido de *No-Thing* a constituição de vazios, *implicítudes* e as *imagens* caracterizadas pelas trocas de significações semânticas, semióses para a categoria imagéticas sobre uma multiplicidade de leituras, efeitos de percepção dos leitor(es) frente aos textos, imagens, vazios, implícitos e interpretação de sentidos diversos, (re)criandos pelos leitores(as) em *transe* ou sob os *efeitos* da recepção da estética ideológica das leituras imagéticas dos textos, obras sobre o ato de ler. Entender que a Teoria do Efeito Estético, de Iser é uma metáfora que promove o fechamento da interação entre texto e leitor, com objetivo de descoberta de signos e símbolos que acabam por sua vez, ficando prezo aos textos-obras e (re)criando sentidos que lhe liberte alma, causando-lhes a (des)familiarização, (des)construindo as suas leituras, alinhados sobre os novos horizontes de leituras (efeitos). Por sua vez, surge o leitor real, (re)criador de sua própria leitura, (re)construção da metáfora dos sentidos, dos efeitos defendidos por Iser (1976) ao chamar de *Leitor Implícito*<sup>18</sup>. Por fim, é com este olhar que segue nossa análise sobre um leitor implícito que consiga enxergar os vazios deixados pelos textos-obras, leituras no romance “*Primeira Manhã (1967)*”, de Dalcídio Jurandir (1909-1979) sobre o recorte a seguir.

### **O(A) Leitor(A) do Implícitos em “Primeira Manhã (1967)” De Dalcídio Jurandir (1909-1979)**

A obra *Primeira Manhã (1967)*, salienta inúmeras implicítudes e vazios caracterizados sobre o título, tramas, histórias, imaginários, símbolos, conflitos de identidades, problemáticas sociais, políticas, ideologias, crises humanas, educativas, conflitos, dramas e tramas universais silenciados no campo da subjetivação, Mnemósine, psicologismos entre os tempos e espaços (re)criados por meio do *facto-factio* de uma narrativa tecida ao olhar do personagem e protagonista Alfredo. Legitimados por insinuantes portos de investigação, que neste tópico ressaltaremos as expressos dos

---

<sup>18</sup> **Leitor Implícito.** É uma *Estrutura Textual* que prevê a presença de um receptor sem necessariamente defini-lo. O leitor implícito.

implícitos sobre as passagens do fragmento: “Abra-me aquela porta e o resto”, “soldado, ginásiano e calouro” “Dezesseis anos”, “gramofone”, “Estabelecimento de Ensino”, “Delabence”, “as borboletas” “aproveitar as pernas”, “Sigo sem rumo ou vou para a ponte do galo?”.

Neste aspecto, poderemos observar “o raio abre a porta do ginásio” (JURANDIR, 2009, p.34). Este trecho ilustra bem esta experiência do protagonista: “o raio abriu a porta do ginásio” (JURANDIR, 2009, p.35). O “raio” os contornos psíquicos e simbólicos de desequilíbrio, estímulo, dor, liberdade, pecado, praga, oportunidade, conhecimento, dúvida, sonho, fases, idade, anos, menino/homem, medo, experiência e realidade do personagem Alfredo no romance ao “efeito do raio” (JURANDIR, 2009, p.41). Alfredo comparado ao “Cáqui”, [...] O pé rangendo a marcha a caqui novo, este cheiro de ginásiano verde de quem vai descobrindo no casarão tão feio aquele seu colégio muito belo, na raiz da montanha ou outro do seu carocinho de tucumã. [...] (JURANDIR, 2009, p.35).

Alfredo com um “Cáqui Novo”, como representação de um tecido cor de musgo, cor de fauna e flora amazônica, metaforizados pelos cáqui que tem a cor do uniforme que Alfredo, veste o ginásiano no “Estabelecimento de Ensino”. Cor de Cáqui verde e claro para os homens. Algo que podemos perceber no trecho “quis voltar para vestir a outra farda, o caqui verde claro, de melhor feitio, mais justo?” (JURANDIR, 2009, p.36).

Alfredo e o “Gramofone”, o gramofone é, na verdade, traços da passagem do menino do Marajó ao homem ginásiano no meio urbano, ou seja, a maturidade de Alfredo em paralelo com seu crescimento, suas descobertas, esses “inferninhos” de caos social e humano, de verdadeiras e “delicadas merdas sociais” (JURANDIR, 2009, p.111). Expressões como esta: “deste caminhar dos infernos” (JURANDIR, 2009, p.133), ilustram bem a realidade de 1920-1950 em todo Brasil. Alfredo sem “Rumo”, “Sigo sem rumo ou vou na Ponte do Galo” (JURANDIR, 2009, p.35). Dalcídio faz uma crítica em relação aos rumos de nosso país, enfatizando as reflexões oportunas voltadas a necessitava enxergar, humanizar, valorizar e fazendo chegar a gente de pé no chão a esperança de uma vida com menos julgamentos e mais aceitação do diferente.



Cabe ressaltar os aspectos relacionados ao “ser” e ao “tempo” no romance dalcidiano descrevem o perfil do homem amazônico, com um olhar realista, crítico e irônico, Dalcídio Jurandir narra apresenta em Primeira Manhã as problemáticas do “ser” em conflito com os “mundos” interior-exterior ao ser humano. Nessa perspectiva, o “tempo” se destaca como a metáfora para definir a vida do homem. Noutra ótica, a relação dialógica entre tempo e sujeito é vista como efemeridade. Em outro momento, o narrador descreve o modo de vida dos interiores:

É naturalmente melancólica a gente da beira do rio. Face a face, toda a vida com natureza grandiosa e solene, mas monótona e triste do Amazonas, isolada e distante da agitação social, concentra-se a alma num apático recolhimento, que se traduz externamente pela tristeza do semblante e pela gravidade do gesto. O caboclo não ri, sorri apenas; e a sua natureza contemplativa revela-se no olhar fixo e vago. (JURANDIR, 2009, p.74-75)

Alfredo segue o seu sonho, espelho de tantos meninos(as) vindo do interior do universo Amazônico “cheirava sapato novo” (JURANDIR, 2009, p.58). Alfredo segue sobre uma verdadeira “pororoca na cabeça” (JURANDIR, 2009, p.34) sobrea as “*arapucas da cidade*” que o levam a Mnemósine. As “ruas” comparadas aos rios se configuram como um “vazar lamacento do rio”; as ruas de Belém comparadas a um “rio feito um vinho de bacaba, maré grande”, ou seja, o rio controlando a vida e o tempo dos sujeitos na Amazônia.

A voz do narrador no romance Primeira Manhã (2009): “Era trote, foi trote”, calouro, primeiranista, ginasião, calourão, batizava-se clandestino naquele lugar que era tido como “Estabelecimento de Ensino”, curso de “Humanidade” (JURANDIR, 2009, p. 56). Mas que humanidade, humanidade decepcionante para Alfredo sobre uma realidade tão sonhada anteriormente que hoje não passa de decepção e vexame, tornando-se para Alfredo desinteressante, escolheu então viver batendo pernas, perambulado, na “vadiagem” ou nas vivências da gente pelas ruas de Belém, vagando sem rumo, afinado “as cordas para o primeiro cantar do galo”. Alfredo, por sua vez, encontra a vocação, as sonhadas amizades, [o seu] destino, [o seu] ser?; “O pátio foi o novo alçapão? Caíste? E não subiste, de novo, na praça, de novo

comigo? Deves agora voltar, que lá é o teu assento, em nosso nome, o escolhido por nós, para que puxes da química, do latim e do pátio, como puxavas o peixinho, o saber que não sabemos” (JURANDIR, 2009, p.41-43). Cabe ressaltarmos as decepções do protagonista Alfredo e os vexames que o fazem refletir sobre inúmeros questionamentos: “Humanidade? No plural? Que diferença fazia no singular?”; “Tarde, mas que remédio?”; “Que mel há de sair dessa abelheira?”; “O saber tem aqui a sua fábrica?”; “que estou fazendo aqui, quem marcou este encontro entre estas criaturas?”; “Que entendimento há de sair deste ouvir de muitos e daquele falar de um só?”; “Que isto; aprender? Aprender? Saber? Terei um dom?”; Teria cabeça? Isto aqui foi uma escolha ou errei a porta? “O saber exige uma vocação?” (Jurandir, 2009, p. 34-39)

Portanto, a maestria do campo da literária é reflexiva e Dalcídio Jurandir ao quebrar as visões e concepções imagéticas, de texto e leitor sobre um estilo novo, (re)constrói os sentidos e significados do *ficto facto* e toda uma estética de arte literária vibrando sobre os ecos dos movimentos modernos no universo amazônico. Com a intenção de sugerir algumas investigações sobre o leitor implícito, negativos e vazios dos textos-obras alinhadas sobre a Estética da Recepção, de *Hans Robert Jauss* (1967) e a Teoria do Efeito, de *Wolfgang Iser* (1976).

O que fica ao mencionar a estética da recepção e a teoria do efeito sobre as passagens ficcionais em Dalcídio Jurandir são mais indagações, que nos levam ao campo da “liberdade e da imposição”. Apresentemos algumas implicações: O que o leitor faz do texto durante a leitura? O que o texto causa no receptor? Quais seus efeitos? Há ideologias que nos guiam como leituras ativas ou passivas? A leitura é mais ativa ou mais passiva? O leitor é o responsável por apagar, silenciar, visibilizar e atualizar os textos-obras, as leituras? As “imagens” de um leitor(a) é uma liberdade vigiada, controlada pelas leituras implícitas e explícitas dos textos-obras? A recepção e o efeito orientam os espaços e tempos nas certezas e incertezas de diferentes tipos de leitores e leituras? No “espelhamento ou em posição imagética” há de se considerar um leitor(a) do implícito emergindo nos textos-obras? Por fim, essas indagações encontram abertas neste capítulo, no sentido de instigar novas (re)leituras dos vazios, negatividades e implícitudes e nosso ponto de partida é foi o romance

Primeira Manhã ([1967], 2009) do escritor e romancista Dalcídio Jurandir (1909-1979).

### Considerações Finais

A sistematização dos tópicos abordados neste capítulo serve para intensificar o processo de leitura no tempo e espaço na amazônia séc. XX, ganhando novas configurações dirigidas pelas mãos e visões de autores supracitados no correr dos tópicos frente ao capítulo. Sugestões, análise sobre massificação de textos, leituras, interpretação e alcance das obras, do ato de ler e seus efeitos. Com objetivos de chegar receptor, leitor, os vazios, suas negatividades e implícitudes no ato de ler. A responder: Há leitor implícito no romance Primeira Manhã ([1967] 2009), de Dalcídio Jurandir? Em resposta, temos o leitor como mero difusor de sentidos, (re)criador das interpretações e interações socioculturais dos textos, obras e leituras, seja estes, por meios factuais ou ficcionais.

Sobre a Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1967) e a Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser (1976), nos levam não só olharmos para si, mais enxergarmos os anseios de uma compreensão interpretativa dos efeitos do leitor dos vazios e de toda uma negatividade implícita presente no corpo do texto romanesco como uma visão minuciosa de um leitor crítico e subversivo, inquieto frente as problemáticas de seu tempo. Mediante esses pontos de vistas é que reforçamos a expressão do *aprender a ir para o Norte*, pois assim entendemos ao banhar-se nos saberes da região amazônia para melhor entendê-las é um fator principal. Sobre as imagens de uma canoa responsável pelo ir e vir nas águas do universo dos homens e mulheres amazônidas. Nunes (2012, p.15)<sup>19</sup> afirmar que:

Dalcídio Jurandir, figura humana por vezes polêmica, está a enunciar um novo paradoxo. Parcialmente inter(editado) ele refloresce em diversos trabalhos acadêmicos em vários cantos do país. Desde o estudo da linguagem cabocla elaborado pela prof.<sup>a</sup> Rosa Assis no início da década de 80 do século XX, até o estudo feito por Willi Bolle, da Universidade de São Paulo, Audemaro Taranto, da PUC Minas, passando ainda por

---

<sup>19</sup> Nunes, 2012, p. 16. **Asas da Palavra**. Belém: Unama, v 13 n. 26, 2010/ 201.

instigantes estudos de Olinda Assmar, Enilda Newman, Pedro Maligo, José Arthur Bogéa, Marly Furtado, Vicente Salles, Themistocles Linhares, Gunter Pressler, entre outros, a obra de Dalcídio parece trilhar uma nova fase, redescoberta que foi pelas trincheiras universitárias, o que ajuda, embora apenas parcialmente, a preencher um imenso vácuo na cultura literária nacional.

É a partir desse paradoxo do (in)visível, (in)sensível que as percepções dalcidianas ganham espaço na compreensão do leitor-implícito da ficção romanesca de Dalcídio Jurandir. As experiências de análise da ficção segundo os postulados da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, possibilitam estimular novas e perenes interpretações que os textos-obras nos atravessam sobre o ato ler e de criar um leitor sensível. No entanto, essa investigação se torna relevante ao acrescentarmos que o “*Primeira Manhã (1967)*”, de Dalcídio Jurandir (1909-1979) há transformação, efeitos e (des)familiarização do leitor que educa, se transforma e educa-se enquanto leitor(a). Ao (re)criarmos formas, estilos e horizontes de leituras que ultrapassam nossas interpretações, visões de mundo e alcançam as retinas da memória.

Portanto, assim, este capítulo se desenvolve a partir de uma leitura estética da recepção e a teoria do efeito, objetivando formular uma proposta ao leitor e compreender seus efeitos sobre o ato de ler. No ato de ler, nossas apresentações e perspectivas se organizam sobre um universo ficcional e factual, fomentando o desejo e a possibilidade de imaginarmos as imagens dos personagens e seus objetos narrados, descritos e apontados nas entrelinhas no correr dos texto-obras. Por fim, ao abrir-lhes a consciência de reconhecermos a realidade e (re)criamos para cada indivíduo diferentes contextos, espaços e tempos de leituras sobre a narrativa ficcional dalcidiana, se eleva o protagonista Alfredo, sobre os lapsos de memória a “escada feita de Eunice, Odaléia, Esméia, Belmira, até ao suspiro da d. Brasileira e abrir a arca, e desta, quem pulou? Andreza? Um bandolim do diabo”. (JURANDIR, 2009, p. 204). Por fim, O que resta é ficarmos com a certeza de que este trabalho pode suscitar novas pesquisas e contribuir para novas perspectivas de análise sobre a arte de ficção literária a fim de entender “*Vitam impendere vero. Ó tempora... Regina Angelorum*” (JURANDIR, 2009,p.34).

## Referências

- BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Teoria do efeito estético** - Niterói: EdUFF, 2003.
- GENETTE, G. **Discurso da narrativa** - ensaio de método. Trad.: Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao Arquitexto**. Trad. Cabral Martins. Lisboa: Vega, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. BH:Faculdade de Letras da UFMG, 2010.
- ISER, Wolfgang. **Der implizite Leser**. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München: Wilhelm Fink, 1972. [Edição norte-americana: ISER,. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.]
- \_\_\_\_\_. **Der Akt des Lesens**. Theorie ästhetischer Wirkung (1976)
- ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.
- JAUSS, Hans Robert. **O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis**. In: LIMA, Luis (org.). A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JURANDIR, Dalcídio.[1967]. **Primeira Manhã**; Josebel Akel Fares (org). 2 Ed. Belém: EDUEPA, 2009. ISBN: 979-85-88374-39-0
- LAUFER, Roger. **Introdução à textologia: verificação, estabelecimento, edição de textos**. São Paulo: Perspetiva, 1980.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. SP: Atl MINAYO, Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28.ed. - Pétropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- LIMA, Luiz costa. (org) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção Hans Robert Jauss...et al.**; 2º ed: Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2011.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. Marli E.D.A. André. – São Paulo: EPU, 1986 (Temas básico de educação e ensino).

JAUSS, Hans Robert. **O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis**, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

ROCHA, João Cezar de Castro Rocha (org) **Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser** /Tradução, Bluma Waddington Vilar, João Cezar de Castro Rocha. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.ISBN:85-85881-77-1.

SANTOS, Carmen Sevilla dos. **“Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface”**, João Pessoa, 2007.

STIERLE, Karlheinz. **Que significa a recepção dos textos ficcionais**. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

STIERLE, Karl-Heinz. **A Ficção**. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Caetés, 2006.

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

Maria Marlene Marcon Bósio (UNIOESTE) <sup>1</sup>

Anelí Divina Fungueto (UNIOESTE) <sup>2</sup>

### Introdução

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

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

---

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Pós Graduação em Linguagem e Sociedade - profmariamarlene@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Pós Graduação em Linguagem e Sociedade - fungueto.aneli@gmail.com

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

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

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

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

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

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

Construímos um corpus discursivo com enunciados em que está presente a voz indígena. Nosso trabalho faz relações históricas que legitimam os discursos. Com base na ideia de discurso de Michel Pêcheux, sua teoria de Análise do Discurso, buscamos entender a memória de tradição e os direcionamentos de sentidos nas narrativas para a formação de determinadas subjetivações nos sujeitos.



Procuramos mostrar que o discurso indígena se legitima na própria enunciação, em que o discurso do mesmo é de interpretação de que foi afetado desde o processo de colonização em nosso país. Analisamos um conjunto de textos, composto de dez redações, as quais denominamos (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10), tendo como enfoque conciliar descrição e interpretação.

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

### **O Sujeito Indígena: Identidade e Linguagem no Interior do Paraná**

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

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

No Estado do Paraná a grande maioria dos indígenas vivem nas 17 comunidades, cujas terras foram demarcadas pelo governo federal, e onde recebem assistência médica, odontológica e educação diferenciada bilíngue. Normalmente a aldeia possui a garantia de Serviço de Proteção aos Índios, atual FUNAI, que muitas vezes realiza estudos linguísticos e da cultura material dos que aí habitam.

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

Os direitos constitucionais dos índios estão expressos num capítulo específico da Carta de 1988<sup>3</sup> (título VIII, "Da Ordem Social", capítulo VIII, "Dos Índios"), e num artigo do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Ao longo destes documentos os direitos dos povos indígenas são marcados por pelo menos duas inovações conceituais importantes em relação a Constituições anteriores e ao chamado [Estatuto do Índio](#).

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

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

Ainda, encontramos algumas reservas indígenas que se recusam a manter contato com o não índio. São comunidades pouco conhecidas pela sociedade, que vivem em aldeias e territórios demarcados pelos governos.

Os Índios possuem consciência de sua história e percebem a importância da terra para continuidade de seu povo, sendo esta a principal luta na atualidade pela manutenção de seu território, pela

---

<sup>3</sup> Constituição da República Federativa do Brasil assegura aos povos indígenas a utilização das suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, § 2º), inaugurando, assim, um novo tempo para as ações relativas à [educação escolar indígena](#). Além disso, a Constituição permitiu que os índios, suas comunidades e organizações, como qualquer pessoa física ou jurídica no Brasil, tenham legitimidade para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses.

união do grupo, pela preservação da cultura, dos valores e de seu modo de vida em seu espaço local.

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

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

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

### **Análise do Discurso em Michel Pêcheux**

O filósofo francês Michel Pêcheux busca em leituras de Althusser, Lacan, Foucault e Saussure subsídios para embasar suas discussões a respeito da teoria da análise de discurso. O Materialismo Histórico entra na AD pelo viés althusseriano, a partir de uma releitura de Marx, desenvolvendo o conceito de ideologia e os modos como esta atua. As leituras de Althusser ajudaram na reflexão sobre o funcionamento da instância ideológica dos aparelhos ideológicos do Estado como posições político-ideológicas. Althusser mostra em seus

estudos como o indivíduo é interpelado em sujeito por meio de ideologias. O historiador Michel Foucault fornece algumas noções e manifestações do discurso. E Saussure, com sua dicotomia *langue/parole* fornece uma possibilidade de oposição entre sistema/sujeito falante o que revela a opacidade da língua, uma vez que esta não é homogênea.

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

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

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

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

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

No segundo momento da Análise do Discurso Pêcheux partilha a noção de “formação discursiva” com Foucault, a qual é entendida como um conjunto de enunciados submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ou seja, um espaço estrutural aberto que se relaciona com o seu exterior. Pêcheux apresenta a ideia de um espaço discursivo onde o sujeito tem a ilusão

de que é a origem de tudo o que diz (nível inconsciente) e que tudo o que diz tem um único significado (nível pré-consciente).

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

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

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

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

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

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

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

Nosso objetivo aqui é descrever e interpretar as condições de produção discursiva em redações dos vestibulandos indígenas UNIOESTE/2010 para que possamos compreender os discursos determinados pela exterioridade e que remetem a outros discursos e

buscar entender as representações que permeiam a memória discursiva dos sujeitos.

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

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

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

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

Apoiando-se nos saberes que foram repassados pelos mais velhos o sujeito vestibulando constrói um imaginário social sobre seu povo e a terra, sobre o anseio de mostrar ao ‘homem branco’ o valor da natureza para o ser humano e a posição desse índio frente ao homem branco. Diversas expressões de altivez aparecem nas redações como ‘o verdadeiro brasileiro é o índio’ (R4); “o Brasil não foi

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

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

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

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

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

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

destroem para acabar” (R9).

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

### **Considerações Finais**

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

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

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

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

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

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

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

## Referências

- BRASIL. **Constituição Federal 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)  
Acesso em: 05 mai. 2020
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1990
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional.** Campinas: Pontes, 1993.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Cidade dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2004
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.) **Papel da memória.** Campinas, Pontes, 1999, p.49-57.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 4. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni P. Orlandi et al. 5ª ed. Campinas (SP) Editora Unicamp; 2014.
- PÊCHEUX, Michel. **A análise de discurso: três épocas (1983).** In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.) **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Ed. Da Unicamp, 2014, p. 307-310)

## ANEXOS

### REDAÇÕES VESTIBULAR INDÍGENA (2010)

(R1)

#### A DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS (103)

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

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

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

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

(R2)

#### A MÃE NATUREZA (107)

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

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

(R3)

#### DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS (112)

Sabemos que desde o descobrimento do Brasil conforme diz a História, vem se falando em Demarcação das Terras Indígenas. No

descobrimto destas terras, eles foram explorados e escravizados. Neste contexto de nação descoberta poderíamos dizer que seriam os legítimos donos deste País. No entanto governantes desde a época do descobrimto não se preocuparam em organizarem a vida deste povos, em especial a demarcação de uma área para cada tribo. Talvez hoje não estariam acontecendo os conflitos pela disputa de terras. Com isto quem iria ganhar seriam os governantes, o povo e a natureza, tendo em vista que o Índio é o maior conservador da natureza. Com isto estamos todos sofrendo com a degradação da natureza em especial os Índios, pois eles tiravam e ainda tiram o seu sustento das suas Terras. Agora os governantes estão preocupados com a demarcação de suas terras, entendo que já farde de mais. Gostaria que, essas ideias de Demarcação de Terras Indígena se concretizassem para que os selvículas fizessem jus ao seu pequeno pedaço de Terra e assim poderia acabar com os conflitos entre Índios e Brancos, sabendo que a nossa dependência hoje, terá que ser sólida entre as duas partes.

(R4)

#### **EM BUSCA DO DIREITO (124)**

De um lado agricultores protestam pela perda de suas terras, do outro, o povo indígena defende seus direitos. Os conflitos gerados devido as demarcações das terras indígenas tem crescido muito nos últimos tempos.

O órgão competente afirma que a demarcação das terras garante a preservação do patrimônio biológico e cultural e garante também o direito dos indígenas, já os agricultores se negam à sair de suas propriedades. Em todo o país os conflitos devido à essa questão, só aumentaram, gradativamente, criando assim um enorme problema social.

O povo indígena luta pelo que é seu de direito, pois muito antes dos colonizadores chegarem ao Brasil, os índios habitavam essas terras, e o Brasil não foi descoberto, foi invadido, e o povo indígena teve de se adaptar Há essas mudanças culturais, portanto eles só querem reaver o que é seu, e isso qualquer cidadão sabe, todos os livros de história contam. Vale ressaltar que os agricultores recebem indenização, pelas propriedades, é justo, pois eles tem todo um patrimônio montado. O resultado desses conflitos são mortes e mais mortes, e solução, nenhuma!

O Brasil tem uma diversidade cultural incrível, mais o verdadeiro brasileiro é o índio, não desmerecendo os demais.

Portanto, cabe a FUNAI, e aos demais órgãos competentes, tomar uma providencia urgente, favorecendo os dois lados, e tratando dessa questão de uma maneira civilizada.

(R5)

**ÍNDIOS X NÃO ÍNDIOS (125)**

Ao longo da história do Brasil, desde a invasão dos europeus, os povos indígenas tem seu território diminuído cada vez mais, devido principalmente a colonização e o aumento expressivo das cidades.

Os indígenas que antes eram donos de toda a terra, hoje se veem acucados em pequenas áreas, que na grande maioria estão em processo de demarcação. Esses processos geram muitos conflitos, porque na maioria das vezes já estão ocupadas por não índios, que também afirmam ser donos da terras por eles comprado há muito tempo, que por sua vez não tem culpa de ali um dia ter sido território indígena, mas os índios só querem um direito previsto na constituição federal, que é um lugar suficiente para viverem bem, com harmonia com a natureza e principalmente lutando para preservar sua cultura.

Hoje as demarcações de terras indígenas vem acontecendo. Mas estão muito longe do ideal esperado pelos povos indígenas de todo Brasil que precisam de espaço para preservar sua cultura.

(R6)

**A DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS (128)**

É uma maneira de termos conhecimento de que não é só um território indígena, é uma medida de que mais tarde á de garantir o sustento e a vida da população indígena e dos outros seres com o cuidado com fonte de água, preservação de rios, animais.

É também uma maneira de garantir terreno, moradias para os futuros indígenas, é um direito que é dos índios ter de viver em um mata, para que nunca perda suas tradições e costumes, como fazer seus artesanatos, pescar, caçar, fazer suas plantações e preservar a biodiversidade para que nunca há de acabar.

Se todos pensar somente em destruir floresta daqui mais tarde o que seremos de nós seres humano sem agua, seres vivo, animais por isso há índio para que haja sempre reserva.

7)

**TERRAS INDÍGENAS (129)**

A demarcação das terras indígenas sempre foi algo que gerou muita polêmica, de um lado agricultores que construíram suas vidas, e de outro índios que pretendem começar a construir, e por existirem dois lados com os mesmo interesses, muitas vezes acaba em brigas, e discussões.

Não há muitas maneiras de resolver a questão das reserva indígenas, ou é com violência ou deixar nas mãos da justiça, que convenhamos, nem sempre é justa, como a violência não leva a nada e nem deveria existir pra

pessoas que querem se integrar socialmente, os indígenas tem de tentar resolver civilizadamente, assim como os não-índios, pois se tratando de conflitos entre ambas as partes, os índios sempre são os “selvagens”, isso demonstra que no nosso país o preconceito ainda está em alta.

A defesa do território indígena é um importante meio de preservação da natureza, e isso já seria um motivo para que eles ficassem com direito às terras, afinal beneficiaria a todos.

Portanto os indígenas, tem razão em exigir seus direitos, pois eles foram bastante prejudicados, quando o preconceito passou a existir, não seria justo tirar algo que é sem dúvida essencial á preservação da cultura indígena.

(R8)

### **INDÍGENAS DO BRASIL (130)**

A principal mudança na vida da comunidade indígena em geral, não se propõem pelas ações de conflitos violentos, ela vem dos próprios direitos que ele exerce sobre seus territórios e terras. No momento em que essas terras são ocupadas se cria uma subsistência numerólogo e desumana no ponto de vista do domínio e da proposta.

Quando se tem o domínio de territórios indígenas a luta é favorecida acima de tudo contra a extinção do próprio índio. Não podemos nos isolar o se distinguir da humanidade, teremos que ter sobre o nosso comando nossos direitos de viver, morar, comer.

Defender nossos territórios ou seus demarcações, é dever e responsabilidade de cada indivíduo indígena, pois fazer parte de uma sociedade melancólica ou estúpida e uma “barbárie”, portanto quando se fala em índios a primeira coisa em mente e destruição.;

Literalmente os indígenas progrediram definitivamente sabendo-se a valorização do homem trabalhador e de seus conhecimentos. Mas além da progressão temos o mais importante união, humildade e caráter. Temos em mente que lutaremos pelos nossos povos, sem agredir ninguém, fisicamente ou psicologicamente.

Lembraremos que precisamos lutar e defender nossas terras e nossos direitos, com honra, humildade e caráter e a principal, com dignidade. Defenderemos nossas culturas, tradições e costumes, teremos nossas igualdades e reconhecimento no país onde todos são iguais.

(R9) (131)

O território dos índios é importante para conhecer a cultura indígena porque se não tivesse os territórios os índios perderiam completamente toda a cultura deles.

Os índios tem direitos de proteger a natureza mais nisso a FUNAI não ajuda muito por que os índios já perderam muitas terras, por desmatamento e eles queriam fazer reflorestamento mais não tem condições para fazer mualas.

E a defesa dos territórios indígenas é importante porque eles são os patrimônios biológico e proteção dos territórios indígenas e proteger a biodiversidade por que os índios são da natureza e a natureza precisam dos índios por que eles sabem lidar com natureza e o índio só tira da natureza para viver não como os brancos, os brancos explora a natureza eles só destrõem para cabar, os índios não querem não perder a sobrevivência que a natureza dá a eles. O índio tem todo direito para proteger o seu território para preservar seu cultura, se o territórios não for preservado daqui alguns anos os índios podem perder tudo os seus costumes não podem ter índio no Brasil, por que o índio é um dos símbolos mais importantes que Brasil não pode deixar desaparecer por que o índio conta com reconhecimento das populações Brasileiro para preservar o patrimônio biológico e sua diversidade no Brasil porque isso é importante na cultura indígena.

(R10)

### **A RECUPERAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS (132)**

Há muitos anos atrás essa terras indígenas foi tomadas do índios, então os brancos compraram e construíram seus bens materiais e produziram esse tempo todo, então já conseguiram recuperar seu dinheiro em cima dessas terras. Então eu acho que não é injusto nós índios queremos o que é nosso de volta.

É injustiça com nós índios, muitas vezes em nossas aldeias tem índios que não tem um pedaço de terra para produzir, então acaba passando necessidade sabendo que nós temos bastante terras por esse Brasil, suficiente para o nosso sustento, e ter uma vida mais digna.

Os brancos acham injusto com eles quando invadimos e pressionemos, mas nós só queremos o que é nosso por direito, eu acho que eles se contentar porque já conseguiram todo o investimento da terra com a produção em cima dessas terras. E além do mais com a saída deles o governo indeniza, eles tem que sair e não entrar em conflito com os índios, nós só queremos ter uma vida mais digna. Além do mais, nós entramos e preservamos e assim todo mundo a natureza dando mais sustentabilidade a biodiversidade, assim todos se beneficiam e a natureza agradece.



## EVOLUÇÃO DA DANÇA ZORE E SEU CONTRIBUTO À TRADIÇÃO DA LOCALIDADE DE GOLO, DISTRITO DE HOMOÍNE, PROVÍNCIA DE INHAMBANE, 1960-2000

Izaura Acácio Cumbe (ESH)<sup>1</sup>

Iceu Carlos Siteo (UFMG)<sup>2</sup>

### Introdução

A pesquisa tem como tema: evolução da dança zore da localidade de Golo entre 1960-2000. A escolha deste tema deveu-se à necessidade de querer compreender a evolução dança tradicional Zore da etnia *vatswa* da localidade de Golo no período acima referenciado.<sup>3</sup> A opção local explica-se pelo fato da sua prática recorrente naquele local em convívios, eventos do governo local assim como em cerimónias rituais. Um outro fator é a língua *xitswa* dos praticantes (pertencente ao grupo etno-linguístico *tsonga* do sul de Moçambique) que facilitou a comunicação na recolha dos dados. A escolha de 1960, deveu-se ao facto de ser o ano em que se intensificara a resistência à ocupação colonial em Moçambique. A colonização não encorajou a prática da dança zore devido ao teor das suas mensagens contestatárias. Assim, as populações nativas não a praticavam livremente. Portanto, a dinâmica desta dança foi bastante fraca que quase levaria à sua extinção da a perseguição das autoridades coloniais. Por outro lado, o ano de 2000 se justifica por ser o ano em que a dança zore passou a ser praticada por pessoas de todas as faixas etárias. Ainda no mesmo ano, verificou-se uma revalorização das culturas tradicionais por parte do Estado moçambicano com a realização do 1º festival nacional da cultura. As danças tradicionais representam um mosaico cultural de Moçambique. Estudar a dança zore é importante, pois ela representa um dos veículos de expressão dos valores e virtudes da cultura da localidade de Golo. Este estudo tem um suporte bibliográfico e teórico de autores tais como: MEYER,

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ensino de História pela Universidade pedagógica. Professora de História da Escola Secundária de Homoine. (Moçambique). Email.com: cunbeizaura@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutorando em História pela Universidade Federal Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-graduação em História, Bolsista da CAPES/PROEX; Email.com: Iceucarlos@hotmail.com.

<sup>3</sup> O tema enquadra-se também à disciplina da História Social e Cultural de Moçambique;

(1996) no seu estudo intitulado: *Do Poder do Género: uma articulação teórica – analítica*, em que discute a cultura das sociedades colonizadas. O autor identifica a dança como um elemento fundamental de expressão cultural das comunidades e, argumenta que ela sofreu alterações de tempos em tempos. Como uma expressão de intervenção social, durante o período colonial a dança foi um meio de contestação do poder colonial, tendo sido desencorajada a sua prática. SOROMENHO, Sofia (2013), em *dançar as vicissitudes de uma nação: Tradição e Contemporaneidade nas Companhias Nacional de Canto e Dança de Moçambique*. A autora pesquisou a temática de danças em Moçambique no contexto colonial e pós-colonial. A autora debate a tradição e a nação. RIBEIRO, Armando. (1998) em *Antropologia, Aspectos culturais do povo changana e a problemática Missionária*, aborda aspectos culturais das comunidades. OSÓRIO, Débora (2002), em *A dança como uma ferramenta fundamental na inclusão social*, identifica a dança como um instrumento importante de inclusão das comunidades.

A abordagem deste tema obedeceu o método etnográfico, também conhecido por método de observação participante, ou ainda trabalho de campo. Para a concretização do trabalho foi necessário: (i) a consulta da bibliografia que aborda o tema; (ii) recorreu-se à técnica de entrevista semiestruturadas ao universo de cerca de 10 membros da comunidade, eleitas de forma aleatória, dos quais: a) dois líderes comunitários a fim de recolher o legado da dança zore da localidade e as possíveis formas de sua conservação e disseminação. Mas, também encontrar evidências do que se possa considerar resultados provenientes dos ensinamentos da dança tradicional zore; b) quatro assistentes, com diferentes experiências acerca da dança tradicional zore da localidade de Golo; e c) quatro atuantes que participam de ativamente na dança zore naquela localidade. Ainda no âmbito da entrevista, foram privilegiadas pessoas que vivem naquela localidade há cinco anos ou mais.

### **Localização geográfica da localidade de Golo e breve historial**

A localidade de Golo com área de 894 km localiza-se no extremo sul do distrito de Homoíne província de Inhambane. A sua população pertence ao grupo étnico tswa e mais pequenas

representações dos “bitongas” e “chopes”. Ela é composta por 10 povoados que um deles é o povoado de Zualo. Que é um povoado com forte potencial da prática dança tradicional zore, e, que sua influência abrange também todos outros povoados do distrito. Quanto aos limites geográficos da localidade de Golo; A norte faz fronteira com a localidade de “Mubecua” em Homoine. A sul faz limite com cidade da Maxixe, com as localidades de Bembe e Inhamússa, Este limita-se com o distrito de Jangamo e, por fim a oeste que estabelece fronteira com a localidade de Xinguinguire.<sup>4</sup> Até 2007 a população existente na localidade de Golo estimava-se a um número de 1953 habitantes. Os mesmos são falantes da língua “Xitshwa” e estão divididos por dois grupos étnicos: “tswas” que falam “Xitshwa” e “bitongas” que falam “bitonga”. Deste modo, a área em estudo é habitada pelo povo que fala as duas línguas.<sup>5</sup>

### **Principais atividades econômicas**

No âmbito económico, o distrito onde a localidade se encontra possui extensas terras férteis. Por isso, a agricultura é a principal atividade que garante a sobrevivência da população local. Além disso, pratica-se ainda pecuária (a criação de gado bovino, suíno, caprino e de aves: galinhas e patos).<sup>6</sup> A pesca, a caça, o comércio informal também constituem outras atividades importantes para economia da localidade. Outras atividades económicas importantes são: comércio, mineração, pequenas fabriquetas de sabão e óleo são complementares à economia da localidade. Venâncio Zacarias, (líder comunitária em entrevista afirmou que, a agricultura na localidade de Golo é praticada pelo sector familiar em condições predominantemente de sequeiro e nas baixas das planícies. Em relação às épocas de cultivo regista-se duas situações diferentes. Assim, a agricultura pratica-se em duas épocas sendo a 1ª de Outubro a Março e a 2ª de Abril a Maio. As principais culturas são: amendoim, feijão-nyemba, arroz, hortícolas, milho, batata-doce e reno, mandioca,

---

<sup>4</sup> MINISTÉRIO DE ADMINISTRAÇÃO ESTATAL, 2007, p. 15.

<sup>5</sup> SECRETARIA DO GOVERNO DO DISTRITO, 2010, p. 14.

<sup>6</sup> MAUSSE, M. 2009, p. 78.

banana, ananases e Caju. Para além destas culturas, produz-se também o coco e Citrinos (laranjeiras, tangerineiras, papaieiras, abacateiros).<sup>7</sup>

### Descrição sócio-antropológica da localidade de Golo

Em seguida, apresentamos de forma breve a descrição dos vatswas da localidade nos aspectos referentes a sua alimentação, habitação, casamentos, indumentária, morte e a prática de cerimónias mágico-religiosas. À semelhança dos aspectos culturais do povo changana, a alimentação dominante das comunidades desta localidade assenta “em duas iguarias diferentes: uma, papa<sup>8</sup> de milho chamada *wubsa*<sup>9</sup>, outra, o molho chamado *mutchovelo*,<sup>10</sup> apresentadas separadamente em duas peças de louça.”<sup>11</sup> Deste modo, fazendo-se a ponte com as características físico-geográficas da localidade de Golo, na qual a agricultura é a atividade mais desenvolvida das populações, o milho e a mandioca sobrepõem-se como culturas dominantes. Quanto à habitação, a maioria das residências das comunidades da localidade de Golo é feita de material local, misto e convencional. Nesta localidade foi notória a presença expressiva de casas vulgarmente conhecidas por “*mukhukwa*”<sup>12</sup>. Trata-se de casas feitas de chapas de zinco na sua maioria uma prática oriunda da África do Sul.

A definição do casamento em Auge refere que é “um complexo de normas sociais que sancionam as relações sexuais entre um homem e uma mulher e que os liga por um sistema de obrigações e direitos mútuos; por meio desta união, os filhos que a mulher dá luz são reconhecidos como progeneritura legítima de ambos os pais”<sup>13</sup>.

---

<sup>7</sup> Ibid, p. 14-15.

<sup>8</sup> Diferentemente da etnia changana, os matswas não moem o milho, “Ku sila”. Estes pilam o milho até se tornar papa; actualmente com as moageiras a actividade se tornou mais facilitado.

<sup>9</sup> Nome dado a massa de milho preparada para o consumo no sul de Moçambique.

<sup>10</sup> Nome dado ao molho na cozinha das populações tsonga do sul de Moçambique.

<sup>11</sup> RIBEIRO, A. 1998, p. 63.

<sup>12</sup> Designação dada às barracas construídas a partir de chapas de zinco.

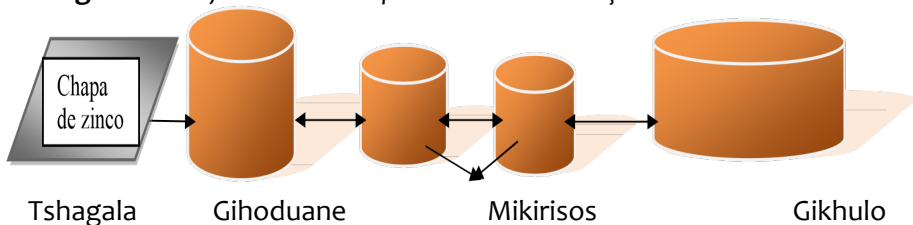
<sup>13</sup> Em toda a parte o casamento é objecto de cerimónias rituais públicas, dirigidas por um ou vários membros da comunidade, o que anuncia ou significa não só que o marido, a mulher ou a sociedade reconhecem a mudança de estatuto dos novos esposos, mas ainda a criação de laços jurídicos, sociais económicos entre o grupo de filiação do marido e o da mulher... AUGE, 2003, p. 38.

Neste sentido, pode-se aferir que os casamentos na localidade de Golo obedecem a linhagem patrilinear, onde o casal estabelece-se com ou junto dos pais do marido. No que diz respeito à indumentária, Jacinto Kofe em entrevista disse-nos que, as comunidades da localidade de Golo, desde o período de luta de libertação até hoje vestem-se de roupas normais. Sendo camisas para homens “*Mahembe*” e calças “*mabuluku*”. Quanto às mulheres, vestiam-se de “*mukhatchu*” vestidos, e saias “*masaya*”. Entretanto, dado ao dinamismo cultural e a própria mobilidade social, a localidade de Golo não ficou parada no tempo, tendo sofrido os processos de aculturação e desculturação.

### Características gerais da dança tradicional Zore

Segundo Laura Pascoal (Membro e Praticante) a dança é caracterizada por: (i) possuir tambores ou batusques feitos de madeira oca revestido com pele de animal; (ii) por utilizar as mãos e dois chocalhos para tocar batusques; (iii) pela utilização do apito para dar uma determinada atenção; (iv) por combinar sons de batusques com as canções sintetizando a formação histórica, identidade social e cultural do povo da localidade de Golo; e, (v) por ser executada em pares ou individual ou mesmo mais de dois homens e mulheres com alguns movimentos com o corpo reto mantendo um ritmo vibrante com mais incidência para a cintura. Os instrumentos usados são batusques tais como: chapa de zinco designado de “*Tshagala*”, o tambor médio chamado “*Gihoduane*”, dois tambores pequenos apelidados de “*Mikirisos*” e um tambor maior com nome de “*Gikhulo*”. (Vide a seguir a imagem)

**Imagem 1:** conjunto de batusques usados na dança zore



**Fonte:** Autor (2015)

A maioria das danças tradicionais para a sua execução é indispensável a presença do homem e da mulher. Neste tipo de dança o homem é tido como o dirigente do grupo que a prática. Por essa razão, os autores colocam os homens como atores que realizam movimentos fortes e vigorosos. As mulheres porém, como atrizes que realizam movimentos mais suaves e delicados, segundo os papéis sociais por eles ocupados.<sup>14</sup> Ainda sobre a execução da dança, Domingos José Artur outro entrevistado afirmou que,

O momento da sua atuação existem homens que ficam a frente que para além de tocar a batucada também cantam e dançam. As mulheres nas suas mãos são colocadas tigelas de circunferência. Elas também cantam e encantam através de vozes finas e dando louvores e, ao dançar atuam duas a duas. Durante a dança ambas têm mexido as cinturas estendendo os braços para frente como forma de assegurar a estabilidade sob o risco de cair e perdendo o ritmo normal do som dos batuques. (Cp, *Localidade de Golo*, 13/07/2015)

Do exposto acima pode-se concluir que, a dança zore apresenta uma estrutura atípica que garante o seu funcionamento. Os homens e as mulheres desempenham um papel fundamental na sua execução. Eles cantam e dançam. Contudo, noutros casos desempenham funções distintas, como é o caso de tocar, que é uma tarefa exclusiva dos homens. Os instrumentos da dança tais como: batuques e tambores de diversos tamanhos tem a função de combinar diferentes sons. Por essa razão, na ausência de um batuque não se pode realizar a dança. A parte mais executada que é a cintura, faz com que de certo modo, marque diferença com outras danças tradicionais que exigem a vibração de todo corpo como Mapico, Xiquema, Timbila, etc.

### **Contributo da dança zore na educação tradicional**

Para Gilda António (Membro e Praticante) a dança tradicional zore era praticada nas cerimónias familiares das comunidades tais como: missas dos antepassados, em ocasiões recreativos e nas

---

<sup>14</sup> SOROMENHO, S. Op. Cit., 2013, p. 95.

cerimónias fúnebres. Em cerimónias fúnebres as canções da dança são consolatórias às famílias enlutadas como também à comunidade. São canções que têm a finalidade de unir famílias, evitando desse modo, conflitos que podem surgir depois da morte de um membro de uma determinada família. A entrevistada corroborando com Armindo Adriano (líder do grupo da dança) afirmou que nesses eventos a dança tradicional zore proporciona uma educação local, pois abre momentos de reflexões em torno da vida dos antepassados, mostrando a solidariedade, união, tolerância, contestação de certos comportamentos desviantes da vida local e preservação da dança como algo identitário. A dança zore é um veículo transmissor de hábitos e costumes dos principais momentos das famílias locais. Por exemplo a maneira de vestir (capulanas e lenços para o caso de mulher), a maneira de confeccionar os alimentos, os rituais do casamento local. Um estudo de Soromenho indica que, “a dança, música, canto e outras atividades associadas contribuem para a educação cívica das populações urbanas e rurais em matérias de interesse nacional: a saúde pública, a reconciliação nacional, a democracia, a tolerância, a preservação do meio ambiente.”<sup>15</sup> A dança ajuda ainda a ultrapassar barreiras étnicas e linguísticas de caráter social e ritual. Portanto, ela serve como meio de propaganda e educação do povo.

Nos pronunciamentos de Jacinto Kofe, constatou-se que, a dança zore proporciona o momento de lazer que culmina com uma reflexão da vida. As mesmas levam gerações mais recentes a perceber que cada povo tem os seus hábitos, costumes e valores culturais que devem ser mantidos. Kofe diz ainda que, o que dificulta o papel educativo da dança é a convergência entre o “local” e o “global”. Quer dizer, o mundo está globalizado e a população local dá mais primazia a aspectos culturais não locais. Por exemplo, podia-se programar o dia e a hora de atuação da dança podendo ser de dia ou a noite, as pessoas não apareciam alegando que era para as gerações passadas e está fora da moda e preferirem ir assistir um filme terror ou escutar música estrangeira em língua que as mesmas não entendem. Assim, a camada jovem fica ultrapassada e desinteressada pela cultura local. As

---

<sup>15</sup> SOROMENHO, S. 2013, p. 161.

abordagens acima são suportadas por Soromenho da seguinte maneira:

[...] As novas manifestações da “dança africana” a sua importância é [...] afirmação de um contraponto perante a herança dissoluta do passado colonial. [...], esta particularidade seria especialmente relevante em muitos contextos africanos, já que a dança tende a constituir-se culturalmente como uma prática que tem como função ser um indicador dos sistemas valorizados pela comunidade, para expressar e interpretar vários eventos da vida. A participação na dança em outras manifestações da cultura expressiva é uma experiência da comunidade. A dança fornece ligações necessárias, ajudando a sedimentar afinidades grupais baseadas na religião, numa língua comum e na solidariedade, que asseguram relações sociais significativas, respeito mútuo e um sentido de pertença entre os membros das diversas comunidades. A sua criação e a prática são vistas como uma responsabilidade colectiva. É portanto a comunidade que dita as regras que orientam a criação e a prática da dança.<sup>16</sup>

A dança zore estimula o espírito de convivência social distanciando-se dessa maneira do isolacionismo, ela também contribuiu para a disseminação da prostituição na localidade, como também a mesma abre espaço de existência de divórcios entre os casais, dado que, muitas das vezes era praticada a noite, onde crianças, jovens e mesmos adultos aproveitam o momento para fazer coisas que contrariam as normas de convívio social. A mesma abordagem é secundada pela Armindo Adriano ao afirmar que:

Os meus netos quando chegasse o final de semana não cumpriam as tarefas de casa, ou porque tinham que ensaiar partindo das 8 até 12 horas e retomar os ensaios das 15 até 18 horas para atuar nos domingos. Eles não tinham mais tempos para fazer tarefas de casa, ora faziam acima da hora do almoço ou jantar, ora as vezes amanhecia na dança e no dia seguinte era luta para acordá-los”. (Cp, Localidade de Golo, 13/07/2015)

A prática desregrada da dança por menores pode ter

---

<sup>16</sup> SOROMENHO, S. Op. Cit., p. 63.



contribuído para a desobediência dos preceitos ético-morais das famílias que são fundamentais para a vida. Não concordando com as duas posições acima descritas, Domingos José Artur, admite porém, que, a dança tradicional zore foi e é útil para a educação da localidade de Golo, visto que, a mesma no âmbito da sua execução, as canções são acompanhadas de gestos como uma forma de incluir as pessoas com problemas auditivas, ensinando dessa forma a comunidade local que devem-se respeitar as diferenças e as pessoas com necessidades educativas especiais a não ser excluídas da sociedade.

Venâncio Zacarias (líder comunitário) começa por elogiar certos fatos, ao considerar que entre as décadas 60 e 80 a dança zore era praticada nos momentos da realização dos ritos de iniciação a nível local, onde as mulheres eram feitas tatuagens nos seios, nas nádegas, no umbigo e nas bochechas quando atingissem a puberdade. O mesmo acrescenta ainda que, em cerimónias fúnebres, a dança consolava a família enlutada, fazendo-a perceber que a morte é o caminho de cada um de nós. Todavia, o autor observa algumas críticas, tais como: a) os casamentos prematuros, pois bastou que a rapariga atingisse a puberdade era submetida a tais ritos como preparação para o lar; e b) promoção à prostituição, uma vez que a dança era praticada com frequência nas noites. No entanto, apesar desses riscos os entrevistados foram unânimes na definição da importância da dança. Há aspectos positivos que a dança zore semeou na sociedade de Golo que até no momento prevalecem. Por exemplo, as canções da dança exaltavam figuras que lutaram por Moçambique independente e democrático. Além disso, a dança é utilizada para as campanhas referentes a saúde (combate contra malária, cólera...) e conservação do meio ambiente.

### **Da evolução da dança zore na cultura da localidade de Golo 1960-2000**

Desde a existência da humanidade a dança foi, e é um dos elementos que está presente na vida dos homens em qualquer parte do mundo. Assim, em Moçambique existem variedades de tipos de danças que, o seu povo procurou preservar através das suas práticas até a presença europeia onde a situação veio a tomar outro sentido. A pesquisa de Soromenho concluiu que “com ocupação efetiva em Moçambique pelos portugueses, a prática das tradições (danças

tradicionais, e não só) indígenas foi proibida, pois para os colonizadores essas práticas não tinham significado na sociedade por eles idealizada.”<sup>17</sup> E, para manter os radicais distantes das suas tradições, os portugueses introduziram seus modelos para justificar e definir os seus interesses com os quais era possível por vezes atraírem os africanos. Portanto, essas tradições aprovacionaram aos colonizadores modelos de comando nas sociedades africanas e, em particular moçambicanas. Sobre o mesmo assunto Meyer dá-nos a seguinte contribuição: “Em toda a parte que sofreu a colonização, a cultura, a dança sofreram alterações dado que, várias danças de intervenção social foram sufocadas tal como outras canções reivindicativas que de certo modo poderiam colocar numa situação crítica o controlo colonial por parte da metrópole”<sup>18</sup> Portanto, no período colonial, várias tradições do passado foram distorcidas incluindo a dança zore na localidade de Golo, cuja prática desde então, havia sido quase extinta sob o argumento de que as comunidades deviam converter-se para a religião católica. As populações nativas já não tinham direito de praticá-la livremente, o que significa que, nesta localidade, a dança tradicional zore foi desprezada e desqualificada. Neste sentido, podemos afirmar que a colonização em Inhambane não queria a exaltação da cultura dos povos autóctones. No entanto, a dança zore continuou a ser praticada de forma discreta e, nalguns casos usada como elemento de contestação da colonização.<sup>19</sup>

A dança tradicional zore no período pós-colonial se caracterizou por um dinamismo cultural<sup>20</sup> e uma mobilidade social nos primeiros anos da independência de Moçambique, o que tornaram a dança zore da localidade passível a integração de novos elementos no quadro dos processos de aculturação e desculturação. O período contemporâneo, dito globalizado é caracterizado entre outras coisas, por uma grande mobilidade de pessoas, de raças, de religiões e de culturas. Quando as pessoas vão de sul ao norte, são de todas as maneiras cunhadas de imigrantes e de um eufemismo para dizer que se tem que assimilar. Em contrapartida, a deslocação norte sul, independentemente das razões chama-se cooperação, os que dá aos

---

<sup>17</sup> SOROMENHO, S, Op. Cit. p. 29.

<sup>18</sup> MEYER, D. 1996, p. 57.

<sup>19</sup> SOROMENHO, S, op. cit., p. 31.

<sup>20</sup> MARTINEZ, F. 2002, p. 72.

generosos direito a manter as suas especificidades culturais que de todas as maneiras são superiores que praticas dos “indígenas”.<sup>21</sup>

A degradação e a transformação das formas antigas de poder operaram-se sob a influência colonial, depois pela constituição de Estados modernos burocráticos.<sup>22</sup> Neste sentido, na mesma sociedade “sobrepuseram-se dois sistemas de domínio, o tradicional e o moderno, de tal maneira que o administrado joga estrategicamente com um ou com outro,” pois uma vez enfraquecido o poder tradicional, o poder moderno não adquiriu força e estabilidade suficientes, apesar da inflação de ideologias e de símbolos modernistas. Depois da independência em Moçambique, a história das tradições locais tomou uma nova direção. O rejuvenescer das culturas moçambicanas verificou-se com maior nitidez a partir de 1975.<sup>23</sup> A valorização de diversas culturas e modos de expressão cultural nomeadamente: a música, dança e os cantos entoados em línguas locais. Igualmente com o nascimento da nova república popular de Moçambique, estavam criadas as condições para a recuperação e vivência das culturas tradicionais dos chamados “povos indígenas”.

Com as independências, os líderes vanguardistas procuraram reconstituir a independência sociocultural baseando-se da herança ancestral. Como se pode exemplificar, o renascimento ou invenção de algumas danças guerreiras que servia de forma de exaltação identitária ligada à recuperação da autenticidade das culturas expressivas, de resgate e revalorização da cultura.<sup>24</sup> Nos outros casos porém, os partidos conquistadores das independências optaram por uma retórica de alteridade problemática em relação aos valores da cultura das comunidades, entendida como obscura, feiticeira e supersticiosa.

A revalorização da dança Zore na localidade de Golo foi mais notória no período pós-colonial, assim como outras danças tradicionais cujas práticas foram disseminadas. Foi neste contexto histórico em que, o povo local procurou mostrar na sua região como fora dela que a prática da dança era importante para a cultura tswa, pese embora os discursos problemáticos da Frelimo.

---

<sup>21</sup> NGOENHA & CASTIANO, 2011, p. 107.

<sup>22</sup> RIVEIRE, C. 2011, p. 135-136.

<sup>23</sup> ROSA, B. 2008, p. 67.

<sup>24</sup> SOROMENHO, S, op. cit., 2013, p. 29.

Com o dinamismo cultural e a incorporação de novos elementos externos à dança propriamente dita, Roberto Samuson (dançarino e guardião) avançou que a dança zore inicialmente não era praticada por crianças, mas sim por adultos (homem e da mulher). Os homens realizam movimentos fortes e vigorosos. As mulheres como atrizes que realizam movimentos mais suaves. Durante a dança as mesmas eram colocadas tigelas de circunferência. Entretanto, com as mudanças estruturais ocorridas em Moçambique a partir da década de 90 e os efeitos das mudanças permitiram algumas alterações na dança zore. Praticamente no mesmo diapasão Venâncio Zacarias em entrevista, afirmou que a dança zore, não é a mesma quando comparada com o tempo colonial. Ela foi perdendo alguns traços identitários que a caracterizaram. A mesma aprimorou novos elementos tais como: a integração das crianças, a modificação do veste e da coreografia. A dança começou a incluir crianças no momento da sua execução, o próprio veste foi se modificando, a coreografia foi integrando igualmente traços externo. Logo depois da independência de Moçambique, foi implementada uma estratégia que consistia na afirmação de Moçambique como nação, onde tentou-se diligenciar uma identidade própria que antes fora ignorada pelos portugueses no território moçambicano. Portanto, a área da cultura passou a preocupar-se em valorizar o (PCN) Património Cultural Nacional.<sup>25</sup>

Depois da independência no (artigo 4) da Constituição da República Popular de Moçambique foi incorporado a questão referente a promoção do progresso da cultura numa forma democrática, como instrumento de entender a pluralidade cultural, diversidade de ritmo em seus aspectos históricos, gestuais e educacionais.<sup>26</sup> A abertura de espaço em Moçambique para a fundação de um grupo em Lourenço Marques (hoje Maputo) apelidado Cultura Nacional de Canto e Dança (CNCD)<sup>27</sup> foi importante,

---

<sup>25</sup> Ibid., p. 32

<sup>26</sup> Ibid., p. 13.

<sup>27</sup> A Companhia foi fundada em 1979, quatro anos após a independência de Moçambique. Nessa altura era composta por trinta jovens artistas amadores provenientes de várias regiões do país que, nos seus tempos livres, se dedicavam à prática da dança e poesia moçambicanas. Em 1983 o governo profissionalizou a CNCD, o que contribuiu para que a companhia fosse progressivamente reconhecida nacional e internacionalmente. Desde a sua fundação, a CNCD tem baseado as suas acções principalmente na realização de danças do património cultural (coreográfico)

pois o objetivo era de investigar, ensinar danças tradicionais de todo país, recolher, preservar, valorizar e difundir as mesmas, através da teatralização da cultura popular. Em suma, pode-se concluir que a dança zore não ficou parada no tempo. Ela ao longo desses anos incorporou novos elementos resultantes do dinamismo cultural e da globalização, uma vez que, o homem pela sua natureza é produto das relações.<sup>28</sup>

### Considerações Finais

A dança zore chegou à localidade de Golo com algumas comunidades formadas por bitongas de um grupo tribal “Pale” oriundas da cidade de Inhambane fugindo da opressão portuguesa, rumando em direção ao interior. Elas estabeleceram-se na região de Golo habitada pelos “matsuas”. Chegadas à região, este grupo tribal influenciou a comunidade nativa através da sua prática. Portanto, a dança zore contribuiu na educação local, uma vez que, suas canções eram e são de intervenção social, (respeito mútuo, tolerância, solidariedade, respeito as pessoas idosas e o respeito pelas diferenças). A pesquisa concluiu que, no período colonial várias tradições sofreram perseguições, incluindo a dança zore, cuja sua prática desde então, havia sido quase extinta. As populações nativas já não tinham direito de praticá-la livremente, o que significa que, nesta localidade, a dança tradicional zore foi desprezada e desqualificada. Foi neste processo de desqualificação que os precursores da colonização portuguesa em Moçambique e, em particular na província de Inhambane não queriam a exaltação da cultura dos povos autóctones sob o argumento de que deviam se converter à religião católica. Contudo, a dança zore continuou a ser praticada de forma discreta e, nalguns casos como elemento de contestação da colonização. O período pós-colonial, deu alguns

---

moçambicano, de expressão popular. A companhia viaja de região em região para aprender as danças tradicionais das diferentes etnias que compõem a população moçambicana, fazendo posteriormente um trabalho de reelaboração e composição coreográfica, a fim de as adaptar para serem apresentadas em palco. Além da recolha de material, estas visitas têm como propósito a formação e a educação cívica e sanitária. A CNCD foi dirigida desde a sua fundação por várias personalidades: de 1981 a 1982 a direcção foi de Raúl Baza, cantor, humorista e bailarino; de 1982 a 1983, de Anabela Roldan, David Abílio Mondlane; Álvaro Castiano Zumbir de Portugal; Salomão Manhiça; Amélia Carlos, Luís Naene e Casimiro Cosme Nhusí. Ibid. 2013, p. 17.

<sup>28</sup> SOROMENHO, S. op. cit., 2013, p. 17.

*imputs* na dança ao integrar crianças. Com as mudanças estruturais ocorridas em Moçambique a partir da década de 90 e os efeitos da globalização permitiram algumas alterações nas manifestações culturais da província. Portanto, a dança zore não ficou parada no tempo porque, o homem pela sua natureza é produto das relações.

### **FONTES CONSULTADAS - ENTREVISTAS**

Armindo Adriano, Membro da dança Zore, Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 13 de Julho de 2015.

César Augusto, Dançarino da dança Zore. Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 13 de Julho de 2015.

Domingos José Artur, Líder da dança Zore. Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 13 de Julho de 2015.

Gilda António, Dançarina de Zore. Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 13 de Julho de 2015

Gonçalves Zacarias, Assistente de Zore. Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 13 de Julho de 2015

Jacinto Kofe. Líder comunitário. Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 13 de Julho de 2015

Laura Pascoal, Dançarina de Zore. Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 14 de Julho de 2015

Renalda Domingos. Assistente de Zore. Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 14 de Julho de 2015

Roberto Samunson, dançarino de Zore. Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 14 de Julho de 2015

Roberto Castro, Assistente de Zore. Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 14 de Julho de 2015

Venâncio Zacarias, Líder comunitário. Entrevista realizada na sua própria residência, localidade de Golo, dia 14 de Julho de 2015

### **BIBLIOGRAFIA**

AUGÉ, Marc. **Os domínios do Parentesco** (Filiação, Aliança

- Matrimonial, Residência), Lisboa, Edições 70, 2003, 156 p.
- MAE, **Perfil do Distrito de Homóine**: Província de Inhambane, Maputo, 2007.
- MAÚSSE, Miguel Aurélio. **Pobreza, Participação e Desenvolvimento Rural em Moçambique**. Estudo de Caso na Localidade de Xinginguire. (Dissertação de Mestrado), Maputo, UEM, 2009, 167p.
- MARTINEZ, Francisco Lerma. **Antropologia Cultural**. Guia para o Estudo, Maputo, ISMMA, 2002, 202p.
- MEYER, D. E. **Do Poder do Género**: uma articulação teórica – analítica. Porto Alegre, Artes Médicas editora, 1996, 134p.
- NGOENHA, Severino E & CASTIANO, José P. **Pensamento Engajado**. Ensaios sobre Filosofia Africana Educação e Cultura Política. Maputo, UP, CEMEC, Editora Educar, 2011, 249p
- OSÓRIO, Débora. A dança como uma ferramenta fundamental na inclusão social. São Paulo, 2002, 453p.
- RIBEIRO, Armando. Pe. **Antropologia, Aspectos culturais do povo changana e a problemática Missionária**, Lisboa, Edições Paulinas, 1998, 201p.
- RIVIÈRE, Claude. **Introdução à Antropologia**, Lisboa, Edições 70, 2011, 189p.
- Secretariado do Governo Distrital de Homóine (SGD). **Caracterização e Divisão Administrativa do distrito de Homóine**. 2010, 26p.
- SOROMENHO, Sofia. **Dançar as vicissitudes de uma nação**: Tradição e Contemporaneidade nas Companhias Nacional de Canto e Dança de Moçambique: Transacções criativas e debates identitários em Gold, de Rui Lope Graça. Lisboa, 2013, 156p.
- ROSA, Brunna. **O resgate da cultura popular brasileira**. Entrevista com Isaac Loureiro, publicada no site da Revista Fórum, dia 17 de Junho de 2008. Disponível em: brasileira, acesso em 8/ 10/2014.

## AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E O INSTRUMENTAL PROJETIVO: FORMAÇÃO E PRÁXIS

Clênia Maria Toledo de Santana Gonçalves (UFPB) <sup>1</sup>

Ana Paula Macêdo da Costa (Constructo) <sup>2</sup>

### Introdução

Pensar na formação do aluno do curso de Psicologia sempre foi objeto de discussão e preocupação no meio acadêmico para estudiosos da área da Avaliação Psicológica, por entenderem que o profissional-psicólogo deve ter um conhecimento sólido em termos teóricos, adictos a uma vivência prática para que possa tomar decisões bem fundamentadas à luz de um instigado juízo crítico (Avoglia, 2012). Ao comentar sobre esta propositura, Mello (1996) destaca três aspectos de muita relevância para qualquer currículo que estruture o curso, bem como a formação dos discentes desse curso. O primeiro deles alude à questão de se estabelecer um estatuto de disciplina científica para a Psicologia, reconhecendo a existência de uma extensa gama de teorias e concepções científicas.

Sabe-se que a Psicologia no Brasil até firmar-se como ciência foi marcada por períodos de muitos avanços, mas também de muitas dificuldades ao longo de sua história. Somente no ano de 1962 a Psicologia foi oficializada como profissão no país, marco este possibilitado através da Lei nº 4.119/1962. Foi através da aprovação desta lei que a psicologia deixou de ser uma disciplina aplicada nos cursos de medicina e passou a ser um campo próprio, onde os cursos de formação de psicólogos foram regulamentados com currículos mínimos contendo os conteúdos básicos que deveriam ser ensinados nas graduações (AMBIEL e PACANARO, 2011).

Outro aspecto, a nosso ver crucial, refere-se aos cuidados que se deve ter em relação à ênfase excessiva nos procedimentos técnicos em detrimento da fundamentação teórica, e com isto um distanciamento do processo criativo e da descoberta da subjetividade

---

<sup>1</sup> Professora Doutora na Universidade Federal da Paraíba; E-mail: [ctsufpb@gmail.com](mailto:ctsufpb@gmail.com)

<sup>2</sup> Psicóloga na empresa Constructo – Soluções em Psicologia; E-mail: [psianapaulamacedo@gmail.com](mailto:psianapaulamacedo@gmail.com)



(MELLO, 1996). Este aspecto relaciona-se, também, ao próprio avanço da psicologia como ciência, em especial a Avaliação Psicológica no Brasil, que apesar de ter sido um período produtivo do ponto de vista científico, configurou-se como uma crise de ordem ideológica com duras críticas relacionadas ao uso indiscriminado de testes estrangeiros sem adaptação para o contexto brasileiro.

Somado aos cuidados dessa prática da testagem relaciona-se o *status* de “testólogo”, de apenas avaliador de testes que o psicólogo adquiria, abrindo mão do processo de escuta que lhe possibilita uma visão holística da personalidade, tão essencial à condição do psicólogo-examinador. Qualquer teste alude a um contexto a ser avaliado, não implicando necessariamente ter uma teoria que o fundamente – como é o caso do psicodiagnóstico de Rorschach, cuja base se formou a partir de uma pesquisa empírica de casos feitos com o seu método de avaliação, sendo considerado, portanto, um instrumento *ateórico* (ADRADOS, 2000; BANDEIRA ET AL, 2008; TOLEDO DE SANTANA, 2021; OCAMPO, 2009).

Tais críticas, naquela época, refletiam a baixa qualidade da formação dos alunos em avaliação psicológica, uma vez que nos cursos recém-criados ainda não havia docentes especializados no assunto, e a procura dos alunos pela graduação em psicologia crescia exponencialmente (AMBIEL e PACANARO, 2011).

O terceiro fator enfatizado por Melo (1996), e entende-se como o mais dramático, faz referência a questão da ética. A ética na avaliação psicológica refere-se primeiramente ao uso de testes e instrumentos com parecer favorável no Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) do Conselho Federal de Psicologia (CFP); em seguida, o psicólogo deve estar atento aos manuais dos testes para obter mais informações sobre o constructo psicológico que deseja medir, bem como sobre os contextos e propósitos para os quais seu uso se torna adequado; além da necessidade do psicólogo ter habilidades específicas, teóricas e de interpretação, e conhecimento se o examinando possui alguma limitação física ou psíquica que interfira nos seus resultados (PELLINE e LEME, 2011).

Acrescentamos ainda outra inquietação, diríamos um quarto elemento, extremamente relevante para o ensino e formação do discente na área da avaliação psicológica de condução clínica,

referente à postura adotada no *setting* de atuação (TOLEDO DE SANTANA, 2021).

Pautando-nos e buscando apoio técnico-teórico no enfoque psicanalítico, localizamos uma preocupação com a formação do estudante aspirante a analista alusiva aos aspectos vinculares ou relacionais ocorridos no *setting* da clínica. Tais aspectos acontecem no plano da comunicação em nível “verbal” e “não verbal”, intencional ou não, as quais são observadas e estudadas como uma relação que produz um impacto emocional mútuo entre analista e analisando. Esta dinâmica remete ainda aos elementos transferenciais e contratransferenciais, ou seja, a transferência e a contratransferência que ocorrem na relação paciente/analista a nível consciente, mas, principalmente, no plano inconsciente (CAMPOS, 2013).

Entretanto, diante do que se observa são posturas teóricas e técnicas-instrumentais extremas, e até então uma prática norteada pelo positivo, objetivo, em contraponto ao alcance da subjetividade. Diante deste cenário, urge a busca de novos olhares, que possam cada vez mais sustentar e avigorar o caminho a ser trilhado na ciência da avaliação psicológica (TOLEDO DE SANTANA, 2021).

Apropriando-nos destas ideias, procuramos integrar estas propostas inovadoras, e voltadas sobretudo ao alcance da subjetividade do sujeito avaliado, na formação do discente do curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na disciplina de Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica (MTAP-II). Deste modo, partindo destas reflexões, amparadas por estas e com estas formulações, o presente texto tem como objetivo fazer um relato acerca de uma experiência de ensino com alunos da disciplina de MTAP-II. Tal produção justifica-se pela escassez de relatos sobre a prática docente e discente, por parte da academia, relacionada a área da avaliação psicológica e pela tentativa de criar um diálogo entre outros professores e fomentar futuras administrações práticas no ensino desta temática.

### **Formação em Avaliação Psicológica na UFPB**

Fundado no ano de 1974, o curso de Psicologia da UFPB oferece aos discentes matriculados a habilitação na modalidade “Formação de Psicólogo”, tendo como objetivo formar psicólogos

com capacidade crítica e reflexiva, com embasamento teórico e metodológico para atuarem em diferentes contextos, comprometidos com a bioética, de modo a contribuir na promoção da educação integral e da saúde mental, individual e coletiva.

Considerando o cenário atual do curso, observa-se uma série de disciplinas que fazem parte do currículo obrigatório e englobam as mais diversas abordagens teóricas e áreas de atuação. No tocante a área da Avaliação Psicológica, estão conglomeradas quatro disciplinas do currículo obrigatório: Avaliação Psicológica, Psicometria, Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica I, e Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica II. Além dessas, a área oferta disciplinas optativas para aqueles alunos que desejam aprofundar-se na temática. Algumas delas são: Psicodiagnóstico, Psicodiagnóstico de Rorschach, Construção e Validação de instrumentos psicológicos, Avaliação Neuropsicológica e Tópicos especiais em Avaliação Psicológica. Todas essas disciplinas, obrigatórias ou optativas, possuem uma carga horária de 60 horas semanais, o que corresponde a quatro créditos.

As ementas das disciplinas obrigatórias são descritas a seguir:

- ✓ Avaliação Psicológica: Contextualização histórica. A avaliação psicológica na contemporaneidade. Áreas de estudo. Os instrumentos e as estratégias psicológicas. A pesquisa na avaliação psicológica. A diversidade da prática da avaliação psicológica na psicologia e áreas afins. O Psicodiagnóstico e a Psicometria. Aspectos éticos da avaliação psicológica. Os documentos emitidos pelo psicólogo.
- ✓ Psicometria: A ciência e a medida psicológica. Histórico da mensuração psicológica. A teoria da medida e a estatística. Construtos latentes e representação comportamental. Características da mensuração psicológica: validade e precisão. Construção e uso de instrumentos de medida psicológica. Normas diagnósticas. Perspectivas atuais na medida psicológica e análises estatísticas de testes e escalas.
- ✓ Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica I: Introdução à medida da Inteligência: Histórico, Conceituação e os diferentes tipos de inteligência. Instrumentos de Avaliação da Inteligência. Testes de Aptidões específicas. Medidas da Atitude. Entrevista Psicológica.

- ✓ Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica II: Introdução à medida da Personalidade. Histórico, Conceituação e as diferentes medidas da personalidade. Inventários de Personalidade. Os métodos projetivos: fundamentos teóricos, conceitos e características. As técnicas projetivas gráficas, expressivas e de complementação.

Observa-se que essas disciplinas obrigatórias enfatizam, em sua maioria, os aspectos histórico-teóricos em detrimento da aplicação prática desses conteúdos abordados. Tal modo de trabalho leva em consideração o uso de testes objetivos para mensurar os constructos elencados nas ementas (ex: inteligência, aptidões, atitudes), visto que este instrumental psicométrico assenta-se numa estrutura nomotética, cujos dados são quantificados e avaliados mediante comparações intra e interindividuais – levando em conta, deste modo, o estudo do sujeito na perspectiva das suas características psicológicas, focando em sua realidade psicológica (GROTH-MARNAT, 2003; CAMPOS, 2011; LOPES, 1998; MARQUES, 1994/2001; SIMÕES, 1994; VILLEMOR-AMARAL e WERLANG, 2008).

Tal procedimento reflete na formação dos discentes, que no futuro encontram uma deficiência prática no seu exercício profissional, com dificuldade de acessar o sujeito em sua subjetividade e singularidade. Foi pensando nessa lacuna que na disciplina de Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica II (MTAP-II), introduz no conteúdo programático uma proposta metodológica de ensino inovadora buscando articular a reflexão sobre as teorias estudadas aliada a uma prática que responda aos desafios encontrados na clínica contemporânea. Nesse diagrama, e não perdendo de vista a ementa disciplinar, utilizou-se os instrumentos apenas de caráter projetivo. Estes se inserem no tipo classificatório pertencente às técnicas subjetivas, ou subjetivantes, e acham-se inscritas no modelo ideográfico, que buscam a compreensão do sujeito na sua individualidade, e vão ao encontro do sujeito psicológico, acostando-se à verdade psicológica do sujeito.

As técnicas subjetivas foram chamadas de métodos ou técnicas projetivas pelo psicólogo americano Lawrence Frank, que em 1939 publicou um artigo no *Journal of Psychology* intitulado “Os métodos projetivos para estudo da personalidade” (ANZIEU, 1981;

FRANK, 1967, citado por ABT, 1967). Tais técnicas se destinam a investigação da personalidade de maneira psicodinâmica e holística, e assim permitem o acesso ao mundo dos sentidos, significados, padrões e sentimentos, possibilitando o conhecimento do sujeito em seus aspectos latentes ou encobertos.

A constituição destes materiais de avaliação da personalidade é de natureza relativamente ambígua, apresentando como situação-estímulo algo pouco estruturado, vago e impreciso possibilitando assim a liberdade das respostas diante dos estímulos, haja vista que, se o material apresentado ao sujeito for estruturalmente definido, a percepção aproxima-se mais de uma descrição objetiva da realidade externa, e assim apreendida teria uma origem puramente cognoscitiva, pela indefinição do material, e não mais do mundo interior, da interpretação e atribuição de sentidos (ANZIEU, 1981).

Estes métodos projetivos passaram então a designar procedimentos para estudo da personalidade, que não tenha um significado estabelecido pela opinião do experimentador e ao qual o sujeito possa imprimir a sua marca particular. São instrumentos de grande valor na psicologia clínica diagnóstica, em especial, no processo psicodiagnóstico por possuírem tais características (ANZIEU, 1981; MARQUES; 2001; VAN KOLCK, 1984).

Por consequência, o uso das técnicas projetivas leva em conta a inserção do sujeito no seu contexto social e o meio que o circunda, onde vive, atua profissionalmente, familiarmente, suas relações sociais, e as pressões sofridas de forma manifesta e latente. Se o contexto social e o espaço circulante desse indivíduo são deixados de lado, os elementos significativos para compreensão do caso acabam se perdendo. O contexto precisa ser considerado, pois se constitui em um espaço mediador que representa o lugar no qual o indivíduo vive e interatua, onde representa papéis, sofre pressões, se vincula e se transforma. Desconsiderar o contexto é desconectar o indivíduo da trama vincular que o envolve (AVOGLIA, 2012).

Considerando essas proposituras e particularidades dos instrumentos que abarcam a área da avaliação psicológica, passou-se a pensar com mais preocupação a forma de ensino, em especial das técnicas projetivas, aos alunos da graduação em Psicologia da UFPB. Convergente a proposta que esse instrumental apresenta, durante a disciplina de MTAP-II foi feita uma seleção especial referente às

técnicas projetivas gráficas, introduzindo-se uma revisão teórica consistente sobre os citados métodos ou técnicas projetivas, seguidos dos fundamentos do processo artístico na clínica como forma de expressão da subjetividade humana.

Desse modo, como última disciplina obrigatória da área, buscou-se programar um trabalho de campo dando oportunidade aos alunos de vivenciar uma prática na administração destas técnicas estudadas em sala de aula, simulando um processo de avaliação psicológica da personalidade, e no final foi solicitado a elaboração de um documento escrito decorrente dessa prática. Para alcançar tal objetivo, os alunos eram divididos em grupos de aproximadamente quatro pessoas, que recebiam duas técnicas projetivas para administrarem na prática, utilizando a metodologia de um sorteio da temática que iriam trabalhar. A distribuição destes instrumentos levava em conta a faixa etária do examinando alvo do trabalho (criança, adolescente ou adulto), e sempre era composta por uma técnica projetiva gráfica (H-T-P, Procedimento de Desenhos-Estórias, e Desenho livre), além de três técnicas projetivas temáticas (Teste de Apercepção Temática para adultos - TAT, para crianças - CAT, e para idosos - SAT).

Na operacionalização da prática, a orientação dada era que apenas duas pessoas do grupo estivessem presentes durante a administração com o examinando, a fim de minimizar o desconforto emocional deste. Em seguida, os alunos seguiam a técnica de administração de cada técnica e finalizavam a sessão com um roteiro de entrevista semidirigida, a fim de conhecer um pouco mais sobre a pessoa avaliada e assim construir uma análise que contemplasse o sujeito na sua subjetividade. Estes possíveis “examinandos” eram escolhidos de modo aleatório, através da disponibilidade dos mesmos na própria instituição de ensino, ou eram recomendados através de outros participantes de outros grupos, a fim de evitar que a prática da avaliação projetiva ocorresse com pessoas conhecidas e acabasse interferindo no processo.

Destaca-se ainda que um grande potencializador da administração desses instrumentos pelos discentes é o fato destas técnicas necessitarem apenas de folha de papel A4 e lápis grafite nº2 – materiais de consumo de baixo custo e acessível a todos.

Aliado a esse rico aprendizado dos discentes, existia também a importante capacitação técnico-teórico ao qual os monitores da disciplina eram submetidos para poder auxiliar os alunos com maior eficiência e eficácia. Sendo assim, os monitores da disciplina eram orientados a realizar um estudo denso acerca da bibliografia de base da disciplina, bem como recebiam orientações e treinamentos constantes, diretamente com a docente, referente à prática da aplicação dos recursos de avaliação estudados na disciplina. Então, enquanto os alunos partiam para a prática da aplicação, os monitores já estavam suficientemente capacitados para oferecer um acompanhamento mais próximo e rápido, auxiliando no andamento eficaz da atividade proposta e suas conclusões.

Por fim, como resultado desse trabalho de campo, além de apresentar as análises e conclusões acerca do processo avaliativo em forma de um relatório escrito, os alunos organizavam seminários para discutir suas vivências e interpretações. Dois grupos apresentavam por dia as suas conclusões, no horário da disciplina, promovendo sempre no final de cada apresentação um momento de diálogo com toda a turma, mediado pela docente, sobre a análise articulada entre teoria e prática que eles puderam extrair da atividade.

Ao final da disciplina, quando questionados sobre o processo de ensino-aprendizado adotado, os discentes em sua maioria pontuavam a contribuição desta para uma práxis livre de rótulos e cristalização dos sujeitos. Dessa forma, a turma pôde compreender o cerne dinâmico e processual da avaliação psicológica, de forma que esta não seja simplesmente um fornecimento de informações que recaia em um estado permanente dos indivíduos, rotulando-os, mas, em detrimento, contextualizando sempre os dados de forma integrada, compreendendo a função social da Psicologia e sua ética primordiais à atuação do psicólogo. Ademais, destaca-se que como em todo processo de construção e adaptação, tiveram alunos que não se sentiram beneficiados com essa forma de aprendizado, destacando algumas faltas e falhas na construção das reflexões em sala de aula, que podem ter contribuído para impedir o desvinculo da avaliação como ato único, momentâneo e de testagem.

## Considerações Finais

O presente escrito demonstra a importância da área da Avaliação Psicológica na grade curricular do curso de Psicologia da UFPB, não somente por constituir uma área de atuação caracterizadora da profissão, mas ressaltando o compromisso que a Psicologia necessita ter como ciência. Em especial, o trabalho aqui exposto enfatiza o uso das técnicas projetivas como importante instrumento de avaliação da personalidade, na intenção de compreender o sujeito para além dos números, na sua individualidade.

Apesar das críticas de que são alvos os testes psicológicos na área da avaliação psicológica, sobretudo os projetivos, estes continuam sendo instrumentos importantíssimos nas mãos dos psicólogos quando capacitados para lidar com os mesmos. Figueiredo (1997) aponta que para trabalhar adequadamente nesta área é necessário ter, além do conhecimento da técnica, critérios no planejamento de uma avaliação, e escolher adequadamente os recursos a serem utilizados no processo. Ou seja, além de ter clareza dos objetivos da avaliação, é preciso possuir uma postura ética e verificar, sobretudo, os critérios de normatização, validade e precisão dos testes, e reconhecer as vantagens e limitações de uma avaliação que necessita fazer uso de testes psicológicos.

Dessa forma, a avaliação psicológica precisa ser compreendida e ensinada de modo a reiterar que é um processo e um aporte que não, simplesmente, direciona pessoas para a tomada de decisões quanto a problemas específicos, mas impulsiona-as a uma apropriação de suas vidas, não tornando os indivíduos sujeitos estáticos e sem movimento no contexto em que vivem.

Assim sendo, consideramos que a metodologia proposta para a disciplina de MTAP-II e a organização dos conteúdos programáticos vistos, foram relevantes para os discentes – não só considerando o aprendizado em si no que diz respeito aos fundamentos teórico-técnico-metodológicos, como também o compromisso que a Psicologia necessita ter com a formação ética no desempenho do futuro exercício profissional. Neste sentido, vale destacar que os conceitos atribuídos pelos alunos a esta disciplina, em sua maioria positivos, estimula os professores das disciplinas da área a continuarem tal trabalho e buscarem cada vez mais o seu



aprofundamento e aperfeiçoamento, visando à construção e elaboração de meios didáticos e reflexões a fim de proporcionar e criar ambientes críticos e autogeradores de novas perspectivas frente à avaliação psicológica como um processo.

## Referências

- ABT, Lawrence Edwin; BELLACK, Leopold. **Psicologia proyectiva: enfoque clínico de la personalidad total**. Buenos Aires: Paidós, 285p, 1967.
- ADRADOS, Isabel. **Manual de psicodiagnóstico e diagnóstico diferencial**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AMBIEL, Rodolfo, A.M.; PACANARO, Silva Verônica. Da testagem à Avaliação Psicológica: aspectos históricos e perspectivas futuras. In: Rodolfo A. M. Ambiel (et al.). **Avaliação psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 11-28.
- ANZIEU, Didier. **Os métodos projetivos**. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- AVOGLIA, Hilda Rosa Capelão. O sentido da avaliação psicológica no contexto e para o contexto: uma questão de direito. **Psicólogo Informação**, São Paulo, v. 16, n. 16, p. 179-190, dez. 2012.
- BANDEIRA, Denise Ruschel; TRENTINI, Clarissa Marcelli; WINCK, Gustavo Espíndola; LIEBERKNECHT, Luana. Considerações sobre as técnicas projetivas no contexto atual. In: Ana Paula Porto Noronha (et al.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Vetor, 2006, p. 125-139.
- CAMPOS, Rui C. Além dos números há uma pessoa: Sobre a utilização clínica de testes. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 3, p. 291-298, 2013.
- FIGUEIREDO, V.L. Ética em avaliação psicológica e em pesquisa. In: **Anais do VII Encontro Nacional sobre Testes Psicológicos/I Congresso Ibero-Americano de Avaliação Psicológica**. Porto Alegre – PUC, p. 121-125, jul. 1997.
- GROTH-MARNAT, Gary. **Handbook of Psychological Assessment (5a ed.)**. New Jersey: John Willey and Sons, 2003.
- LOPES, W. M. G. Técnicas de Exame Psicológico: Novas Perspectivas. **Revista Psique**. Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, v. 8, n. 12, p. 12-9, 1998.

- MARQUES, Maria Emília. **A psicologia clínica e o Rorschach**. Lisboa: Climepsi, 2001.
- MELLO, S. L. Formação, informação e disposição ética. **Jornal do Federal**, Distrito Federal, v. 42, n. 3, 1996.
- OCAMPO, Maria Luisa Siquier de; ARZENO, María Esther García; PICCOLO, Elza Grassano. **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- PELLINI, Maria Cristina Barros Maciel; LEME, Irene F. Almeida de Sá. A ética no uso de testes no processo de Avaliação Psicológica. In: Rodolfo A. M. Ambiel (et al.). **Avaliação psicológica: guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 163-180.
- SIMÕES, M. R. Notas em torno da arquitetura da avaliação psicológica. *Psychologica*, v. 11, p. 7-44. 1994.
- TOLEDO DE SANTANA, Clênia Maria Gonçalves. Psicodiagnóstico: Alcances e limites. In: Washington Allysson Dantas Silva; Shirley de Souza Silva Simeão; Adriana de Andrade Gaião e Barbosa (organizadores). **Avaliação psicológica: construções, saberes e aplicações**. João Pessoa: UFPB, p. 38-44, 2021.
- VAN KOLCK, Odette Lourenção. **Os testes projetivos gráficos no diagnóstico psicológico**. São Paulo: EPU, 101p, 1984.
- VILLEMOR-AMARAL, Anna Elisa; WERLANG, Blanca Susana Guevara. **Atualizações em Métodos Projetivos para Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

## A INCLUSÃO DOS QUE INCLUEM – CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR PARA TRABALHAR COM TECNOLOGIAS DIGITAIS DA EDUCAÇÃO

Rosemeyre Moraes de Oliveira (SEDUC-SP) <sup>1</sup>

### Introdução

No primeiro trimestre do ano de 2020 ocorreram mudanças que atingiram o mundo todo em vários segmentos: economia, turismo, saúde e, por consequência, a educação. A causa dessas mudanças foi a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou, em linguagem menos técnica, o Coronavírus (que tem esse nome devido à aparência de coroa – corona, em Latim) que ocasionou a primeira pandemia em mais de 100 anos, sendo a anterior a de gripe espanhola, em 1918.

No que tange ao setor educacional, a medida tomada pelo Governo do Estado de São Paulo (assim como em vários outros Estados) foi a de suspender as aulas presenciais para evitar o contágio, o que ocorreu a partir do dia 20 de março, data em que foram iniciados atendimentos para esclarecer os pais sobre a necessidade de tal medida. À época se sabia pouco sobre o vírus, sobre as formas de contágio e os efeitos dele, porém, o isolamento já era indicado.

Por meio do Decreto Estadual nº 64.864, de 16 de março de 2020, que “dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas”, foram tomadas as medidas de fechamento de serviços não essenciais e recomendado o isolamento social, que incluiu alunos e professores.

Nesse contexto emergiu uma preocupação adicional: a garantia do direito à formação escolar: como poderia se dar sem ser no ambiente físico da sala de aula? Assim como em vários cursos já oferecidos pela Secretaria da Educação de SP por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) e cursos de instituições públicas e particulares de ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação, a solução estava posta: cursos online, aulas online, síncronas e assíncronas.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem; SEDUC-SP. rosemeyre@professor.educacao.sp.gov.br

Não, a solução que ora se apresentava não era completa: o professor na posição de “aluno” de cursos em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) não estava familiarizado com as formas de criar aulas para esse ambiente, muito menos familiarizado com as ferramentas para a transmissão dessas aulas.

Concomitantemente, diz-se dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e dos Ensinos Médio (regular ou EJA) e Técnico que são “nascidos digitais” e que, devido às suas habilidades para lidar com celulares e seus programas de comunicação e entretenimento, não haveria dificuldade para os alunos em se adaptar ao ensino remoto; porém, a experiência obtida nos últimos 12 meses letivos mostrou o contrário: muitos alunos deixaram de assistir às aulas e realizar tarefas por dificuldades com o AVA.

Eis então uma dificuldade adicional apresentada ao professor: compreender a dificuldade dos alunos no que tange ao AVA e intervir para que esse aluno possa superá-la, mas como, se o próprio professor ainda não domina as *Tecnologias Digitais da Educação*<sup>2</sup>?

Pensando nessas dificuldades e em várias outras referentes à questão do ensino-aprendizagem remotos urgente em razão da pandemia, que tirou pessoas dos locais de trabalho, de encontros presenciais e livre circulação, entre elas, professore e alunos, modificando o cenário escolar, os gestores do Laboratório Digital Educacional (LDE) da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional do Instituto Universidade Virtual disponibilizaram o curso de *Tecnologias Digitais da Educação* a fim de capacitar professores de todo o Brasil para a (nem tão) nova modalidade de ensino.

A fim de situar o leitor nos conceitos apresentados, nas seções a seguir discutiremos brevemente sobre cada um deles para, depois, apresentar o curso a que fizemos referência na introdução.

### **Ensinar em tempos pandêmicos: o que é necessário?**

Com a chegada do vírus SARS-CoV-2 ao Brasil no ano de 2020 começamos a ouvir termos que ainda não eram partes de nosso cotidiano de trabalho e de estudos: *home office*, AVA, Google

---

<sup>2</sup> Grifo da pesquisadora por referir-se ao nome do curso que é o tema desta pesquisa.

*Classroom, Teams, Meet* entre vários outros. O que tais termos significam e qual o impacto da inclusão deles em nossas rotinas? É o que responderemos nas subseções que seguem.

### **Home Office**

O termo é proveniente do idioma inglês e é traduzido como “trabalho em casa”. Não é uma modalidade de trabalho tão nova: com o avanço da globalização e o advento das novas tecnologias a necessidade de ter os colaboradores ocupando os espaços físicos das empresas, assim, o trabalho em *home office* abrange os significados de trabalho remoto, trabalho a distância, trabalho em casa, teletrabalho ou, ainda, escritório em casa. Segundo Kugelmass (1996) o trabalho em casa pode ser flexível, ou seja, o trabalhador pode intercalar períodos para estudos, tratamentos, lazer, entre outros, com períodos de trabalho e para que se tenha controle, tal qual seria feito na empresa por meio cartão, assinatura eletrônica ou livro de ponto. O autor explicita a necessidade de um suporte empresarial, a saber:

[...] como o trabalho flexível afeta uma série de assuntos – pessoal, tecnologia, gerenciamento de instalações, para citar apenas alguns - os programas de trabalho flexível em geral são liderados por uma comissão ou força-tarefa. Ele deve incluir gerentes de departamentos e também gerentes mais graduados da área de recursos humanos, sistemas de informação, telecomunicações e relações públicas (KUGELMASS, 1996, p. 160).

Trabalhar em casa requer estrutura, organização e rigor no cumprimento de horários. Para o professor, o *home office* significa tarefas a mais em sua rotina de ensino, pois, ele tem de apresentar os temas em aula gravada e tem de disponibilizar um horário para tirar dúvidas dos alunos, o que costuma ser feito no tempo de aula presencial para cada uma das salas ou turmas para quem ensina.

### **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**

Antes da chegada da pandemia de COVID-19 as aulas eram, na maioria das escolas públicas do Brasil, presenciais e o objeto mais

usado para transmissão de conhecimentos do professor para os alunos eram as lousas e giz ou o quadro branco e o canetão<sup>3</sup>.

Segundo a Comissão Especial de Informática na Educação da Sociedade Brasileira de Computação<sup>4</sup>, o AVA é um meio no qual estão apoiadas as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para fins de ensino e aprendizagem.

Longe de ser apenas um reprodutor de vídeos gravados por professores, os AVA proporcionam a entrega, realização e correção de atividades, funciona com um canal de comunicação entre professores e alunos; são sistemas de troca de informação que favorecem a aprendizagem cooperativa, servindo ainda como suporte ao ensino presencial, semipresencial e a distância. Alguns AVA permitem acesso assíncrono, ou seja, o aluno não precisa estar *online* no mesmo instante que o professor estiver.

Para Peters (2001) “[...] as novas tecnologias ampliam o espectro das formas do ensino e da aprendizagem no ensino a distância numa dimensão quase inimaginável e amplia-se o espaço para decisões didáticas” (PETERS, 2001, p. 230); entre essas novas tecnologias estão os AVA.

Dentre os AVAs mais conhecidos e utilizados temos o Moodle, LMS Estúdio, TelEduc, AulaNet, E-Proinfo e Google Classroom, utilizado em convênio com algumas Secretarias de Educação no Brasil. Na seção a seguir comentaremos acerca do que vem a ser as *Tecnologias Digitais da Educação*.

### **Tecnologias Digitais da Educação: um conceito e uma ferramenta para aprender e ensinar**

Originária de dois termos gregos, tecnologia é formada por *tékhne* (técnica, arte ou ofício) e *logia* (estudo); de acordo com o *site* Significados<sup>5</sup>, tecnologia é o “[...] conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa”.

Não é preciso ser cientista para utilizar tecnologias; os cientistas criaram e aperfeiçoaram o forno de micro-ondas e nós

---

<sup>3</sup> Lousas digitais ainda não é realidade para todas as escolas públicas.

<sup>4</sup> Fonte: <https://ieducacao.ceie-br.org/ava/> - Acesso em 21/06/2021 às 16:14.

<sup>5</sup> Fonte: <https://www.significados.com.br/tecnologia-2/> - acesso em 22/06/2021 às 15:26.

utilizamos tal tecnologia para descongelar e aquecer alimentos mais rapidamente, resolvendo assim o problema da pressa para preparar o alimento.

Desde o corte de peles animais para se proteger do frio até a transmissão de um programa de rádio ou TV “via satélite” o homem se utiliza da tecnologia. Nos processos de ensino-aprendizagem não é diferente: com a chegada dos computadores pessoais (PC – *Personal Computer*) na segunda metade do século XX e posteriormente, com a advento da Internet (Chegada no Brasil em 1994), que proporcionou acesso à grande quantidade de informação a respeito de incontáveis temas, tivemos um crescimento fantástico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), nas quais se originaram os *sotwares* e os *hardawares*<sup>6</sup> que hoje são utilizados para o ensino remoto.

De acordo com o dicionário Ceale\*<sup>7</sup> (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG) podemos entender por “tecnologias digitais”<sup>8</sup> o conjunto tecnologias que permitem transformar as diferentes formas de linguagens que usamos (som, imagem, texto, etc) em códigos binários formados pelos números 0 e 1, ou seja, tecnologias que permitem digitalizar e transferir para as telas de computadores de mesa, *notebooks* ou microcomputadores como os aparelhos de telefone celular, *tablets*, *games*, entre outros, os sons, as imagens e os textos que foram digitalizados.

Para as conversões das diversas linguagens e suas formas de distribuição em nossos aparelhos são usados os “programas de computador”, como o Microsoft Word que produz textos e edita e permite a inserção de imagens, o Microsoft Excel que permite o uso de planilhas e a transformação de seus dados em gráficos simples ou animados, com uma infinidade de cores para cada família de informações.

Para além do uso pessoal e do trabalho em escritórios (realizados hoje em casa por muitos profissionais em suas próprias

---

<sup>6</sup> Em português: programas de computador e equipamentos, respectivamente. A grafia em inglês usada é justificável pelo uso mundial dos termos que nomeiam os equipamentos, os programas e suas linguagens de programação no idioma dos criadores, em sua maior parte, americanos, trata-se de uma convenção mundial.

<sup>7</sup> Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital> - Acesso em 22/06/2021 às 20:36.

<sup>8</sup> Grifo da autora.

casas, em razão da pandemia), as tecnologias digitais permitiram e permitem acesso à informação, mudaram as formas de tirar uma simples fotografia, de usar o telefone, de analisar materiais em laboratórios de análises, é de veras difícil imaginar a vida hoje sem as tecnologias digitais.

Nas escolas, as tecnologias digitais auxiliam em tarefas administrativas como registro, consulta e geração de dados estatísticos referentes à frequência e notas dos alunos; no planejamento de aulas, as tecnologias digitais auxiliam o trabalho em equipe (professores da mesma disciplina ou da mesma turma), auxiliam na confecção de aulas com recursos para além do texto, sejam eles vídeos, jogos, textos animados, entre outros.

A importância do uso das tecnologias digitais em contextos educacionais para tornar as aulas mais prazerosas para os alunos e mais didáticas para o professor já foi discutida por Carvalho (2007) que destaca a importância do acesso à informação por parte do professor, para a autora

à medida que as TCI ganham espaço na escola, o professor passa a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar-se nos aspectos mais relevantes da aprendizagem, porém, torna-se necessário que o professor desenvolva novas habilidades para mover-se nesse mundo, sendo capaz de analisar os meios à sua disposição e fazer suas escolhas tendo como referencial algo mais que o senso comum (CARVALHO, 2007, p. 2).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em sua Competência Geral nº 5, aborda a importância do preparo do professor para que atue didática e pedagogicamente usando as tecnologias digitais. O texto original assevera que o professor deve

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017).



Encaminhando esta seção para a conclusão, o ano de 2020 (que será histórico pela pandemia de Covid-19, que modificou hábitos e viveres, incluindo-se neles o de ensinar, que passou a ser virtual, repentinamente) mostrou que as escolas e os professores que ainda não se encontram preparados para o uso das tecnologias para fins de ensino e aprendizagem estão em condição de atraso na inclusão digital. A escola, como espaço privilegiado para a inclusão digital<sup>9</sup> e de preparação do aluno para buscar a informação verídica de forma consciente, em meio à grande quantidade disponível. De acordo com Silveira (2005) é preciso considerar três aspectos importantes concernentes à inclusão digital.

A inclusão voltada para a cidadania, no sentido da busca do direito de interagir e do direito de se comunicar por meio das redes; a inclusão voltada para inserir as camadas mais pauperizadas ao mercado de trabalho - neste caso seria uma inclusão com um foco mais tecnicista, de ações que estão voltadas a meros “cursos de informática”; e por último a inclusão voltada à educação, na perspectiva da importância da formação sociocultural dos jovens, na sua formação e orientação diante do dilúvio informacional. Sendo assim, a definição da inclusão digital se dá com a universalização do acesso ao computador conectado à internet, bem como, ao domínio da linguagem básica para manuseá-lo com autonomia (Silveira, 2005, p. 434).

A inclusão voltada para a cidadania, no sentido da busca do direito de interagir e do direito de se comunicar por meio das redes; a inclusão voltada para inserir as camadas mais pauperizadas ao mercado de trabalho - neste caso seria uma inclusão com um foco mais tecnicista, de ações que estão voltadas a meros “cursos de informática”; e por último a inclusão voltada à educação, na perspectiva da importância da formação sociocultural dos jovens, na sua formação e orientação diante do dilúvio informacional. Sendo assim, a definição da inclusão digital se dá com a universalização do acesso ao computador conectado à internet, bem como, ao domínio da linguagem básica para manuseá-lo com autonomia (SILVEIRA, 2005, p. 434).

---

<sup>9</sup> Devido ao grande número de educandos a quem pode incluir digitalmente ao mesmo tempo.

O excerto acima torna-se importante no sentido de ratificar a importância do professor ser e estar preparado para tornar suas aulas didaticamente dinâmicas e interativas e que possam ter elementos pertencentes à realidade dos alunos, destacando também que quando o educando chega à escola, ele já tem convivência com tecnologias digitais como a TV, jogos em aparelhos de telefone celular, tablets, entre outros equipamentos.

Retomando a competência geral nº 5 da BNCC, já citada, tal preparo do professor já consta como exigência na Base Curricular; portanto há de se concordar que o professor que ainda não se encontre preparado para ensinar usando as TDIC não poderá chegar até o final deste ano de 2021 sem uma formação básica para tanto pois, ao término do grande isolamento causado pela pandemia, não haverá como retroceder o ensino à forma de lousa e giz.

A próxima seção será dedicada a apresentar a formação oferecida ao professor para atuar com as *Tecnologias Digitais da Educação*.

### **O Curso de extensão “Tecnologias Digitais na Educação”**

Na forma de curso de Extensão, em nível de Aperfeiçoamento, por meio da Universidade Federal do Ceará e sua Reitoria de Extensão, o curso de *Tecnologias Digitais da Educação* foi inicialmente disponibilizado a professores de todos os Municípios do Brasil: o único pré-requisito para a inscrição no curso é ser gestor, técnico ou professor em escolas públicas ou privadas.

Segundo o Coordenador do Curso, Prof. Dr. Herbert Lima (forma como se apresenta nos vídeos), professor na UFCE e Secretário da Educação no Município de Sobral, CE, para o curso que foi dado entre os dias 4 de setembro de 2020 a 2 de janeiro de 2021, mais de 50 mil professores se inscreveram; para a formatura virtual realizada em 26 de março de 2021, consta na descrição de aula que mais de 17 mil professores concluíram o curso com carga de 180 horas-aula.

As informações sobre o curso foram disponibilizadas no *blog* do Laboratório Digital Educacional<sup>10</sup>, que cuidou da transmissão e gravação das aulas por meio de canal no Youtube e plataforma de

---

<sup>10</sup> Fonte: <https://ldeufc.blogspot.com/2020/08/continuam-abertas-as-inscricoes-para.html> - Acesso em 26/06/2021 às 13:43.

transmissão síncrona e assíncrona de cada aula; as informações seguem excertadas abaixo:

O curso gratuito é voltado para gestores, professores e técnicos da Educação Básica e do Ensino Superior de instituições públicas e privadas.

A aula inaugural do curso será realizada, nesta sexta-feira (04/09), às 14h, com transmissão no canal Tecnologias Digitais na Educação no Youtube (<https://bit.ly/YtLDEUFC>). O curso será organizado em ciclos formativos: O primeiro ciclo abordará conceitos, o segundo apresentará ferramentas e recursos e, no último ciclo, serão realizadas as práticas e projetos. Cada ciclo terá 60 horas aulas, totalizando 180 horas.

O curso terá aulas ao vivo e gravadas e uma atividade avaliativa por aula com correção automática. O objetivo é oferecer uma formação teórica e prática aos profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior sobre gestão escolar e inovação pedagógica com as tecnologias digitais para dar suporte aos processos de ensino e aprendizagem no ensino presencial, híbrido e remoto.

O curso de Tecnologias Digitais na Educação é uma realização da UFC, por meio do Laboratório de Tecnologias Digitais Educacionais, da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional do Instituto Universidade Virtual. Essa iniciativa conta ainda com a parceria da Prefeitura de Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Educação, do Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria Estadual de Educação, e da Escola de Formação de Professores e Gestão Educacional de Sobral<sup>11</sup>.

Ao percorrer pelos *links* e *sites* que formam o Curso, nos deparamos com uma política pública de inclusão digital do professor, para além de um projeto comunitário desenvolvido pelo Departamento a que o Prof. Dr. Francisco Herbert Lima Vasconcelos encontra-se vinculado; é uma iniciativa que favorece o aperfeiçoamento do professor para trabalhar com as TIC no contexto em que nos encontramos hoje: ensino remoto e escolas com turmas

---

reduzidas na modalidade presencial devido à pandemia do SARS-CoV-2 / Covid-19.

Em termos freireanos, o Curso oferecido possibilita ao professor o empoderamento na medida em que o professor, ao se tornar incluído, imbuí-se da autonomia no processo de ensino-aprendizagem ao planejar aulas que dialoguem com a realidade de seus educandos e, com isso, também possa prepará-los para a autonomia<sup>12</sup> e para a condição de ser um professor que inclui ao preparar para a aprendizagem por meio das TIC pois, segundo Pesce (2013, p. 2) “não podemos imaginar o pleno exercício da cidadania apartado de certa fluência tecnológica”.

Para além da inclusão apenas como o adestramento para lidar com as TIC e as ferramentas digitais educacionais, a inclusão digital abrange a produção de conhecimentos de forma colaborativa, permitindo que a sociedade participe dos processos de ensino-aprendizagem como exercício ativo da cidadania; nesse sentido, Okada e Bujokas (2012) propõem a rupturas de alguns empecilhos pertencentes à educação tradicional que centraliza no professor o conhecimento, impedindo assim a colaboração e a participação em rede.

No que tange à abertura da rede à colaboração e à participação da sociedade na elaboração dos processos de ensino-aprendizagem, Pretto e Assis (2008, p. 82) dizem da inclusão digital que A articulação entre cultura digital e educação se concretiza a partir das possibilidades de organização em rede, com apropriação criativa dos meios tecnológicos de produção de informação, acompanhado de um forte repensar dos valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade, o que implica na possibilidade de transformação social.

Pesce (2013) relembra que, para Freire, a Educação é o modo que a classe trabalhadora tem para se empoderar e que o papel que a

---

<sup>12</sup> Não nos referimos somente aos adultos em EJA, mas também ao estudante dos anos finais do Ensino Fundamental que, por não terem meios próprios para acompanhar as aulas remotamente e realizar tarefas *gamificadas*, possa refletir acerca da condição social e econômica em que está inserido, que o priva do direito de ter um computador para estudar e, futuramente, ter argumentos e embasamentos histórico-sociais para cobrar de seus governantes uma escola equipada que o permita estudar com as TIC.

Educação tem é “fulcral”<sup>13</sup> na promoção de práticas sociais em que o capital cultural dessas sociedades ainda não tenha sido incorporado à cultura socialmente legitimada.

Assim, o movimento de inclusão digital busca inserir os sujeitos na cibercultura como forma de emancipá-los e empoderá-los para que possam abalar as relações de poder na construção do conhecimento, descentralizando o padrão antigo e promovendo a aprendizagem colaborativa.

Freire e Shor (1986) salientaram ainda que, promover um sujeito apenas ao empoderamento proporcionado pela inclusão na cibercultura, não transforma uma sociedade por meio da educação: quando se ouve o Prof. Dr. Francisco Herbert na aula inaugural do Curso dizer que a iniciativa é para todos os professores de todos os municípios do Brasil, não há como negar que a tentativa de inclusão digital gratuita e certificada de extensão cultural em *Tecnologias Digitais da Educação* é um meio de emancipar, empoderar e transformar pela Educação. Para Freire e Shor (1986, p. 136)

Enquanto o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes.

Sob a teoria de Vygotsky acerca dos processos de ensino-aprendizagem, faz-se relevante mencionar o conceito de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como integrantes da inclusão digital do professor, do aluno e do gestor como elementos do processo ensino-aprendizagem que se nos apresenta na atualidade pandêmica: o ensino remoto, síncrono e assíncrono.

Vygotsky asseverou em sua teoria que para entendimento do desenvolvimento cognitivo é necessário observar os contextos sociais e históricos em que o sujeito está inserido; para o autor, os processos mentais superiores (dentre eles, a aprendizagem) oriundam dos

---

<sup>13</sup> Grifo de Pesce. 2013. P. 5.

processos sociais e são compreendidos por meio de instrumentos e signos que mediam essa aprendizagem.

Dessa maneira, podemos inferir que na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky é refletida a concepção de que o desenvolvimento do homem<sup>14</sup> tem relação direta com suas relações entre cultura, sociedade e história, influenciando a aprendizagem e tendo a linguagem como mediadora principal, para Vygotsky (1998, p. 75) “O saber que não vem da experiência não é realmente saber”.

O conceito de mediação na teoria vygotskyana tem papel central e essencial: para o autor, é por meio da mediação dos instrumentos e dos signos que o homem percebe a realidade e internaliza comportamentos e atividades sócio-histórico-culturalmente. De acordo com Moreira Vygotsky classificou os signos como “indicadores (exemplo: fumaça indica fogo)”, “icônicos (imagens e desenhos com significados)”, “simbólicos (tem uma relação abstrata com o que significam)” (MOREIRA, 1985 P. 111); sendo assim, podemos inferir que é de fora para dentro que assimilamos a realidade.

Em relação ao Curso, reflito que ele possibilita aos professores se apropriar de novos símbolos, novos instrumentos e novos signos (e novos métodos) para se adequar à nova realidade do ensino-aprendizagem, digital, remoto, multimidiático; tudo isso relacionado ao novo normal; a partir da apropriação o professor é incluído e pode também incluir seus alunos digitalmente, preparando e se preparando para o que se tornou ensinar em tempo pandêmico, o ambiente foi mudado e com ele o homem, o Curso trouxe novos meios de interagir digitalmente.

No que tange a aprender o novo e (se) modificar, Vygotsky afirmou que quando o ambiente muda, o aprendizado também muda; nesse sentido, Marta Kohl de Oliveira, pesquisadora especialista na teoria vygotskyana assevera que a aprendizagem

É um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de

---

<sup>14</sup> O termo refere à espécie e não ao gênero binário masculino-feminino, homem-mulher.

maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo 87 Revista online De Magistro de Filosofia, Ano X, no. 21, 1º. Semestre de 2017 como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

Ainda no que tange à teoria de Vygotsky e em seus estudos sobre o aprendizado, o autor o compartimentou em duas zonas de desenvolvimento, a saber: a zona de desenvolvimento real (ZDR) é o nível de aprendizado em que o educando consegue executar as tarefas sozinho, sem a ajuda de um tutor ou professor, ou seja, são os ciclos de aprendizado completo. O parâmetro estabelecido por Vygotsky foi a aplicação de testes indicados para avaliar a idade mental da criança.

A segunda zona, a de desenvolvimento proximal (ZDP), é o estágio em que é possível identificar o aprendizado a ser interiorizado com atividades realizadas com a ajuda de um tutor ou professor, o autor destacou que é essa zona que o professor deve identificar para atuar e torná-la em ZDR, nas palavras de Vygotsky (2000, p. 111) “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Assim, pode-se avaliar os níveis de aprendizado em completos e a completar numa relação dinâmica; tais zonas não se aplicam apenas ao aprendizado da criança em fase de alfabetização ou nos anos iniciais de escolarização: todos temos nossas ZDR e ZDP, em todos os estágios de aprendizado, seja ele escolar ou não; uma confeitaria no curso de coberturas ou bolos sem coberturas (os *naked cakes*); o funileiro que se aperfeiçoa em técnicas de secagem, todos esses aprendizados são permeados por etapas em que se observa o experimento ou se é quem o realiza.

### **Considerações finais**

Os professores, atores da linha de frente da inclusão escolar

por lidarem diretamente com o aluno, hoje não mais integralmente na modalidade presencial, precisou também ser incluído e encontrou esse amparo na formação continuada em *Tecnologias Digitais da Educação*, curso que talvez não tenha sido pensado com essa intenção, mas teve esse efeito para mais de 17 mil educadores, entre eles, esta pesquisadora.

No Curso, cujas aulas são acompanhadas por interação por *chats* (bate-papo) somente no acompanhamento síncrono, pode-se observar as dúvidas levantadas por professores cursistas, que às vezes solicitam repetição de algum detalhe da aula para que captem melhor os modos de fazer do ensinar pelas TDIC; pode-se acompanhar nos depoimentos na solenidade virtual de formatura o progresso narrado por vários professores, com enunciados que assemelham a “na primeira eu nem sonhava que seria capaz de montar um jogo” ou “depois que conheci a *Jamboard*<sup>15</sup> não sei se usarei novamente a lousa da sala de aula”, enunciado este que leva ao questionamento do que será feito da tecnologia ora utilizada no momento em que as aulas voltem a ser 100% presenciais.

Além da evolução funcional que o Curso propicia por meio do Certificado de 180 horas, notamos a evolução profissional e pessoal dos professores cursistas que, de última hora, tiveram de se reinventar para lecionar remotamente, lançando mão de recursos e métodos muitas vezes improvisados, clicando aqui e ali nos programas para saber onde funciona, recorrendo aos colegas mais experientes, a tutoriais, entre outros métodos, para se adequar ao novo normal, ao novo ensinar.

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. 2017.
- CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar**: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Paraná, 2007.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

---

<sup>15</sup> Quadro em branco virtual e editável desenvolvido pelo ambiente Google Ferramentas para a Educação.



KUGELMASS, J. **Teletrabalho: Novas Oportunidades para o Trabalho Flexível: seleção de funcionários, benefícios e desafios, novas tecnologias de comunicação.** São Paulo: Atlas, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. (Coleção TRANS).

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996. (Coleção TRANS).

MOREIRA, M.A. (1995). **Monografia nº 7** da Série Enfoques Teóricos. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na série “Melhoria do Ensino”, do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior 98 Revista online De Magistro de Filosofia, Ano X, no. 21, 1º. Semestre de 2017 (PADES)/UFRGS, N°11.

OKADA, A.; BUJOKAS, A. Comunidades abertas de prática e redes sociais de coaprendizagem da UNESCO. In: OKADA, Alexandra (org.). **Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais: coaprendizagem e desenvolvimento profissional.** Cambridge: The Opens University Press, 2012. v.1.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sóciohistórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PESCE, Lucila. **A potencialidade das interfaces interativas para a aprendizagem colaborativa.** Revista Diálogos & Ciência (FTC), v. 1, p. 119/8, 2010.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios.** Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional.** Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YVGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## INCREASING STUDENTS' PARTICIPATION IN THE ENGLISH CLASS DURING ATYPICAL TIMES

João Victor Pessoa Rocha (UFMG)<sup>1</sup>

Thiago da Cunha Nascimento (ICMI / UFMG)<sup>2</sup>

### Introduction

The subject 'English language teaching practice' offered by the Faculty of Languages and Literature (FALE), at the Federal University of Minas Gerais, has as its main purpose the "critical observation of the school context, as well as the classroom dynamics in educational institutions in the first years of the Brazilian Elementary School part II"<sup>3</sup> (COLEGIADO DE GRADUAÇÃO, 2017, p. 90). Such observation serves as a powerful tool for teacher education programmes to have student teachers not only observe and assess experienced teachers' pedagogical practices (OLIVEIRA, 2015), but also come closer to the reality in which such student teachers will act (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 36). The subject, thus, provides learner teachers with the opportunity to critically approach the educational reality so that it may be understood in its broader social context in which the school is involved (*ibid*).

It is worth mentioning that, besides the usual challenge of visiting and observing an in-service teacher, e.g.: in-service teachers' resistance to be observed, taking the above-mentioned subject during the pandemic has added new difficulties, which ranged from communication issues to technological problems, to the customary challenges of class observation: lack of clarity in text messages and

---

<sup>1</sup>Graduando em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e membro do Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL/UFMG). E-mail: joaoprivictor@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Estudos Linguísticos, subcoordenador do Centro de Pesquisa "Comunicação Intercultural em Interações Multimodais" (link:

[http://www.letras.ufmg.br/padroao\\_cms/?web=icmi&lang=2&page=&menu=&p;tipo=1](http://www.letras.ufmg.br/padroao_cms/?web=icmi&lang=2&page=&menu=&p;tipo=1)), da Faculdade de Letras da UFMG. E-mail: ncthiago1989@gmail.com.

<sup>3</sup>Authors' translation: "Observação crítica da macro-realidade pedagógica e do micro-espaço da sala de aula em estabelecimentos de ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental II". (p. 90)

drops in the Internet connection. Nevertheless, there was a private school which promptly welcomed the student teacher.

In this paper, therefore, we aim at reporting the pedagogical intervention that this pre-service teacher implemented in the 7th grade online classes, which he observed from September/2020 to October/2020. To intervene in the 7<sup>th</sup> grade group, the pre-service teacher has made use of both action research principles (KEMMIS; McTAGGART; NIXON, 2014) and Inductive Grammar Teaching (KE, 2008; SHAFFER, 1989). The school is located in Almenara, a small city in the countryside of Minas Gerais. Although the groups observed were the 6th and 7th grades in the "Ensino Fundamental II", the issues and the intervention discussed in the present report are centred in the 7th grade. There were only synchronous meetings which lasted two hours each and they were taken on Zoom platform. Concerning the supervising teacher,<sup>4</sup> she had more than 20 years of teaching experience in private and public schools. She is a member of the Director Board in the Teachers Union<sup>5</sup> in Minas Gerais.

The class observation lasted four weeks; during the fifth week the student teacher put his intervention plan into practice. Throughout those weeks, there were some meetings in which the student teacher asked the supervisor how the students were dealing with the online learning, how her job has changed with the pandemic and what her expectations were towards the pre-service teacher.

In the following two sections, the theoretical framework that guided the classroom intervention is discussed. Afterwards, the preliminary diagnostic situation and the issues addressed in the intervention plan are presented. Next, the intervention and its results are explained. Lastly, some final remarks regarding the teaching practice experience are debated.

## Action Research

---

<sup>4</sup> 'Supervising teacher' and 'supervisor' are terms to describe the private school teacher.

<sup>5</sup> Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. More information on: <http://sindutemg.org.br/>

According to Kemmis, McTaggart and Nixon (2014), an action research may be defined as a systematic practice of investigation in which participants involved in social and educational contexts can do research by and for themselves. These authors also claim that one of the advantages of this approach is that participants have deep and special access to various elements of the educational, administrative and social lives in their context, since they are “insiders”.

Since each group of students has its own demands, weaknesses and strengths, the action research is a practice that is highly helpful. In this approach, teachers observe, reflect, plan and implement certain practices in their own classrooms with the aim of improving their teaching and students’ learning. Edge (2001) highlights that the main aspect of action research is the teacher’s reflections on the learning culture of their learners. Hence, as Hadley (2004, p. IV) puts it, the action research is the reflexive teacher’s ongoing and systematic search for educational solutions and professional insights in the classroom.

It is important to mention that the steps of this methodology go in a cycle since teachers have to reason and think about their classes while planning and executing it so that a new course of action is taken. Image 1 shows the constant and cyclic process in an action research program.

**Image 1** - Source: SAINT LUCIA (2016)



Therefore, in order to make a pedagogical intervention, it is necessary to know the main agents involved in the educational context

such as the students, the teacher, the school managers, as well as the social practices of which they are part. Especially because action research is classroom-specific and practitioner-based (PHILLIPS; CARR, 2014), student teachers can use it as a deep and effective way of knowing the context they are facing, as well as getting sound reflections on his/her own teaching skills and practices. Also, pre-service teachers may take advantage of it as a means to provide feedback to the supervising teacher, for example, providing activities and tutorials of online tools, making room for transformative actions in the classroom's reality (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 36)

Finally, action research offers a chance for a reflexive cycle in which any practical aspect of language teaching, e.g. vocabulary (RIBEIRO, 2004) or grammar (ILIN; KUTLU; KUTLUAY, 2020), and theoretical framework, e.g. inductive teaching, can be accommodated. Tripp (2005) says that action research has characteristics of both routine practice and scientific research; so, depending on the context the action research is conducted, one of these two is highlighted. In the context that it is recounted here, the action research is characterised as 'proactive strategic driven', for

“[p]ractice tends to be a matter of responding effectively and immediately to events as they arise, and scientific research tends to operate according to set methodological protocols. Action research comes between the two because it is pro-active with regard to change, and its change is strategic in the sense that it is action based upon understanding achieved through the analysis of research information.” (TRIPP, 2005, p. 446)

Being so, the event aroused in the present recount is the low participation of students' in the English class, therefore, the student teacher needed to inquire about the context observed following research protocols in order to intervene in the classroom. The student teacher has chosen to use the inductive reasoning to teach a grammar topic and stimulate students' participation in the class. In the following section, we deal with this approach to the teaching of grammar.

### **Inductive Grammar Teaching**

Considering the focus on meaning and on interaction as the main principles in the classroom, a shift of practices on the teaching of grammar is needed. Grammar is no longer a matter of analysis and memorization of forms and rules, but a resource for communication and meaning making and construction instead. In order to implement this change into the classroom, students are the center of the whole teaching-learning process (VALERIO; MATTOS, 2018). In other words, students' backgrounds, intentions, cognitive processes and social contexts are taken into account when planning and executing a class.

With the Inductive Grammar Teaching (IGT), "student attention is focused on grammatical structure used in context so that students can consciously perceive the underlying patterns involved" (SHAFFER, 1989, p. 395). In this perspective, as Harmer (2001, p. 54) claims, students get more actively involved in the learning process instead of being simply passive recipients. In a nutshell, IGT consists in having students study examples of language and from these examples they derive an understanding of the rule (HARMER, 2001, p. 49). Hence, students and teachers participate in an investigation-based grammar learning, which can engender students' engagement.

Ke (2008) proposes the steps of IGT, namely: (i) exposure to contextualized sentences with the grammar topic to be studied; (ii) students' analysis of the sentences; (iii) comparison of their analysis with other sentences; and (iv) review of the first analysis to accommodate the new sentences. Based on that, we can conclude that this approach may enable students to reflect upon language and to generate new ideas about language intricacies.

Although these steps seem to be predetermined, they are adaptable (JEAN; SIMARD, 2013). The degree of flexibility of redefining those phases may vary depending on several elements, such as class materials, school context and teacher's decisions. Even so, there are some limitations that may 'force' the teacher to use a deductive approach: (a) a short amount of time to develop the task and (b) a high level of difficulty for students to discover the rule by themselves.

Finally, one of the major advantages of IGT is that

(...) [it] helps students to understand and establish the English grammatical rule system in a way that is simple, logical, and also consistent with their intuition or grammatical judgments about

the sentence wellformedness and sentence structure. (KE, 2008, p. 17)

Since the supervising teacher explicitly asked the student teacher to work on a grammar topic, the student teacher enjoyed the chance both to engage students in the English class and to look for a way of providing language awareness through a student-centered perspective. Therefore, IGT was chosen while planning and performing the pedagogical intervention explained in the next sections.

### Diagnostic Situation

In this section, we present some of the elements that drew the student teacher's attention during the observation phase. However, it urges to highlight that the goal here is not to diminish the supervisor's work nor to appraise the teacher's performance, but to describe the issues that could be improved in the classroom. Table 1 below is a summary of the major aspects noticed by the student teacher.

**Table 1 - Major issues**

	Issue	Description
1	Long teacher talking time	She talked during most of the class time with no interaction and the classes were very teacher-centered.
2	No use of English	The classes were totally delivered in Portuguese and there was not any interaction in English.
3	Class progress	There was not any sort of warm-up activity. In some classes, she would directly start with an explanation.
4	Digital literacy	The teacher had some difficulties regarding the use of simple websites

		and platforms.
5	Grammar-focused classes	The classes were form-based.

Source: Authors' elaboration

As it can be seen, the elements of table 1 are related to classroom management to some extent. For instance, item 1 can be related to children's attention span. While young children's attention span goes approximately until 5 minutes (GERSCHLER, 2012), adult attention span varies from 15 to 20 minutes (MIDDENDORF; KALISH, 1996). In its turn, according to Wilson and Korn (2007), the attention span in teenagers ranges from 10 to 20 minutes. Bearing this in mind, a class in which the supervisor taught 1 hour and 10 minutes without giving the turn to anyone reveals that she was not as much mindful of students' attention span as she should be, which fostered the non-engagement of the students, and this should be addressed in the intervention.

Interaction is remarkably important in a language classroom, since it can facilitate language learning (TSUI, 2001). Besides, as Hall (2001) claims, language learning is basically a social process, which encompasses more than the acquisition of language structure, but learning how to take actions with words, co-construct and negotiate meaning, as well as acquire communicative intentions and world perspectives. However, considering that the classes were basically teacher-centred, students were not able to practice especially their oral skills, as shown in item 2. Also, the classes observed were mostly form-based and there was little discussion about language in use, which may come from peer interaction. In addition, the supervisor would give larger blocks of activities from the textbook at the end of the class. In a nutshell, the procedures were: (i) teacher explanation; (ii) solving questions; (iii) doing activities in the textbooks.

Brown (2001) reminds us that having well established procedures in a class planning is highly important. Hence, the procedures must be clear and linear so that teachers and students have the sense of direction and progression. The first phase is the warm-up, in which the teacher sets up students for the new topic either by reviewing the last topic they studied or introducing a new



topic based on their background knowledge. However, as described in item 3, the supervisor skipped the warm-up phase in all classes. Without this class stage, students felt an abrupt need to focus on or to activate their previous knowledge without a preparation task.

Moreover, during the classroom observation and meetings with the supervising teacher, the student teacher noticed that the supervisor had some difficulties with digital literacy (item 4). For instance, she needed help answering an email that the pre-service teacher had sent her. Moreover, she claimed that she did not bring any interactive activity with websites and platforms, because she did not know how to use them.

### **Rationale**

As presented in the previous section, there were some issues that the student teacher would like to address during his pedagogical intervention and during the teaching practice course itself. Considering those elements, the pre-service teacher decided to:

- a) Make shorter and clearer explanations followed by practice activities, in order to consider students' attention span;
- b) Increase students' participation by using inductive grammar teaching and inserting elements from teenagers' culture;
- c) Prepare a material for the supervisor in which there would be short descriptions and video tutorials of various online teaching tools;

The above-mentioned items are highly important in a classroom because they take into consideration: students' cognitive and biological development (item a); students' agency (item b) (REEVE; TSENG, 2011); and teacher development (item c) (ANDERSON, 2005). Additionally, since these elements are globally applicable to several types of students and teachers, they can be reproduced in other schools and classrooms with the convenient modifications.

## Pedagogical Intervention

In this section, the process of planning and implementing the student teacher's intervention is presented. The groups observed were 6th and 7th graders but the pedagogical intervention was performed in the 7th grade class. Following the action research procedures previously discussed (section 2), the student teacher had monitored and examined the classroom context before he designed and carried out the intervention plan. Throughout all phases of the research, there were self- and group reflections upon the students' profile and pedagogical practices that would work.

After observing classes, attending meetings with the supervising teacher and making a preliminary diagnosis, the supervisor suggested that the student teacher delivered a class about the Simple Present tense, more specifically a review of this grammar topic. There were no specific guidelines regarding approaches to be used in the class nor vocabulary or other themes to work together with the grammar. Besides that, the supervisor let the student teacher free to choose the multimedia resources and teaching strategies.

Considering the specificity required by the supervisor, the student teacher prepared the class procedures according to the goals mentioned in the Rationale section, namely, make shorter explanations and step-by-step activities; and implement the inductive grammar approach. He received positive feedback from both a colleague<sup>6</sup> and the supervising teacher that analysed his lesson plan (sample in appendix). In Table 2, there is a description of the first steps in the lesson planning.

**Table 2 - Intervention procedures (first steps)**

Procedure	What?	How?	Why?
Useful sentences in a	Classroom	Showing the sentences with a	The classes were totally in

<sup>6</sup> Another pre-service teacher was watching the same teacher but she did her intervention in another class.

classroom environment	language	representative illustration; asking if they know the meaning and drilling	Portuguese.
Images and students' routine as stimulus	Vocabulary of routine (action verbs)	On Jamboard, students see three actions with a representative illustration and they have to say other actions they usually do	In the observed supervising teacher's classes, there were not any sort of warm-ups
Matching pictures and time	Periods of the day	Students match the time of the day with an image showing an action. They should also name the action	Checking how much of this type of vocabulary they know
Presentation of sentences and pictures	Routine intro	Student teacher reads each sentence out loud and asks students if they do any of the actions in the images. Ask: what is different from your routine?	Checking how much of this type of vocabulary they know as well as checking how their routine is.
Exposure to target part of the language	Verb forms to talk about habits	Students read the blog comment and analyse the highlighted verbs. Ask: in a timeline, when do the actions happen?	Exposing students to a part of language studied in that class and make them create assumptions about the language
Explanation of	Explicit	After students, telling their assumptions, the	Clarify students' doubts about the

the topic	explanation	student teacher explained the use of the Simple Present tense (based on the function of the tense)	topic and discuss students' first assumptions
Practice	Listening	Students watch a video and answer some questions about the video. After, answer some other exercises	Practice listening comprehension and the simple present tense

Source: Author's elaboration

Since the teacher's talking time, long explanations and, consequently, students' distraction were some of the most problematic issues, the class phases were planned to be short and based on the previous steps of the class. Furthermore, during the class, whenever a new concept or topic was introduced, students were asked to express their opinions or to make assumptions about it. By doing so, the class stages were carried out taking into account students' attention span.

In addition, incorporating elements from students' culture into the class presentation was one of the strategies used so that the students would feel more interested in participating, as well as so that they would be more focused. The student teacher chose to present a musical group and an anime that are currently very famous among children and teenagers. When the students saw their pictures, most of them made an expression of surprise and excitement, consequently, they were very attentive to the activity they would perform with these elements.

One of the aspects covered on the pedagogical intervention was pronunciation. The student teacher reinforced the repetition of some keywords in order to improve students' pronunciation and to foster autonomy in speaking. However, due to internet connection and audio interference, when students repeated a sentence, their microphones would remain off. This difficulty disables the student

teacher to provide feedback on sentence pronunciation but, on the other hand, students were able to experiment English pronunciation.

In the intervention, there were different multimodal resources: audios, pictures and videos. The input and skills were combined so that students would be able to integrate them and learn even more. Therefore, students were able to experience language through diverse media.

There were two drawbacks from the intervention execution. The first one was not reminding students to use the classroom language presented in the beginning of the class when possible. The other issue was that, due to lack of time, students did not do the final production task, in which they would choose one day of the week and describe their current routine in that day in a collaborative panel on Padlet<sup>7</sup>.

Lastly, in order to help the teacher with her digital literacy difficulties, the student teacher prepared a slide presentation with short explanations and tutorials for various websites (sample in appendix). Due to the end of the teaching practice course, it was not possible to see how this presentation would affect her practice. Nevertheless, it will be of great help if she wants to add something new in her classes.

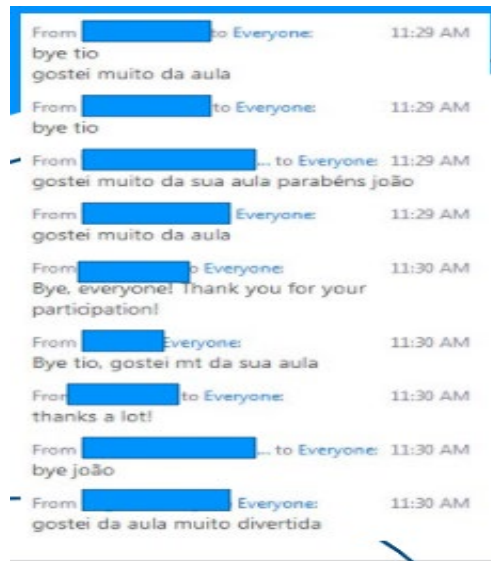
## **Results and Reflections**

After the student teacher's intervention was over, some students provided feedback about the class. As it can be seen in the image below, students enjoyed the class and thought that they were 'playing' and learning at the same time, which is a highly useful approach when dealing with children and preadolescents.

---

<sup>7</sup><https://padlet.com/>

Image 2



Source: Zoom chat screenshot

In a meeting after the intervention class, the supervisor said the student teachers were ready to teach. She claimed that pre-service teachers had a dynamic and fluid classroom management, as well as they did a friendly and interesting presentation. In addition, she also argued that they had a certain level of commitment that she thought that was lacking in the new pre-service teachers. As far as students' knowledge is concerned, the intervention class was done in a step-by-step approach and it was a sort of closure of the grammar topic, since the supervisor asked to do it. Furthermore, it enabled learners to have a holistic idea of the content and to solve questions about it. Thus, they could learn grammar as a tool by using it and, with the inductive approach, questioning it.

With the students' and supervisor's feedback, it is possible to conclude that the student teacher accomplished his goals with the pedagogical intervention. In other words, the level of student participation increased; students got more focused on the activities; and students were able to simulate some interactions in English.

The teaching practice itself was enriching for the student teacher, because he could see how the pandemic has affected and is still affecting in-service teachers. Similarly, he was able to see how the pandemic has impacted on the power relations within a private institution and how it had effects in the classroom. Thus, through this experience, the student teacher became aware of such power relations and of the necessity to be critical about them.

After conducting an action research in the classroom observed, the findings of this study suggest that planning, acting and reflecting are basic teaching processes in order to deliver an appropriate class according to the local group of students, that is, the particularity of the educational context (KUMARAVADIVELU, 2001). Moreover, the findings show that this kind of methodology is remarkably suitable and convenient for pre-service teachers in their teaching practice courses, because it helps them learn about the school, about the classroom and the participants within the classroom.

Grammar is generally seen as an element strongly related to language teaching and teachers usually have different conceptions about it. Based on the class observation, this work has revealed that the supervisor had a formalist conceptualisation of language and, consequently, language teaching. One way of overcoming this issue was through the implementation of inductive grammar teaching, because this approach turned students into active researchers and highlighted the positive outcomes of using grammar as a resource for interaction rather than considering it as a set of forms.

This study has identified that students had problems in focusing and understanding the topic when the supervisor was making long speeches. Therefore, the student teacher proposed an intervention bearing in mind preadolescents attention span and attention hooks according to their ages and culture, so that they could participate more and build rapport with the pre-service teacher.

Finally, despite the fact that the teaching practice course was very peculiar due to the pandemic, this experience was greatly valuable, because the student teacher was able to be aware of the challenges and issues that in-service teachers go through. In addition, the pre-service teacher was able to experience online teaching in a regular school and foster his own teaching skills. Also, it has made him more enthusiastic and critical about the teacher profession, based on

the experience as a whole, as well as on some discussions with the supervisor about the role of education.

## References

- ANDERSON, Jonathan. IT, e-learning and teacher development. **International Education Journal**, v. 5, n. 5, p. 1-14, 2005.
- BROWN, H. D. Chapter 10: How to plan a lesson. In: BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy**. 2nd. ed. NY: Longman, 2001. v. 1, cap. 10, p. 149-163. ISBN 978-0130282835.
- COLEGIADO DE GRADUAÇÃO. **Projeto Pedagógico do curso de Letras: Licenciatura**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- EDGE, Julian (ed.). **Action Research**. Alexandria, VA: TESOL, 2001.
- HALL, Joan Kelly. Classroom interaction and language learning. **Ilha do Desterro**. n. 41. jul./dez., 2001, p. 17-39. Available on: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7476/6856>. Accessed on: February 12th, 2021.
- JEAN, Gladys; SIMARD, Daphnée. Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles, **System**, Volume 41, Issue 4, 2013, Pages 1023-1042, ISSN 0346-251X. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.10.008>
- KE, Zhou. An Inductive Approach to English Grammar Teaching. **HKBU Papers in Applied Language Studies**, v. 12, p. 01-18, 2008.
- KEMMIS , Stephen; MCTAGGART, Robin; NIXON, Rhonda. Introducing Critical Participatory Action Research. In: KEMMIS , Stephen; MCTAGGART, Robin; NIXON, Rhonda. **The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research**. 1. ed., Singapore: Springer, 2014. cap. 1, p. 01-32. ISBN 978-981-4560-67-2.
- KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.
- LIMA, Nayra Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 3, n. 9, p. 01-27, 2013
- MIDDENDORF, J.; KALISH, A. The 'change-up' in lectures. **TRC Newsletter**. v. 8, n. 1, p. 1-5, 1996.



- OLIVEIRA, Luciano. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola, 2015.
- PHILLIPS, Donna Kalmbach; CARR, Kevin. Introduction: Becoming a teacher through action research: An introductory guide and invitation. In: PHILLIPS, Donna Kalmbach; CARR, Kevin. **Becoming a teacher through action research**. 3. ed. New York: Routledge, 2014. p. 11-14. ISBN 978-0-415-66049-5.
- PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- PORTELA, Keyla Christina Almeida. A abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**, Toledo, v. 5, n. 1, p. 51-68, 2006.
- REEVE, Johnmarshall; TSENG, Ching-Mei. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36. n. 4, p. 257-267, 2011.
- SANTA LUCIA. **Action Research Guideline**. (2016). Available at <<http://www.govt.lc/publications/action-research-booklet>>. Accessed on October, 20th, 2020
- SHAFFER, Constance. A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages. **The Modern Language Journal**, vol. 73, n. 4, pp. 395-403, 1989. JSTOR, [www.jstor.org/stable/326874](http://www.jstor.org/stable/326874). Accessed 20 Oct. 2020.
- TRIPP, David. Action research: a methodological introduction. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. Available on: [https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en\\_a09v31n3.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf)
- GERSCHLER, Jared. Classroom Strategies for Maintaining Student Focus. **Proceedings of Oaxaca State University System ESL Conference**, Oaxaca, p. 1-17, 2012.
- TSUI, Amy B. M. Classroom interaction. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (ed.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. 1. ed. New York: Cambridge University Press, 2001. cap. 17, p. 120-125. ISBN 978-0-511-50042-8.
- VALERIO, Kátia Modesto; MATTOS, Andrea Machado de Almeida. **Critical Literacy and the Communicative Approach: Gaps and Intersections**. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 313-338, June 2018. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-)

63982018000200313&lng=en&nrm=iso>. Access on 20 Oct. 2020.  
<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812252>.

WILSON, Karen; KORN, James. Attention During Lectures: Beyond Ten Minutes. **Teaching of Psychology**, n.34, vol.2, pp. 85-89, 2007.

## APPENDIX

### a. Lesson planning sample

#### e. Prática (parte 1) - de 15 a 25min (10:00-10:25)

-Os alunos devem conectar as palavras com as imagens pela cores. Dar 1 ou 2min para fazerem. Corrigir.

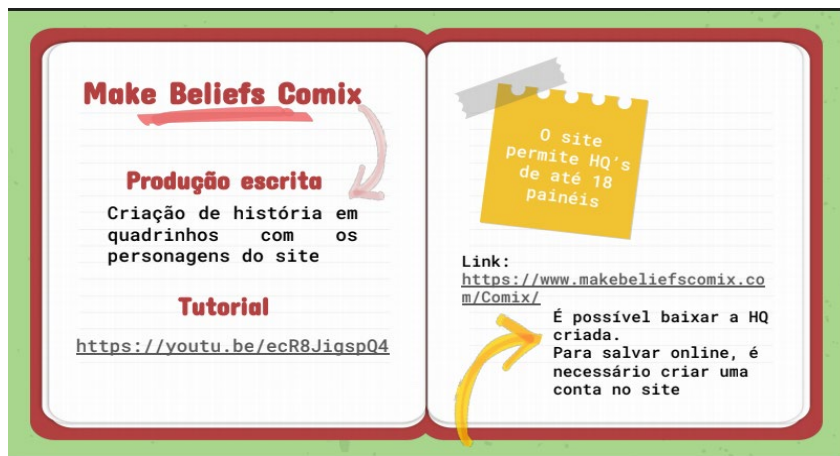
-Explicar que irão ler um texto em que “Cecile” fala um pouca da rotina dela. Eles devem procurar o que a rotina dela tem em comum com a deles. Ler o texto. Pedir que respondam o que tem em comum com a Cecile.

-Alunos observam as palavras em amarelo. Perguntar: “o que essas palavras estão expressando: uma ação que já aconteceu, um hábito ou uma ação que está acontecendo neste momento?”

-Ler os exemplos e explicar que usamos o Simple Present para expressar: hábitos, verdades gerais e situações permanentes.

-Explicar que vão assistir a um vlog de uma blogueira estrangeira. Eles devem observar o que tem de diferente na rotina dela que é diferente da nossa. Dar play no vídeo. Alunos respondem à pergunta feita antes do vídeo. No slide seguinte, eles devem selecionar como turma qual é a resposta correta para cada ação de acordo com o vídeo. Corrigir

## a) Online Tools Presentation Sample



## A PROBLEMÁTICA DA MEMÓRIA NO ENSINO – UMA EXEMPLIFICAÇÃO A PARTIR DA MEMÓRIA JAPONESA SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Douglas Pastrello (UEM) <sup>1</sup>

### Introdução

A conceituação da memória frequentemente é associada no meio acadêmico por meio de artigos, ensaios e livros, ficando em segundo plano dentro do contexto da sala de aula. O presente artigo visa elaborar um exemplo da aplicação da memória em sala, através dos conceitos de “Lugar de Memória” (NORA, 1993), “Memória coletiva” (POLLAK, 1989) e a “Memória do corpo/Individual” (IGARASHI, 2011), delineando parte da memória japonesa sobre a Segunda Guerra Mundial no processo.

Para tal, será utilizado de duas fontes que poderão ser apresentadas aos alunos, a música *Kenji*, do rapper estadunidense Mike Shinoda, e do anime “Túmulo de Vagalumes” (1989), de Isao Takahata. Apesar do principal objetivo ser a elaboração da memória dentro do âmbito do ensino, é notável que outras questões permeiam a memória e seu arredor, tal como a demonstração por meio das fontes que os eventos dentro da Segunda Guerra Mundial são muito mais complexos que dita o senso comum, indo para além do maniqueísmo entre Aliados(bem) e o Eixo(mal).

Desta forma, será dissertado primeiro sobre os conceitos base e depois como eles podem ser aplicados dentro das fontes propostas. Buscar-se-ia criar um terreno propício para uma análise da Segunda Guerra Mundial que demonstre como civis sofrem tanto quanto soldados nos fronts de batalha, transparecendo eventos não muito mencionados como os campos de concentração nos Estados Unidos.

---

<sup>1</sup> Mestre em História Política(UEM) e doutorando sob orientação do prof. Dr. João Fábio Bertonha na UEM, email: douglas@pastrello.net.

## A memória e História

Para Pierre Norá (1993) o “Lugar de memória” é lugar nos três sentidos da palavra: “material, simbólico e funcional (Ibid. p. 38). Isto é, o lugar de memória é um conceito que transparece a teoria e permuta a realidade das mais diversas formas. Eles surgem da necessidade de se criar “arquivos” para a memória (Ibid. p.13).

O lugar de memória pode ser empírico, tal como um monumento ou abstrato como um feriado nacional. Entretanto, a sua principal característica é o simbolismo que o cerca. Esta aura simbólica emerge por meio do contato entre o indivíduo e o “lugar de memória”.

Considerando que a partir de Michael Pollak (1989), é possível determinar que a memória coletiva é fruto de um grupo de mesma experiência histórica e que a memória nacional é fruto do grupo dominante de uma nação. Logo, soterra-se outras memórias coletivas – e individuais – no processo. A ação do lugar de memória é por meio deste imaginário das memórias coletivas, ele serve para relembrar um determinado evento, história ou momento.

Assim, ele se torna um gatilho para determinadas memórias coletivas, pois representa uma narrativa intrínseca a si que necessita de um contexto para ser ativada. Por exemplo, o feriado da independência do Brasil é um lugar de memória para a história nacional, relembrando o “Grito do Ipiranga” idealizado de 7 de setembro de 1822 – imortalizado pelo quadro de Pedro Américo (1888).

Percebe-se como, desta forma, há duas características intrínsecas para um “lugar de memória”. Primeiramente ele carrega uma aura simbólica e que se define através de um grupo que o contextualiza. Utilizando desta argumentação é possível definir que diversos objetos e ideias possam se tornar “lugares de memória”. Os lugares de memória podem ser encontrados em filmes, músicas, objetos do dia a dia e até mesmo em determinadas tradições e rituais coletivos.

Imerso nas questões de memória e do lugar de memória, encontramos o conflito entre o indivíduo (e sua memória do corpo) e a memória coletiva. A grande questão em torno deste choque é a diferença de absorção das experiências. Por um lado o indivíduo materializa sua memória pessoal utilizando de seus sentidos em

contato com o mundo, formando o que Yoshikuni Igarashi (2011) conceitua como a “memória do corpo”.

Para Igarashi, o corpo é portador de uma memória viva em que cada cicatriz carregada pode ser traduzida e associada à experiência individual. Assim, associamos que a memória do corpo é marcada pela forma que interpretamos o mundo ao nosso redor, logo nossos sentidos podem ser associados a determinados eventos mediante sensações semelhantes. Tais como, o cheiro de uma determinada comida nos lembrar da infância ou uma determinada música da juventude.

Conquanto, a memória coletiva representa grupos maiores que muitas vezes não estão em consonância completa com seu núcleo. Devido a essa dificuldade de todos os indivíduos se encontrarem dentro do coletivo, o conflito entre as memórias de grupos dominantes e indivíduos tornam palco para o que Michael Pollak (1989) configura como “memória subalternas” – que representam indivíduos ou grupos não dominantes.

Entendemos, dentro deste contexto, que a memória coletiva se materializa por grupos e fixa-se utilizando dos lugares de memória. Apesar desta memória se relacionar aos grupos majoritários que controlam as narrativas coletivas, isso não significa que esses lugares de memória não possam ser correlacionados pelos portadores subalternos. Quando, de fato, ocorre a interpretação é associada a própria memória subalterna e não ao coletivo dominante: um japonês de Nagasaki sobrevivente aos bombardeios atômicos de 1945, ao ser afrontado com signos da memória pró-bombardeios, não os associa positivamente, mas sim como uma reafirmação de sua própria experiência possivelmente traumática.

Partindo desta breve introdução teórica, partimos em direção a um tópico central deste ensaio, a ideia de que as memórias subalternas não são necessariamente erradas ou que as narrativas coletivas dominantes são “únicas” ou “corretas”. Todavia, é necessário pontuar que isso não significa admitir negacionismos históricos: perceber que existe uma memória de sofrimento em torno dos bombardeios atômicos de Hiroshima e Nagasaki não é ignorar os danos causados no leste asiático pelo Japão durante a Segunda Guerra Mundial. Ou seja, admite-se que há memórias subalternas em conflito

com o coletivo, demonstrando que há camadas extremamente complexas na memória para além permutado socialmente.

### **O lugar de memória e o Ensino de história**

A principal relevância desta abordagem para com os alunos se encontra na necessidade do “fazer história”. Tal como Jorn Rusen admite: o aprendizado de História parte – também – do fazer história.

A compreensão dos lugares de memória por parte dos alunos deve-se guiar pelo aprendizado de sua própria interpretação histórica, auxiliando não só a compreender contextos e recortes maiores na historiografia, tal como na compreensão dos próprios lugares de memória de seu local.

Se seguirmos a “tríade” do aprendizado histórico de Rusen (2007), “experiência”, “interpretação” e “orientação”, os alunos podem ser introduzidos ao conceito do “lugar de memória” através de seus próprios signos. A apresentação do conceito por intermédio do conhecimento prévio do aluno faz com que o conhecimento seja rapidamente assimilado e preparado para ser interpretado de outra forma.

Utilizando de feriados, símbolos locais e até de ritos culturais próximos à realidade do aluno, o lugar de memória pode ser compreendido como um elemento que ativa determinadas narrativas históricas por meio de signos e discursos. O aluno, então, ao experienciar o acesso a narrativa do lugar de memória passa a interpretar os signos utilizando do contexto disponível no tempo presente.

A forma que os signos representados no lugar de memória são interpretados está intrinsecamente atrelado ao contexto do tempo presente e o contexto histórico que o aluno possui. Em outras palavras, não é possível compreender uma determinada narrativa sem que ambos os contextos estejam presentes. O aluno só é capaz de associar os signos relativos à “independência mítica do Brasil”<sup>2</sup> no feriado do 7 de setembro, pois ele tem bagagem histórica para tal.

---

<sup>2</sup> Aponto aqui, ainda, que além do feriado podemos inferir que o quadro de Pedro Américo (1888) é um forte lugar de memória dessa independência mítica, sendo amplamente reutilizado em livros didáticos sobre o tema. Podendo, assim, ser um ótimo exemplo de como o “lugar de memória” representa uma determinada narrativa para os alunos.

Apesar de carregar a aura de “conceito acadêmico”, o lugar de memória não foge ao universo dos alunos. Não faltam exemplos que possam explicitar aos alunos sua funcionalidade.

Tendo o lugar de memória devidamente introduzido na concepção histórica dos alunos pode-se apresentar aos alunos as fontes a serem trabalhadas, a música *Kenji*<sup>3</sup> e até mesmo o *anime* “Túmulo de Vagalumes”. Juntamente as fontes deve-se explicitar que as fontes citadas podem ser consideradas lugares de memória da Segunda Guerra Mundial, pois proporcionam acesso a narrativas subalternas.

Por meio das fontes trabalhar-se-á como a História – principalmente a relativa à Segunda Guerra Mundial – possui níveis de complexidade para além do senso comum, fugindo da ideia de heróis e vilões. Primeiro, pois a música *Kenji* narra a história de uma família nipo-americana durante a Segunda Guerra Mundial que passa a morar em uma cidade de concentração nos Estados Unidos.

Demonstra-se, assim, que mesmo dentro das nações que formaram os Aliados na Segunda Guerra Mundial, podemos encontrar episódios controversos que seriam habitualmente atribuídos às nações do Eixo. Na segunda fonte, o *anime* “Túmulo de Vagalumes”, explicita-se repercussões da guerra na esfera civil, retratando que a guerra vai muito além dos fronts de batalha e combates armados.

O uso dessas fontes fazem parte do esforço de aproximar a historiografia do universo dos alunos, ilustrando como a História está presente em questões relativas ao lazer como a música e o cinema. Entretanto, espera-se que os alunos possam compreender que a abordagem histórica não se trata do consumo passivo e sim de um consumo dotado de senso crítico e atenção.

Para tal, cabe ao professor apresentar o contexto histórico envolta às fontes para que se possa trabalhar a memória que ambas carregam. Para isso, deve-se compreender os eventos retomados pelo *anime* e pela música. Ao final espera-se que os alunos sejam capazes de associar os eventos listados e a forma que as memórias foram reprimidas para criar sua própria “orientação” histórica na interpretação da Segunda Guerra Mundial.

---

<sup>3</sup> A tradução da música encontra-se no anexo 1.



## Do Rap à crítica histórica: *Kenji* de Mike Shinoda

A música *Kenji* memora um episódio não só controverso, como pouco conhecido da Segunda Guerra Mundial. Após o bombardeio japonês em Pearl Harbor o governo estadunidense inicia uma série de medidas para isolar a comunidade nipo-americana em seu território.

*Kenji* narra a história de um imigrante *issei* (japonês de primeira geração) que foi encarcerado em cidades de concentração com sua família após o governo de Roosevelt emitir a ordem executiva 9066. Esta ação do governo federal estadunidense autorizou a realocação de todos os japoneses da costa oeste em campos de concentração, uma atitude tomada por uma mescla de paranoia e racismo.

A música<sup>4</sup> faz referência a própria família de Shinoda que esteve em um desses campos. Assim como relatado na música, os japoneses tiveram pouquíssimo tempo e podiam levar apenas duas malas por pessoa. Alguns *isseis*<sup>5</sup> foram presos e interrogados previamente na busca por espões e foram enviados diretamente para os campos. Entretanto, suas famílias não puderam levar malas devido a orientação de “Apenas duas malas por pessoa”. A perda de bens materiais, dignidade e até mesmo a dor dessa parcela da população é relatada pela música.

Estima-se que mais de cem mil japoneses foram realocados (DUSSELIER, 2002), como afirmado também pela letra musical. Apesar disso, a esmagadora maioria dos ascendentes japoneses realocados eram *nisseis* ou *sanseis* – respectivamente filhos e netos – nascidos em território estadunidense (MORITA, 1992. p.2).

Antes da realocação para as cidades muradas – ou campos de concentração – os nipo-americanos foram levados a grandes campos de agrupamento que em sua maioria eram grandes fazendas ou campos abandonados. As condições desse momento eram extremamente precárias e proliferavam doenças simples, mas perigosas, como a desintéria. Junto aos celeiros lotados e a péssima

---

<sup>4</sup> Ao fim do ensaio há um link para a letra original da música.

<sup>5</sup> Japoneses de “primeira geração”, ou seja, nascidos no Japão.

situação de esgoto/água havia, ainda, a ausência de médicos para lidar com os eventuais doentes (NAKAYAMA, 2011).

Don Nakayama (2011. p. 359) afirma que não houve nem tempo – ou esforço – para que as autoridades competentes produzissem um programa de imunização antes da realocação. Os profissionais de saúde que se propuseram a atender a população destes campos foram os próprios nipo-americanos que possuíam algum grau de formação na área da saúde, como o Sakaye Shigekawa que perdeu sua residência obstétrica por conta da ordem 9066 (Ibid. p. 360).

A situação chegava ao ponto de novos “colonos” dos campos de concentração levarem comida em suas malas, coisas como “galões de molho shoyo” eram superestimadas pelos prisioneiros. Como aponta Dusselier(2002), a comida era escassa e as dietas não eram específicas, desde recém nascidos até idosos recebiam a mesma comida. As dietas dos campos não levavam em conta as necessidades especiais ou específicas dos “colonos”, nem mesmo aqueles que necessitavam de tratamento para diabetes. Isso demonstra que havia um descaso completo com essa população encarcerada, que sua realocação atendia apenas ao que consideravam como requisitos mínimos de humanidade: casa, comida e roupas, mesmo que nenhuma destas fossem de uma qualidade aceitável para qualquer outro ser humano que vivessem fora dos muros dos campos.

A ausência de medicamentos seguia o mesmo padrão dos médicos, pouco atendimento e a maioria dos casos ficavam sob os cuidados dos próprios residentes dos campos de concentração. Houve casos de pacientes que necessitavam tratar a diabetes com insulina e que jamais receberam doses para o tratamento (DUSSELIER, P.141). Era comum que os residentes que de alguma forma necessitassem de um tratamento contínuo fossem deixados de lado e vissem a falecer.

Até mesmo pessoas saudáveis antes do internamento acabaram por desenvolver doenças alimentares, por exemplo, devido má nutrição. Mesmo assim, não era incomum encontrar entre jovens adolescentes *nisseis* o desejo pela comida estadunidense, tal como o hambúrguer. Isso, porque, apesar da tradição nipônica em diversos aspectos da vida, *niseeis* não foram criados no Japão e toda sua formação havia sido feita nos Estados Unidos, logo era de difícil entendimento seu próprio encarceramento: em suas mentes eles eram estadunidenses tal como outros fora dos campos de concentração.

Desta forma, a comida ganha um status notável dentro destes campos, pois como afirma Dusselier, “a comida era a coisa mais importante porque você não tinha nenhuma oportunidade de ter ganhos financeiros, um emprego melhor ou nada desse gênero” (DUSSELIER, p.145).

Entretanto, como a música de Shinoda afirma, uma das saídas para *nisseis* provarem sua lealdade aos Estados Unidos consistia em se alistarem no exército. Em 1943 o presidente Roosevelt emitiu uma ordem que permitiu *nisseis* e *sanseis* a se alistarem no efetivo estadunidense. Com o alistamento em massa de jovens nipo-americanos foi criado o 442º regimento de combate.

Entretanto, não foi a primeira vez que nipo-americanos participaram do exército. Antes da ordem 9066 que segregou a população de origem nipônica já havia nipo-americanos membros do exército, que após a ordem ou foram realocados para postos irrelevantes ou dispensados do serviço. Paradoxalmente, os nipo-americanos se tornaram uma “minoria-modelo” após os êxitos da brigada 442. Os “japas”, “traidores” e “espiões” se tornaram o regimento de combate mais condecorado da história militar dos EUA.

Entre as condecorações recebidas, destacam-se mais de 9 mil “Purple Hearts”, 4 mil “Bronze Stars”, 21 “Medals of honor”, 52 “Distinguished service cross”, mais de 500 “Silver Stars”<sup>6</sup>, entre outras (MORITA, 1992). Ironicamente, as próprias características que faziam parte do ideário racista para com os nipo-americanos, foram as mesmas enaltecidas: lealdade e a persistência, sendo frequentemente descrevidos como “corajosos”. Dado que pode ser colocado lado a lado com os 314% de baixas em combate, da própria unidade. Isso, todavia, não significa que o racismo acabou com a bravura e lealdade destes soldados, como Morita (1992, p.10) aponta: unidades que sofriam de 15-20% de baixas já eram retiradas de combate, enquanto a unidade 442 era enviada de novo e de novo.

A questão dos campos e do racismo era tão profunda que mesmo com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945 alguns campos ficaram abertos até 1946 (BRITANNICA, 2018). E ainda que libertos,

---

<sup>6</sup> O nome das condecorações permanece em inglês, pois se referem a condecorações oficiais do Estado estadunidense.

muitos japoneses perderam bens materiais, casas e trabalhos que não poderiam ser facilmente recuperados.

Deste modo, é visível como há uma memória e historiografia que é capaz de contestar o senso comum de que os Aliados apenas combatiam o “mal” do eixo. Por meio da música e dos relatos históricos acima descritos vemos como o conflito em escala global cerceou liberdades em nome de um preconceito para com o “verdadeiro inimigo”. A demonstração desse episódio histórico serve como amparo para elaborar de que modo os nipônicos e seus descendentes eram vistos e tratados no momento.

Acreditava-se que o inimigo era organizado ao ponto de possuir espões nas nações inimigas. A paranoia de guerra causou um efeito devastador e duradouro nas famílias afetadas como aponta Nakanishi (2009). Entretanto, é possível demonstrar que do outro lado do pacífico os efeitos da guerra, também, eram tão devastadores quanto para os civis japoneses.

### **A guerra e os civis – os vagalumes e a dor**

O anime “Túmulo de Vagalumes” (1988) acompanha uma história de dois irmãos, Seita e Setsuko, que passam por dificuldades nos instantes finais do conflito. O anime foi dirigido por Isao Takahata, inspirado pelo registro semibiográfico de Akiyuki Nosaka publicado em livro homônimo.

O filme conta a história dos irmãos Seita e Setsuko, de 14 e 4 anos respectivamente. Ambos lutam pela sobrevivência nos momentos finais da Segunda Guerra Mundial. O longa pode ser interpretado em três arcos, mais um prologo e um epilogo. A partir do prologo temos a única data indicativa dos eventos, o dia 21 de setembro de 1945, marcando o momento final da história. Neste momento, o filme se inicia com a morte do protagonista enquanto faxineiros do local em que ele se encontra veem ele e outros cadáveres.

O primeiro arco do filme segue Seita e sua irmã buscando abrigo de um bombardeio que se aproxima. Ambos recorrem as saídas do esgoto da cidade para se protegerem. Neste trecho do longa é possível perceber questões como o nacionalismo japonês e a destruição causada pelos bombardeios, assim como as mortes

decorrentes deste. Mesmo em uma cidade em chamas um soldado imperial grita as pessoas em desespero: “-Vida longa ao Imperador” (0:09:40<sup>7</sup>), enquanto faz uma continência.

Após a cena, durante o próximo dia, Seita descobre que sua mãe foi gravemente ferida e veio a óbito. Desta forma, se inicia o arco número dois do filme em que os irmãos vão viver com a tia, enquanto Seita esconde da irmã sobre a morte da mãe. Inicialmente a convivência com a tia é amigável e segura. Entretanto, à medida que o conflito progride e a crise se intensifica, assim como a fome e os recursos cada vez mais escassos, a tia passa a hostilizar as crianças. Segundo ela, as crianças seriam preguiçosas e não contribuiriam em nada para com a nação ou a casa. Em determinado momento a família vende os pertences da falecida mãe de Seita e Setsuko para comprar comida, que quando começa acabar, é motivo de desavenças entre Seita e a tia. Seita pede por arroz puro e não sopa de arroz (que no longa é um simples caldo com poucos grãos de arroz), recebendo a seguinte resposta da tia: “-Chega! Vocês terão sopa de arroz para o almoço também. Acha que um verme preguiçoso que nem você merece o mesmo que as pessoas que trabalham duro pela nossa nação?” (00:39:32).

Devido aos conflitos, Seita decide ir morar com a irmã em um abrigo abandonado nos arredores da cidade, sendo o terceiro e último arco do filme. A tia apenas comemora brevemente que ambos irão embora. Já no abrigo, fica visível a relação de carinho de Seita para com sua irmã, durante a noite Seita busca vagalumes para iluminar a pequena caverna, como forma de agradecer e consolar sua pequena irmã. Durante a manhã, Seita acorda e vê a irmã triste, enterrando os vagalumes que “morrem tão rápido”, neste momento também é revelado que Setsuko já sabia da morte da mãe e o enterro dos vagalumes se torna um funeral simbólico para a mãe. Ao longo do arco a situação dos irmãos se deteriora, enquanto visivelmente Setsuko começa a ficar subnutrida. Seita tenta comprar comida com seu dinheiro guardado, mas, devido a crise causada pela guerra, ninguém vende comida.

Seita recorre ao roubo para alimentar sua irmã, sendo eventualmente pego e surrado pelo fazendeiro que roubou. A situação

---

<sup>7</sup> Momento da cena no longa, seguindo padrão “HORAS:MINUTOS:SEGUNDOS”.

só melhora quando a guerra termina e, no breve momento de euforia que se segue, Seita consegue comprar comida para sua irmã. Todavia, a menina em situação muito crítica falece de desnutrição. Seita crema e coloca suas cinzas em uma pequena latinha de doces com a qual Setsuko brincava e se alimentou durante o filme. Após a morte da irmã, ele não retorna mais ao abrigo e vagueia pelas ruas até falecer – também – por desnutrição. O epílogo do filme é a continuação do prologo. Nele os espíritos de Seita e Setsuko se reúnem no pós vida, dando um folego de esperança para a audiência.

No *anime* é possível denotar questões que também são apontadas pelo historiador Yoshikuni Igarashi (2011), tais como a intensa propaganda, o grande senso de auto sacrifício dos nipônicos e as leis que permitiam melhor controlar o corpo nipônico. Como Célia Sakurai (2014) afirma, desde a reforma Meiji que trouxe de volta o Imperador como poder centralizador do Japão a nação passou por intensas modificações e um rápido processo de desenvolvimento.

Entretanto, para tal objetivo se iniciou uma intensa campanha legal, moral e educacional visando criar um sentimento de unicidade. Através do ensino obrigatório, ainda no século XIX, o Japão conseguiu reforçar a alfabetização de seus cidadãos (até mesmo mulheres, um grande feito para o momento). O édito imperial da educação de 1890<sup>8</sup> deixava claro a obrigação dos “súditos japoneses” com a nação e como se prevaleceria o “Nós” em detrimento do “Eu”.

---

<sup>8</sup> Conheça vós, Nossos súditos:

Nossos ancestrais imperiais fundaram Nosso Império com base em uma virtude duradoura profundamente implantada; Nossos súditos sempre unidos na lealdade e piedade tem de geração em geração ilustrado esta beleza. Esta é a glória do caráter fundamental de Nosso Império, sendo também a raiz de Nossa educação.

Vós, Nossos súditos, sejam leais a seus pais, afetuosos com seus irmãos e irmãs; maridos e esposas sejam harmoniosos, como amigos verdadeiros; encham-se de modéstia e moderação, estenda a sua benevolência a todos; persiga o aprendizado e o culto as artes, para assim desenvolver suas faculdades intelectuais e os poderes morais perfeitos; além disso avance para o bem comum e promova interesses em comum; sempre respeite a constituição e observe as leis; em caso de emergência, ofereça-se corajosamente ao Estado, para assim resguardar a prosperidade de Nosso trono Imperial no céu e na terra.

Assim, vós, não serão apenas Nossos bons e leais súditos, mas tomarás as melhores e ilustres tradições de vossos antepassados. O caminho, aqui apresentado, é de fato o ensinamento legado por Nossos ancestrais imperiais, para serem seguidos por todos seus descendentes e súditos, infalível por todas as eras e verdadeiro em todos os lugares. É o Nosso desejo de colocá-lo em Nossos corações com toda a reverência, em comum com vós, nossos Súditos, para que possamos alcançar a mesma virtude (Trigésimo dia do décimo mês do ano 23 Meiji) (Tradução do autor)

Dentro da lei haviam as a *Kokumin Tairyoku Hō*(Lei nacional do Vigor físico) e a *Kokumin Yūsei Hō*(Lei nacional da Eugenia), ambas destinadas ao melhoramento do corpo nacional. A primeira era voltada a testes motores e físicos com os cidadãos visando fins militares. Já o segundo permitia que o governo fizesse intervenções (e até interações) em indivíduos que pudessem “ferir” esse grande corpo nacional.

Esse coletivismo perpetuado pelo Estado Imperial japonês pode ser compreendido como uma cultura política da honra e do auto sacrifício. Era esperado que os japoneses se sacrificassem pela pátria. Durante o *anime* é possível perceber essas questões em diversos momentos, tais como a relação de Seita com sua tia, o soldado imperial do início, ou até mesmo das pessoas a sua volta. Soma-se a este fato, a crença na superioridade japonesa perpetuada na ideologia Imperial, algo que pode ser compreendido através de Shuichi Kato:

Na mitologia nipônica, a deusa Amaterasu é a Deusa Sol – “O *kami* solar Amaterasu fez descer no território japonês seu descendente Nínigino Mikoto, e consta que o descendente dele é o primeiro *tennō* (Imperador) mitológico Jinmu Tennō (que subiu ao trono em 660 a.C.)” (KATO, Shuichi, 2012, p.45)

Por meio dessa narrativa mítica, a nação japonesa se colocava como superior ao resto do mundo. Dentro do *anime* essa superioridade transparece por Seita, cujo pai é um almirante do exército japonês. O protagonista frequentemente relembra que seu pai faria “os inimigos pagarem” pelo dano e morte causado. Próximo do final do *anime*, Seita descobre que o Japão perdeu a guerra e não acredita na situação, pois a grande armada japonesa jamais perderia uma guerra.

É possível ligar esses elementos com as questões do *anime*, podendo, assim, transparecer na sala de aula. A abordagem desses tópicos em sala é útil para o combate do senso comum sobre a Segunda Guerra Mundial e ilustrar os reflexos da guerra nos mais diversos locais e pessoas.

## Dos livros para a sala: apresentando os civis da guerra

Primeiramente, é preciso que o professor compreenda os temas abordados acima, tal como conheça bem as fontes que eventualmente seriam apresentadas. Em um segundo momento, pensando na questão metodológica é possível abordar a aula a partir do formato “Aula-oficina” da educadora Isabel Barca (2004).

Assim, evidencia-se um planejamento que contemple os seguintes tópicos, a ilustração geral do tema da aula, a separação das fontes a serem apresentadas em sala, questões problematizadoras/orientadoras seguida pelo debate do tema entre os alunos e o professor. Dentro deste formato é possível partir dos conhecimentos prévios e do senso comum dos alunos, buscando elaborar uma linha de raciocínio que progrida adiante do já pré-estabelecido. Para tal proposição é necessário que o professor promova questões norteadoras para os alunos, de modo que se guie a aula para a questão proposta: a desconstrução do mito da benevolência completa dos Aliados e como civis vivem em uma sociedade em uma guerra.

Uso de fontes dessas fontes é sugerido devido a proximidade destas ao universo e realidade dos alunos na cultura pop. Cria-se, com isso, a expectativa de um maior interesse por parte dos alunos aos temas que contextualizam o plano de fundo das mídias citadas.

A apresentação das fontes não deve ser em simultâneo, pois tratam do mesmo assunto geral, a Segunda Guerra Mundial, mas não do mesmo subtópico. A música se refere especificamente aos campos de concentração de nipo-americanos nos Estados Unidos, já o *anime* demonstra a participação e sofrimento civil no Japão. Logo, a construção de novos conceitos históricos e desconstrução de conceitos implícitos nas fontes devem levar em conta qual o tópico será levado para a sala de aula no momento.

A apresentação música de Mike Shinoda deve ser acompanhada pela tradução da letra, de forma que os alunos possam compreendê-la por completo. A música possui apenas 3 minutos e 52 segundos, podendo ser facilmente apresentada na íntegra sem grandes problemas.

A partir, então, da abordagem histórica do contexto da música de Shinoda, torna-se imprescindível que o professor busque paralelos



próximos à realidade dos alunos para que o tema seja apreciado. Seguindo a linha de raciocínio da aula oficina, questões problematizadoras como: “Como se sentiria caso a polícia chegasse a sua casa e exigissem sua mudança para prisões, quando você tem certeza da inocência e patriotismo de sua família?”; “Como se sentiria caso você não fosse mais considerado cidadão e perdesse seus direitos?”. Essas questões orientadoras devem necessariamente passar pelo conhecimento do senso comum sobre a Segunda Guerra Mundial a respeito das ações políticas dos Aliados e do Eixo. A partir desse confronto das novas informações propostas e o conhecimento prévio, esperasse que a problematização do tema reconheça ações desumanas por parte da liderança dos Aliados – os Estados Unidos – e que atos irremediáveis como campos de concentração não são de exclusividade das potências do eixo.

Obviamente, não se pode traçar uma falsa equivalência entre o holocausto e a ordem 9066, por exemplo, mas não se deve tratar esses eventos como meras questões quantitativas, uma vez que a qualidade da vida humana – seja qual for – não pode ser medida. É possível, ainda, que durante a apresentação da música seja feito o apontamento da importância do movimento do *hip-hop* para com temas subalternos, ressaltando como o encarceramento desses nipo-americanos durante a Segunda Guerra é um assunto tabu até os dias de hoje.

O *anime* “Túmulo de vagalumes” por sua vez possui duração de 1 hora, 28 minutos e 54 segundos em sua versão dublada, necessitando de mais planejamento. É sugerido a abordagem em sua íntegra, entretanto caso não haja a possibilidade pode-se apresentar apenas cenas selecionadas previamente para que se debata as questões pertinentes na aula.

O principal objetivo a ser cumprido com o *anime* é a desconstrução do mito do japonês maligno, o qual considera que os japoneses membros do Eixo seriam seres “maus por completos”, assim como a elaboração da sociedade civil em períodos de guerra. Todavia, isso não significa isentar o Império japonês ou qualquer outra nação do Eixo de seus crimes de guerra, apenas uma forma de abordar a Segunda Guerra Mundial sob uma perspectiva mais complexa, humana e real.

Caso a apresentação do filme seja de forma parcial, por cenas, é possível selecionar cenas que contemplem: a crise causada pela guerra, os bombardeios, a fome, o nacionalismo nipônico, entre outros. Por meio dessa fonte visa-se a construção das consequências da guerra na sociedade, ilustrando como os efeitos de um conflito de grande escala são nocivos nas mais diversas esferas sociais.

Como questões problematizadoras para orientar os trabalhos e estudos sobre o *anime* podemos compreender elaborações nos seguintes temas: a vida durante o conflito, a vida em momentos de crise (inclusive podendo ter paralelos com a pandemia de Covid-19), entre outros. A partir das questões é possível traçar um plano de abordagem que permita a ressignificação dos lugares de memória e da própria memória da Segunda Guerra Mundial.

Logo, em ambos os casos, parte-se da tríade proposta por Jörn Rüsen (2007): iniciando com a experiência dos próprios alunos, seus conhecimentos prévios, seguido da interpretação das novas fontes e problemas apresentados, por fim conscientizando-os dos novos temas. Em consequência criando bagagem histórica para interpretar novos signos e “lugares de memória” relacionados.

Essa nova bagagem histórica permite que alunos não só interpretem novos signos e acontecimentos relativos aos temas vistos, como também reinterpretem signos já previamente conhecidos e frequentemente memorados. A partir desta reinterpretação é esperado que o debate entre os alunos e o professor promova novos significados a Segunda Guerra Mundial e seus inúmeros lugares de memória, mesmo que de maneira leve e lúdica.

É esperado o reconhecimento em sala que o conflito possui narrativas dominantes profundamente enraizadas no senso comum, mas que, como aborda Michael Pollak (1989), toda narrativa dominante possui abaixo outras narrativas subalternas. Ilustrar-se como há um conflito entre essas memórias coletivas e nacionais sobre a guerra e as memórias individuais que são representadas no *anima* e na música.

Cabe ao professor demonstrar que as fontes apresentadas e trabalhadas em aula também se tornam um bastião dessas memórias tabus e subalternas. E que por meio do conhecimento e problematização destas os alunos não só aprendem sobre história como fazem história.

## Considerações finais

A apresentação desses tópicos em sala de aula é de suma importância para a construção de um conhecimento democrático que não recaia sobre o senso comum e pode ser aplicado nas mais variadas instâncias da vida. Por meio da apresentação de fatos e documentos que conflituem com as narrativas dominantes é permitido aos alunos a compreensão de como a memória é construída e perpetuada.

O reconhecimento de memórias subalternas elabora como a memória é veiculada e significada a partir de símbolos e discursos oficiais. Assim, percebe-se como as questões sobre um determinado evento de importância global – como a Segunda Guerra Mundial – são muito mais complexas e merecem uma problematização adequada para sua compreensão.

Não obstante, a prática desse tipo de trabalho em sala pode colaborar para trazer dinamismo a sala de aula, remover barreiras no aprendizado da História, construir novos conhecimentos que partem do questionamento do próprio aluno, além de possibilitar que os alunos façam a História a partir de sua própria reinterpretação destes signos e narrativas. Mais importante que o ato de aprender, conscientizar o tempo histórico, é o ato de fazer e pertencer a História.

## Referências

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. p. 131 – 144. 2004.
- BRITANNICA, The Editors of Encyclopaedia. **Japanese American internment**. Disponível em: <https://www.britannica.com/event/Japanese-American-internment>. Accessed 20 May 2021.
- Don T. Nakanishi (2009) Surviving Democracy's “Mistake”: Japanese Americans & the Enduring Legacy of Executive Order 9066. **Amerasia Journal**, v.35 n.3, 52-84
- DUSSELIER, Jane. Does Food Make Place? Food Protests in Japanese American Concentration Camps. **Food and Foodways**, v.10:3, 137-165, 2002.

- IGARASHI, Yoshikuni. **Corpos da memória:** Narrativas do pós-guerra na cultura japonesa (1945-1970) Tradução de Marco Souza e Marcela Canizo. São Paulo: Annablume, 2011.
- JORN, Rusen. **História Viva, Teoria da história III:** formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007.
- KATO, Shuichi. **Tempo e espaço na cultura japonesa.** São Paulo: Estação da liberdade, 2012.
- MORITA, Hiroaki. **Nation's most decorated military unit, the 100th/442ND regimental combat team.** U.S Army College: Pennsylvania. 1992.
- NAKANISHI, Don T. Surviving Democracy's "Mistake": Japanese Americans & the Enduring Legacy of Executive Order 9066. **Amerasia Journal**, v35 n.3, p52-84, 2009.
- NAKAYAMA, Don K. Professionalism behind Barbed Wire: Health care in World War II Japanese-american Concentration camps. **Journal of the national medical association.** V.103, n.4. p.358-363. 2011.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28 .
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.
- SAKURAI, Célia. **Os japoneses.** São Paulo: Contexto, 2011.

## HISTÓRIA, ESTUDOS CULTURAIS NA RELAÇÃO MÍDIA E EDUCAÇÃO

Leandro de Castro Tavares (UERJ) <sup>1</sup>

### Introdução

Uma pesquisa constitui-se em uma ferramenta fundamental para o surgimento de uma consciência construtiva, reflexiva e progressiva, transformando-se, por esse motivo, em um exercício permanente para o leitor, mesmo que essa prática não esteja de forma acessível a todos. Por meio dessa análise, as discussões que acerbam a história, estudos culturais na relação mídia e educação não são muito estudadas em todas as esferas educacionais. É difícil perceber palestras ou apresentações de resultados de pesquisas que movimentam discussões sobre tais assuntos.

Diante desse contexto, esse estudo se fez necessário por demonstrar o entrelaçamento existente entre comunicação e História, assim como por ter sido parte de atividade da participação em eventos para complementação de créditos do curso de mestrado em História e Regiões que estava em andamento no ano de 2017, e por demonstrar também questões relativas à pesquisa histórica.

Para melhor compreensão do tema pesquisado este ensaio está dividido em dois tópicos.

O primeiro faz ponderações elencando que os registros presentes nos veículos de comunicação abriram a possibilidade de pesquisas que questionaram a noção de documento em história. São fontes que apresentam processos de construção e desconstrução de identidades, culturas e mentalidades, a partir da vida e experiências cotidianas. Emergem como documento na busca das sensibilidades, muitas vezes camufladas e apresentam elementos capazes tanto de informar aspectos materiais concretos cotidianos como a cristalização de uma memória, um testemunho direto ou indireto do passado. Constituem-se em marcas, pistas, que a história faz uso, principalmente para perceber os valores de mundo, suas permanências e transformações socioculturais.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP. Programa de Pós-graduação em História Social – PPGHS. E-mail: tavaresleo23@gmail.com

O segundo tópico apresenta discussões de análise entre mídia e educação, na vertente de que é preciso pensar na comunicação dentro da complexidade cultural e das relações de poder que permeiam os meios de comunicação no contexto histórico social, político e econômico como fatores essenciais para a compreensão da ação midiática na educação.

Considerando essas perspectivas, este estudo objetiva-se em demonstrar as análises realizadas acerca das relações entre História, Cultura, Mídia e educação. A partir dessas concepções, o objetivo geral dessa pesquisa foi: Analisar a relação existente entre história, estudos culturais, mídia e educação. Os objetivos específicos deste estudo se integraram em: Descrever a mídia como documento para a escrita da história, assim como também, identificar os estudos culturais na relação entre comunicação e educação.

Por meio desses aspectos, o pressuposto epistemológico que nortearam os caminhos desta pesquisa, fundamentou-se no campo dos Estudos Culturais, na perspectiva crítica, objetivando compreender e analisar as relações entre História, cultura, e conhecimento a partir da relação com a comunicação. A escolha dos Estudos Culturais como referência teórica para esta pesquisa se assenta no pensamento de que segundo Barbosa, (2015)<sup>2</sup>:

Quando falamos em história cultural, estamos considerando como premissa principal a questão interpretativa, possibilidade pela construção de um texto que reconstrói, no presente, uma dada realidade passada. É a interpretação que permite visualizar como os homens do passado consideravam as múltiplas representações da imprensa, do rádio, da televisão, etc. A expressão dos indivíduos ocorre dentro de um idioma geral fornecido pela cultura, daí história cultural e não apenas história (BARBOSA, 2015, p. 108).

Nessa mesma perspectiva Silva, (2010)<sup>3</sup> nos informa que:

---

<sup>2</sup> BARBOSA, Marialva Carlos. **Por uma história cultural da comunicação**. Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM), v.4, n.1, p. 105-107, jan. 2015. Entrevista concedida a Ariane Pereira.

<sup>3</sup> SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 134.

A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser (SLVA, 2010, p. 134).

Baseando-se nessa análise, o que instiga essa pesquisa é a possibilidade de contribuir, enquanto pesquisador, para a significação da influência que a mídia causa na escrita da História.

A partir do que já foi ponderado, o caminho epistemológico dessa pesquisa tem como pensamento estruturante os teóricos: Barbosa (2015), Schwartz (2012), Volton (2004), Teruya (2009), entre outros.

Diante do que foi supracitado, fica compreendido que na significação das palavras informação e comunicação estão impostos de valores éticos e estéticos, interesses individuais ou coletivos e ideologias. A comunicação estabelece a relação com o outro, tanto no processo de interação e socialização do conhecimento como no jogo de interesses.

Essas e outras informações são as propostas desta obra, pois a mesma leva o leitor a ter contato com várias estruturas básicas contextualizadas, dando assim, auxílio no entendimento sobre o contexto existente entre História, comunicação, cultura e educação.

### **A mídia como documento para a escrita da história**

Levando em consideração a História como ciência<sup>4</sup> dos homens que estuda o processo histórico da humanidade, interessa-nos mais procurar identificar os caminhos que nos levam a determinadas concepções atuais do que esteja relacionado à mídia como documento para a escrita da História<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Essa discussão parte da conclusão e enfoque que a história é a ciência "*Ciência dos homens*", "*dos homens, no tempo*". Seguindo essa concepção, a História como ciência, não apenas pelo objeto mais também pelo método próprio que é a observação histórica, ou seja, representar o homem quanto sujeito da sua história. Buscando não mais uma História voltada apenas aos fatos, às datas e aos relatos. Mas uma história que conseguisse compreender as relações sociais que se deram através dos fatos, suas problematizações e seu contexto histórico. Ver em: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2001, p. 55.

<sup>5</sup> Baseado na ideia de que "transforma o espaço do outro num campo de expansão para um

Considerando a amplitude do tema discutido ao longo desse artigo, o objetivo não é atingir uma verdade acerca dos conceitos e muito menos acomodar ao leitor, com uma explicação reducionista de algo que é amplo e complexo.

Na esteira desse raciocínio, procuramos apresentar análise de diferentes autores, considerando o tempo e espaço em que construíram suas teorias, possibilitando uma reflexão sobre as transformações pelas quais passou e tem passado o conceito e discussões sobre mídia e História, no entanto, sem esgotar suas possibilidades de abordagem.

A relação história e mídia se estabeleceu no tocante a análise de documentos. Desde a Escola dos Annales, os registros cotidianos dos jornais, revistas, a iconografia, e mais tarde a televisão, filmes, documentários, entre outras mídias se constituíram fontes históricas de excelência, que demandam saberes, habilidade de interpretação e conhecimento.

Os registros realizados pela mídia são documentos que exigem do pesquisador aprender a dialogar e decifrar os códigos implícitos e explícitos em seus interiores, a entender seus silêncios, seus significados, o sentido da vida e das ideias, ou seja, o sentido escondido, a revelar as aparências exteriores; enfim a penetrar em seus significados, para além do que ela pode fornecer como simplesmente narração textual. Contém por trás de si uma história repleta de continuidades e descontinuidades, permanências e transformações relevantes para a história.

Enquanto documento, a mídia é um instrumento de fixação da memória, mostrando símbolos fixados pelas permanências culturais; símbolos que se transformam nos movimentos da história e que, ao mesmo tempo, expressam representações de emoção, sensibilidade e ideologia.

Dessa forma, Schwartz, (2012)<sup>6</sup> argumenta que:

---

sistema de produção. A partir de um corte entre um sujeito e um objeto de operação, entre um querer escrever e um corpo escrito (ou a escrever) fabrica a história ocidental. A escrita da história é o estudo da escrita como prática histórica. a escrita da história remete a uma história "moderna" da escrita". Ver em: CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 5.

<sup>6</sup> SCHWARTZ, Rosana. **Mídia e História: Registros, documentos e fontes**. Jornal Alcar, Porto Alegre, 2 maio 2012. Disponível em <http://www.ufrgs.br/alcar/jornal-alcar-no-2-maio-de-2012/Midia%20e%20Historia>. Acesso em: 4 mar. 2017, p. 1-2.



Diante desse quadro de possibilidades de sentidos, a comunicação e a história emergem como candidatas à busca do diálogo entre o olhar do passado e a leitura do presente, abrindo espaço à questão mídia/documento para o que realmente importa: o interdisciplinar (SCHWARTZ, 2012, p. 1).

Ainda na concepção da autora acima, tanto o filme, como a fotografia, as charges e matérias em jornais e revistas não podem ser vistos somente enquanto testemunho/documento, igualmente, deve ser integrado a seu contexto social, cultural, político, ideológico e estar relacionados ao público alvo<sup>7</sup>.

“O uso das variadas mídias como documento deve revelar os filtros ideológicos que são produtos, imagens objeto, cujas significações não são apenas de natureza cinematográfica, mas também de testemunho” (FERRO<sup>8</sup>, 1989 apud SCHWARTZ, 2012, p. 2). Desse modo, Forma-se então um conjunto de representações visuais, textuais e sonoras, cuja análise e decodificação faz parte da função do historiador.

Os filmes históricos são produções que narrativizam: fatos históricos, biografias e mentalidades de épocas. Em um filme histórico tradicional, hollywoodiano, por exemplo, enfatiza-se: a emoção em detrimento ao aspecto racional da trama, égide da espetacularização; os elementos estéticos, estilo artístico da obra; o caráter subjetivo dos modelos estéticos; a linguagem cinematográfica, movimentos da câmera, planos, enquadramentos, iluminação, sonoplastia, ângulos de análise que devem ser observados como documentos históricos, levando-se em conta o que está presente de maneira implícita, e tudo aquilo que os produtores queriam que chegasse ao espectador, mas não o fizeram, por algum motivo particular, direta e claramente. Assim:

---

<sup>7</sup> Idem, 2012, p. 2.

<sup>8</sup> É importante frisar que já em 1989, Ferro atentava para a percepção do filme ou do vídeo tanto como fonte e quanto objeto imagético, já que não são feitos apenas de código cinético (imagens em movimento), mas também de outros tantos códigos, tais como o linguístico, escrito (legenda), fala (diálogos dos personagens) e código musical (trilha sonora). Ver em: FERRO, Marc . *Culture et révolution*, Paris: Éditions de L'EHESS, 1989.

Percebem-se as possibilidades de leituras do passado conectadas as do presente: filmes cujas histórias tocam o presente, não obstante sua temática discursiva esteja centrada no passado. Na dialética passado-presente, tais categorias de filmes desempenham papel significativo na polemização do conhecimento histórico, já que se constituem de imagens documento e monumento (SCHWARTZ, 2012, p. 3).

Dessa forma, entende-se que em filmes documentos, o historiador deve considerar, também, a problemática do imaginário social. Esse imaginário ocorre, tanto por questões ideológicas, como por motivos técnicos. “O recorte específico de um momento da História pelos enredos cinematográficos permite ao historiador detectar ideologias, tanto do público-alvo, quanto dos produtores” (SCHWARTZ, 2012, p. 4).

Na perspectiva dessas vias analíticas, entende-se que toda produção presente nos veículos de comunicação é histórica. E em meios a essas discussões, pode-se considerar que o mundo contemporâneo é o século das comunicações como afirma Barbosa, (2015) <sup>9</sup>:

Ainda mais quando vivemos num século governado pela comunicação. Costumo dizer que o século XXI é o século da comunicação. Que assumimos a primazia da explicação das ações humanas. Há que então compreender esse processo. E para isso um olhar histórico é fundamental (Barbosa, 2015, p. 109).

Pensando pela vertente do pensamento de Marialva Barbosa, há de se concordar que o século XXI é o século da comunicação, isso porque a cada dia que passa surgem novas formas viáveis de se comunicar em tamanhas velocidades. Assim, História e Mídia se entrelaçam para explicar e registrar esplendidamente as ações humanas.

A partir das análises finais desse tópico em que se objetivou uma História que abarque diferentes visões de mundo. Pensando pela

---

<sup>9</sup> BARBOSA, Marialva Carlos. **Por uma história cultural da comunicação**. Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM), v.4, n.1, p. 105-107, jan. 2015. Entrevista concedida a Ariane Pereira.

vertente da história cultural o fato deixa de ser o foco e análise, considerando que o político também está em âmbito do cotidiano, a partir do questionamento sobre as transformações da sociedade, o funcionamento da família, o papel da disciplina e das mulheres, o significado dos fatos, gestos e sentimentos.

A busca por novas perspectivas para a História abriu também um campo<sup>10</sup> mais amplo para a interdisciplinaridade de práticas. O diálogo com outras áreas do conhecimento, como a antropologia, por exemplo, favoreceu a ampliação das áreas da investigação histórica. A partir dessas novas perspectivas há uma reorientação do enfoque histórico, contrapondo a linearidade, a abordagem universalizante e uma história baseada no estudo das elites.

A possibilidade de reflexão a partir dos temas construídos nesse estudo nos instiga a buscar uma história com movimento. Uma história que torna possível uma aproximação com o vivido. Se pensarmos em História Cultural, que será discutido no tópico seguinte é isso, a aproximação com o vivido.

Compreender como as pessoas sentem, agem e pensam não é tarefa fácil e por essa razão que a metodologia da historiografia cultural nos dá espaço para diferentes interpretações acerca dos significados da história. Da mesma maneira, trabalha com a ideia de que na história não existe uma verdade única e acabada, mas sim versões<sup>11</sup>. É nesse sentido que mais uma vez dar-se ênfase a uma história em movimento, que se renova e se transforma, assim como a sociedade em que vivemos.

### Estudos culturais na relação entre comunicação e educação

---

<sup>10</sup> A ideia de “campo”, “refere-se a um domínio autônomo que, em dado momento, atinge a independência em uma determinada cultura e produz suas próprias convenções culturais”. Ver em: BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 76.

<sup>11</sup> “Notadamente naquelas versões da história que o vê a partir da chave da evolução, do progresso, do desenvolvimento orgânico, do avanço da consciência ou como resultado de um projeto de existência”. Ver em: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O objeto em fuga**. Fronteiras. Dourados, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun./2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/62/72>. Acesso em 02 de março de 2016.

Em se tratando de análise entre mídia e educação é preciso pensar a comunicação dentro da complexidade cultural e das relações de poder<sup>12</sup> que permeiam os meios de comunicação em um contexto histórico, político e econômico como fatores essenciais para a compreensão da ação midiática na escola. E isso não é uma tarefa fácil. Exige uma compreensão de diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas.

A comunicação é “um campo de pesquisa que mobiliza nada mais nada menos do que dez disciplinas: antropologia, linguística, filosofia, sociologia, direito, ciência política, psicologia, história, economia e psicossociologia” (Volton, 2004, p. 99).

Segundo Teruya (2009, p. 156) “A comunicação expressa um padrão cultural ou uma identidade cultural<sup>13</sup>, por isso, é o elemento central da cultura e é também uma ferramenta simbólica para organizar as nossas relações com o outro”. Desse modo, “A comunicação é um objeto de conhecimento interdisciplinar, proporcional à dimensão antropológica, e essa dimensão de cruzamento deve ser preservada para evitar uma especialização que, aparentemente, transmite segurança” (VOLTON, 2004, p. 100).

Os recursos de mídia possibilitam as novas formas de ver, de ler, de escrever e de entrar em contato com outro universo cultural, mas também sufocam a inteligência humana com o excesso de informações que contribuem para fragilizar a capacidade de conceituar, de pensar e de estabelecer relações dialéticas para a

---

<sup>12</sup> É importante compreender também que sempre há relações de poder nessas concepções, nesses conceitos e essas relações de poder não se estabelecem na sociedade apenas a partir do plano econômico, ou de algum plano específico. Essas relações vão ser uma construção simbólica, caracterizando assim o poder simbólico que é toda aquela concepção, aquele aparato ético, moral, social de postura e de comportamento que a classe dominante constrói para subordinar as outras classes e se manter no poder. Bourdieu (1989) nos faz entender que essas relações de poder construídas a partir dessas simbologias, dão-se por meio da linguagem e que essa linguagem é que vai reforçar e viabilizar os elementos de controle impostos pela classe dominante. Essas argumentações partiram do entendimento de: BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p. 107-132.

<sup>13</sup> Nessa concepção, “preenche o espaço entre o interior e o exterior – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural”. Ver em: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Touro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 11-12.

compreensão da realidade social<sup>14</sup>. Entre os estudantes, e até entre professores e professoras, é comum tratar as informações da mídia, tanto eletrônicas quanto impressas, como fontes de verdade.

A perspectiva dos estudos culturais<sup>15</sup> salienta a necessidade de se educar o olhar ou educar para a mídia na formação de professores e professoras, não apenas para utilizar a mídia como recurso didático, mas é preciso ir além, problematizar as narrativas que dão sentidos à cultura do consumo para atender os interesses da produção capitalista.

Os programas de televisão, a internet e os cinemas são convites para o consumo de massa e responsáveis pelos mesmos gostos e as mesmas preferências entre as crianças e os adolescentes. O conhecimento das potencialidades das mídias pode formar uma geração mais crítica em relação à mídia. A educação para mídia pressupõe um envolvimento no processo de elaboração e produção de conhecimento na mídia digital.

A mediação na educação escolar pode ser um espaço para formação da recepção crítica, mas também para a produção de mídias. Assim:

As complexas relações entre produção, mensagem, recepção e resposta devem ser debatidas entre professores ou professoras e alunos ou alunas. As mensagens das mídias são mediadas de diferentes formas em contextos e realidades culturais diferentes (TERUYA, 2009, p. 157).

Os estudos culturais (ou mediações culturais) com o foco nas crianças e adolescentes devem problematizar estas relações e

---

<sup>14</sup> Nesse sentido, a “incorporação sob forma de categorias mentais das classificações da própria organização social”, e de outro, “como matrizes que constituem o próprio mundo social, na medida em que comandam atos e definem identidades”. Ver em: CHARTIER, Roger. **A beira da falésia**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2002, p.72.

<sup>15</sup> É importante salientar que nos estudos da mídia e da comunicação, os estudos culturais exercem grande influência. Neste sentido, Nelson, Treichler e Grossberg (1995 apud TERUYA, 2009 p. 151) dizem que os estudos culturais se aproveitam “dos muitos campos principais de teoria das últimas décadas, desde o marxismo e o feminismo até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo”. Ver em: TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009, p. 151.

operações de sentido entre estratégias de mobilização (por parte da indústria) e táticas de apropriação e consumo (por parte das crianças e adolescentes) e que se cruzam nas textualidades dos produtos disponibilizados pelas mídias: redes virtuais e internet (lan games, chats, por exemplo), rádio, TV, videogames etc. Em meios a esse seguimento, vê-se que:

As crianças convivem com as mídias desde que nascem e crescem em um espaço cultural diversificado, onde também convivem com pessoas que possuem experiências e contextos culturais particulares, caracterizadas por outras formas de viver e de conhecer o mundo. Este mundo midiático capta o segredo do universo infantil incorporando as múltiplas identidades para se aproximar desse público. Entretida no mundo do consumo visualizado pela mídia, a criança desperta para as múltiplas vontades estimuladas pela tela (TERUYA, 2009, p. 157).

Partindo do entendimento da citação acima, as mídias oferecem as narrativas que dão sentidos à cultura do consumo. Ninguém pode duvidar do poder de persuasão que as imagens espetaculares exercem sobre o público, especialmente o público infantil e juvenil.

Na sociedade atual, a televisão faz o telespectador se reconhecer na existência do outro. Ao se identificar com o discurso da mídia, o receptor atribui um sentido ao seu modo de viver e a sua condição social, como uma coisa natural. Mas uma imagem/mensagem endereçada ao público não é recebida da mesma maneira entre os receptores de diferentes contextos socioculturais. A recepção dos produtos da mídia varia de acordo com as categorias de percepção do indivíduo em sua singularidade.

No espaço escolar as investigações sobre as mediações culturais na mídia devem-se considerar as práticas sociais do sujeito como uma mediação relevante para se pensar a mediação escolar que atua entre o espaço da produção e o da recepção. A produção televisiva não está unicamente a serviço do sistema industrial e comercial, porque a produção também procura atender aos diferentes dos modos de ver e de ler a realidade.

Por outro lado, Teruya (2009, p. 157), informa que “a indústria da cultura se apropriou dos sistemas simbólicos das diferentes culturas

para propiciar a sensação de identificação com os personagens da mídia”. No espaço escolar, as proliferações das diferenças entre alunos e alunas desafiam a atuação de docentes que se veem mergulhados numa complexa cultura midiática.

Para que a recepção seja um espaço de interação e de negociação de sentidos, é preciso educar para a mídia e adotar uma pedagogia dos meios que favoreça a compreensão dos diferentes modos de apropriação dos produtos culturais, sem superestimar e nem subestimar os produtores das mídias e os receptores desses meios.

Muitos estudos tratam da linguagem midiática como ferramentas relevantes no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar, com o objetivo de trabalhar um determinado conteúdo escolar e proporcionar um olhar mais crítico dos alunos e das alunas. A utilização de filmes, documentários, telenovelas, desenhos animados e outras narrativas é uma prática comum para se trabalhar um conteúdo escolar. Essas linguagens podem provocar debates em torno de um tema e trazer uma motivação maior do que os livros para que os ou as estudantes busquem um aprofundamento das leituras.

Como os recursos midiáticos estão se integrando gradualmente no espaço escolar e evidenciam a necessidade de formar professores e professoras para desenvolver uma educação para mídia, com o objetivo de formar uma nova geração de cidadãos ativos, pensantes, criativo e críticos. A produção do conteúdo midiático pode ser um instrumento essencial para promover a democratização e contribuir para diminuir as desigualdades sociais, culturais e intelectuais.

As tarefas básicas da política de mídia-educação deveriam ser de responsabilidade de três ministérios (Educação, Cultura e Comunicação) do Governo Federal para orientar as secretarias municipais, nas quais estariam em contato com as escolas de educação básica, organizações não governamentais e universidades, para eleger conteúdos, definir metodologias de trabalho, elaborar materiais pedagógicos e metodologias de trabalho que convertam os princípios da educação para “a mídia em atividades concretas, tanto para o ensino formal quanto para a educação continuada de jovens e adultos, fora das instituições de ensino” (SIQUEIRA, 2007, p. 91).

## Considerações finais

A partir do que se ponderou nas discussões supracitadas fica compreensível a relação existente entre história e mídia partindo do estabelecimento no tocante da análise documental na escrita da História. Visto que desde a Escola dos Annales, os registros cotidianos dos jornais, revistas, a iconografia, e mais tarde a televisão, filmes, documentários, entre outras mídias se constituíram em fontes históricas de excelência, que demandam saberes, habilidade de interpretação e conhecimento.

Em meios a esse entendimento, vê-se que o que foi registrado pela mídia, tornam-se documentos que exigem do pesquisador aprender a dialogar e decifrar os códigos implícitos e explícitos em seus interiores, a entender seus silêncios, seus significados, o sentido da vida e das ideias, ou seja, o sentido escondido, a revelar as aparências exteriores, enfim, a penetrar em seus significados, para além do que ela pode fornecer como simplesmente narração textual. Desse modo, contém por trás de si uma história repleta de continuidades e discontinuidades, permanências e transformações relevantes para a história.

Enquanto documento, a mídia deve ser entendida como um instrumento de fixação da memória, mostrando símbolos fixados pelas permanências culturais. Símbolos esses que se transformam nos movimentos da história e que, ao mesmo tempo, expressam representações de emoção, sensibilidade e ideologia.

Ao produzir discurso a mídia não se torna neutra, dessa forma, os meios de comunicação trabalham com intuito da racionalidade tecnológica como uma verdadeira indústria da mente que transcende a cultura visual e escrita, uma vez que a configuração do discurso dominante é alimentada pela ideologia que se naturaliza no indivíduo que não tem capacidade de pensar criticamente.

Em se tratando de comunicação e educação, é visível que os meios de comunicação divulgam a educação como precursora da humanidade, considerando-se assim necessária e essencial na vida de todas as pessoas o que há de se concordar.

Por meio televisivo, propaga-se constantemente a necessidade de escolarização, em um período em que a educação não está sendo levada a sério por uma parcela significativa da população



brasileira. A comunicação de massa designa um modelo ideal de educação para uma sociedade desigual e as contradições aparecem nas manifestações de insatisfação da sociedade.

A partir das concepções que foram propostas nesse estudo, e fazendo referência ao último tópico desse artigo tendo como título “estudos culturais na relação entre comunicação e educação”, entende-se que todos os educadores, devem rever criticamente as discursões que referenciam modelo ideal para todos e lutar pelo direito à educação comprometida com a formação científica, ética e coerente.

### Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O objeto em fuga**. Fronteiras. Dourados, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun./2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/62/72>. Acesso em 02 de março de 2016.

BARBOSA, Marialva Carlos. **Por uma história cultural da comunicação**. Revista Brasileira de História da Mídia (RBHM), v.4, n.1, p. 105-107, jan. 2015. Entrevista concedida a Ariane Pereira.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2001.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2002.

FERRO, Marc. **Culture et révolution**, Paris: Éditions de L'EHESS, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Touro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SCHWARTZ, Rosana. **Mídia e História: Registros, documentos e fontes**. Jornal Alcar, Porto Alegre, 2 maio 2012. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/alcar/jornal-alcar-no-2-maio-de-2012/Midia%20e%20Historia>. Acesso em: 4 mar. 2017.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, A. B. de. Educação para a mídia como política pública: uma experiência inglesa a proposta brasileira. **Educação & política**, v. 15, n. 1., 2007, p. 73-100.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação**: Múltiplos Olhares. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

VOLTON, D. **Pensar a comunicação**. Brasília: UnB, 2004.

## UM MUNDO DE POSSIBILIDADES NO UNIVERSO DA INFÂNCIA: O ATELÊ NA PERSPECTIVA DE REGGIO EMÍLIA

Paula Adriana Rodrigues (UFN) <sup>1</sup>

Eliane Aparecida Galvão Dos Santos (UFN) <sup>2</sup>

### Introdução

A educação deve ser pensada considerando todo o seu contexto para promover o desenvolvimento integral das crianças, isto é, para alcançar esse objetivo deve-se pensar em um ambiente educacional para a Educação Infantil considerando as ações pedagógicas, a rotina e o espaço educativo. Cabe aqui ressaltar que o espaço educativo precisa considerar as crianças como sujeitos capazes de produzirem novos conhecimentos e ser propício a explorações.

Nesse sentido, este estudo é decorrente de uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN) e objetivou discutir sobre a importância dos espaços de Ateliês baseado na proposta de Reggio Emilia para a prática pedagógica da Educação Infantil e como estes espaços contribuem para o protagonismo e a autonomia das crianças.

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2019 em uma escola Municipal de Ensino Fundamental que contemplava a etapa de Educação Infantil no município de Santa-Maria/RS. Atende alunos com histórico familiar diversificado e de diferentes níveis socioeconômico e cultural, grande parte das crianças vivem em situações de vulnerabilidade social. A escola, no ano em que a pesquisa foi desenvolvida, atendia pela primeira vez o público da Educação Infantil.

Dessa maneira, o estudo pretendeu se concentrar na etapa da Educação Infantil, visto que a escola estava investindo na construção de uma proposta diferenciada que envolva as crianças, os professores

---

<sup>1</sup> Professora da rede Municipal de Santa-Maria. Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana – UFN. E-mail: profepaulaatelie@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (2013). Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Franciscana – UFN. Atua como membro do colegiado do Mestrado em Ensino Humanidades e Linguagens da mesma universidade. E-mail: elianeagalva@ufn.edu.br

e gestores em prol de um ensino-aprendizagem que leve em consideração a singularidades das crianças, sua autonomia e que sejam protagonistas desse processo, proposta contemplada pelo espaço do ateliê.

Nesse artigo, a centralidade foi discutir teoricamente sobre a proposta de Ateliê a partir Reggio Emilia. Desse modo, a proposta do espaço de Ateliê surgiu no final da década de 1960, em que Loris Malaguzzi, o idealizador deste projeto criou nas escolas da infância na Itália o Ateliê. Mas, para que criar o Ateliê? Segundo, Hoyelos (2006, p.127):

Pensamos que, para él, supuso um juego: el de divertirse. Y es que Loris era divertido y divergente. Le gustaban, desde la seriedade lúdica, las ideas incómodas, las rupturas sistemáticas, las complejidades creativas, la normalidade de las locuras y llegar al limite de lo impensado.<sup>3</sup>

No campo educativo o Ateliê significa um lugar de busca constante, de linguagens verbais e não verbais expressivas pelas crianças. Dessa maneira, entende-se o ateliê como um espaço de múltiplas possibilidades que instiga os docentes e as crianças potencializando a imaginação, criação, fantasia, troca de aprendizagens significativas e experiências de mundo valiosas entre adultos e crianças.

El niño necesita pues, del sentimiento. Visión y comportamiento estético del artista provocador de sensaciones, exaltado guerrillero audiovisualde la imaginación com el juguete de la realidad. Capaz, digamos, de sinalar com el dedo uma diagonal invisible em el espacio y de seguirla, de saltaria, bailaria, cantaria, capaz de prolongaria o romperia, de conjugaria siempre em una secuencia continua de percepción, estimulo y reaciones. El niño imita, entre em el juego, descubre su libertad al comprometerse com el juego, al participar y vivirio{...} (HOYELOS, 2006, p. 13).<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Tradução nossa: Pensamos que para ele era um jogo: divertir-se, e que Loris fosse divertido e divergente, gostava da lúdica seriedade, das ideias desconfortáveis, das rupturas sistemáticas, das complexidades criativas, da normalidade da loucura e do limite do impensável.

<sup>4</sup> Tradução nossa: A criança precisa, portanto, do sentimento, visão e comportamento estético

Dessa forma, o ateliê caracteriza-se por um grande laboratório rico em materiais diversificados que acolhe e amplifica as abordagens e os olhares criativos das crianças, utilizando os trabalhos manuais como suporte para as inúmeras pesquisas e aprendizagens iniciadas na sala de aula.

Segundo Hoyelos, (2006, p.147) “El taller nace para reconocer que la especie humana bene el privilegio boen uma pluralidade de lenguajes y que cada lenguaje tiene el derecho de realizarse completamente, sin jeraquias”<sup>5</sup>.

Desse modo, é no ateliê que as experiências e vivências se consolidam como base para dialogar com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Assim, só haverá desenvolvimento saudável se as crianças puderem compartilhar linguagens e puderem dividir juntamente com as experiências coletivas.

E ainda: “[... El taller nace por sus competencias, para sensibilizar al buen gustoy al sentido estético, siendo capaz de crear nuevas relaciones interpretativas entre los acontecimientos educativos” (HOYELOS, p.139).<sup>6</sup>

Neste espaço, as crianças podem manipular e trabalhar com botões, tecidos, retalhos de papéis, diferentes tipos de grãos, sementes, pedaços de madeira, lã, além de objetos comuns: pincéis, diferentes tintas, cavaletes, tesouras, régua, entre muitos outros. Esses recursos são livremente utilizados pelas crianças. Nesse ambiente diversificado de possibilidades o objetivo é criar possibilidades de concretizar as fantasias infantis. O trabalho desenvolvido pelos docentes com as crianças permeia-se pelo desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças, ou seja, visa o desenvolvimento da criança em sua integralidade.

---

do artista provocando sensações, exaltado guerrilheiro audiovisual da imaginação com o brinquedo da realidade. Capaz, digamos apontar um dedo diagonal invisível no espaço e seguir como dançarina, cantora, capaz de prolongar ou quebrar, sempre se conjuga em uma sequência contínua de percepção, estímulo e reações. A criança imita, entra no jogo, descobre sua liberdade, comprometendo-se com o jogo, participando e vivendo.

<sup>5</sup>Tradução nossa: “O atelier nasce para reconhecer que a espécie humana tem o privilégio de manifestar –se em uma pluralidade de linguagens, e que cada linguagem tem o direito de realizar-se completamente sem hierarquias.

<sup>6</sup> Tradução nossa: {...} O ateliê nasce, por suas competências, para sensibilizar o bom gosto e o sentido estético, sendo capaz de criar novas relações interpretativas entre os acontecimentos educativos (p.139).

Nesse sentido, a preocupação fundamental desse lugar é a união e parceria entre as crianças e a escola, pois elas têm contato estreito com toda sua forma de representação: teatro, cinema, shows, concertos, exposições. As atividades culturais da cidade e do país são veiculadas em forma de cartazes que, harmoniosamente, são afixados nos murais das escolas. As escolas, por sua vez, estão representadas na sociedade através dos desenhos das crianças, que ilustram folders de hotéis, panfletos de lojas, curiosidades que serão apresentadas no decorrer deste estudo.

Desse modo, o Ateliê, espaço característico das escolas da infância de Reggio Emília, criado por Loris Malaguzzi nasce de suas competências, para sensibilizar o bom gosto e o senso estético, podendo criar novas relações. Interpretativas entre eventos educativos.

**Loris Malaguzzi** nasceu em Correggio, Itália. Em 1920, formou-se em Pedagogia na Universidade de Urbino. Em 1940, começou a ensinar nas escolas primárias.

Sabendo da situação da cidade de Reggio Emília, na qual tinha sido devastada na segunda guerra, Loris Malaguzzi pegou sua bicicleta e seguiu para Reggio Emilia com o intuito de contribuir com uma proposta de educação que se diferenciasse das já existentes.

Nesse sentido, o autor descreveu as mudanças ocorridas em Reggio após o término da guerra:

*Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada (MALAGUZZI, 1999, p.59).*

*Desse modo, com a venda dos detritos a primeira escola foi construída. Entretanto, foi queimada. Mais uma vez, com o apoio das famílias, a escola foi reerguida e começou a se solidificar.*

Como referência na Educação infantil, Loris Malaguzzi ganhou destaque em 1991 e suas teorias e pesquisas foram consideradas riquíssimas fontes de estudo sobre a prática pedagógica para Educação Infantil para várias cidades e países.

Nesse sentido, as escolas de Educação Infantil na cidade de Reggio Emilia valorizam a construção no processo de aprendizagem, sendo que construção do conhecimento é motivada por diversos fatores, um dos principais é a presença do ateliê nas escolas criado por Loris Malaguzzi com a intencionalidade de promover um espaço como um grande laboratório em que as crianças exploram diferentes materiais, pesquisam, criam e recriam e são os principais atores desse processo de aprendizagem.

De acordo com Malaguzzi (1999, p. 84) sobre a importância do ateliê, afirma: "Queríamos mostrar como as crianças pensavam e se expressavam, o que produziam e inventavam, por meio de suas mãos e de sua inteligência [...]".

Muito mais que simplesmente a oferta dos materiais, o ateliê trouxe a possibilidade de observação e reflexão sobre os processos e caminhos percorridos pela criança na construção de sua identidade, de seu conhecimento.

Para Veia Vecchi (1999, p.130) "[...] ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação".

O ateliê tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas.

Desse modo, percebeu-se que a filosofia educacional de Reggio Emilia para Educação Infantil, centrada na criança, reconhecendo-a como um ser ativo, cultural e social é amplamente respeitada e explorada pela presença do ateliê.

Os estudos sobre Loris Malaguzzi, Reggio Emilia oportunizou observar e acreditar que é possível oferecer uma educação às crianças de zero a seis anos de qualidade, que respeite seus direitos e que dê subsídios necessários para que desenvolvam suas cem, ou mais, linguagens, capítulo que abordaremos a seguir.

### **Reggio Emilia: caminhos que norteiam novas construções sociais de aprendizagem**

A cidade de Reggio Emilia, região situada no Norte da Itália com quatro milhões de habitantes, composta por 109 províncias. Uma delas é Reggio Emilia, no norte da Itália, que ficou reconhecida

especificamente na década de 90, quando pesquisadores norte-americanos deram início à divulgação da experiência italiana como referência em educação da primeira infância.

Após a II Guerra Mundial, os moradores encontravam-se em meio à escombros e junto dela, a necessidade de reconstruir suas vidas. Assim, uma parcela dos cidadãos de Villa Cella decide construir uma escola com as próprias mãos para atender a comunidade e dar um novo sentido à vida das crianças e dos cidadãos como um todo.

Com a venda dos detritos, tais como metais velhos, restos de bombas e construções abandonadas, começou a ser construída a creche.

Em 1963, foi inaugurada a primeira escola municipal dirigida para crianças pequenas, Robinson Crusoe, a qual nasceu das necessidades das mulheres, que, no período pós-guerra, não tinham onde deixar seus filhos. Nesse sentido, para Malaguzzi (1999, p. 62), o que desejavam era:

Reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas.

Em 1967, as escolas, antes administradas pelos pais dos alunos, ficaram sob a administração da municipalidade de Reggio Emília, na qual conquistaram fundos públicos e o direito para a educação de crianças de 3 a 6 anos. A partir de então, cresceu o número de atendimento a grupos de crianças.

Além disso, a arquitetura das escolas em Reggio Emília é pensada em prol do desenvolvimento integral das crianças, para atender suas individualidades e sua integralidade zelando por um modelo educativo que dê conta de todas as particularidades das crianças e das suas famílias e favoreça o diálogo e o conhecimento.

Nesse sentido, com a ideia de trazer mudanças significativas no ensino e na aprendizagem para crianças pequenas e aliada a essa perspectiva de sujeito criativo, as crianças são encorajadas a explorar seu ambiente e a se expressar por meio das suas linguagens, ou seja,



através dos seus movimentos, palavras, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações, músicas.

De acordo com Edwards (2016, p. 1) “as salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas”. Em Reggio Emília o enfoque está no desenvolvimento da criança e também do adulto que por meio de uma exploração conjunta abrem caminhos para novas pesquisas e discussões. Esse enfoque como diz Edwards (2016, p. 25):

Oferece-nos novos meios de pensar sobre a natureza da criança como aprendiz, sobre o papel do docente, sobre a organização e o gerenciamento da escola, sobre o desenho e os ambientes físicos, sobre o planejamento de um currículo que guie experiências de descobertas conjuntas e a solução de problemas de forma aberta.

Sobre esta ideia podemos inferir que em Reggio Emília as crianças pequenas são encorajadas a pensar, a observar, sentir, experimentar, reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e aprender e reaprender por meio de suas próprias descobertas. O conhecimento é intercultural e as aprendizagens são produzidas no desenvolvimento de projetos. As crianças têm voz ativa nesse processo, pois considera-se mais importante o seu pensamento do que a sequência de conteúdos.

Nas escolas de Reggio Emília é mais significativo o processo do que o produto. As experiências das crianças e adultos nos projetos possibilitam um maior significado às aprendizagens e a expressão dos pensamentos e sentimentos por meio das múltiplas linguagens desenvolvidas.

Desse modo, a escola como espaços de aprendizagem reflete cultura sendo considerado um terceiro educador, pois é pensado e organizado de acordo com as investigações diárias das crianças. O adulto educador acompanha essas investigações e indaga a criança a novos questionamentos e ao percurso investigativo. Dessa forma,

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível, deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores, a fim de permanecer

atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam os objetos, os materiais, as estruturas- não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (GANDINI, 1999, p. 64).

Desse modo, o contexto da educação infantil deve ser preparado para criança e com a criança respeitando o direito que ela tem de buscar e construir a sua autonomia, sua identidade bem como, o seu próprio conhecimento e ao educador cabe o papel de alguém que reconhece a sua função dentro dos espaços, participando como alguém que por ser mais experiente tem muito a planejar, intervir, mediar e proporcionar as suas crianças.

É nesse sentido, que o espaço do ateliê é um agente transformador das práticas educativas, pois é um ambiente em que se encontram muitos materiais disponibilizados para as crianças e o educador nesse espaço atua como um mediador da aprendizagem, capítulo que estudaremos a seguir.

### **Ateliê: um agente transformador das práticas educativas**

Loris Malaguzzi, pedagogo, promotor de uma filosofia da educação construtivista inovadora e criativa nas escolas de Reggio Emília na Itália criou o ateliê que foi estabelecido como parte do projeto das escolas de Reggio Emília, visto como um agente transformador das práticas educativas, pois é um espaço de possibilidades, de criatividade, autonomia, de descobertas e ludicidade que possui variedades de materiais, como, por exemplo, elementos da natureza e materiais recicláveis.

O ateliê, antes de tudo, é uma metáfora da ideia de escola entendida como grande laboratório, oficina das ideias e de práticas educativas, que acolhe e amplifica as abordagens e os olhares criativos de adultos e crianças. Outra metáfora é a das cem linguagens, entendendo por linguagens todas as formas cognitivas e expressivas que oferecemos às crianças; são linguagens possíveis no seu processo de crescimento individual

e de grupo (a linguagem verbal, gráfica, musical, poético-metafórica, do corpo etc.) (BASSI, 2007, p. 6).

O ateliê é um espaço em que a criança cria com as próprias mãos, um lugar de sensibilização, exploração, um lugar planejado para conectar as crianças com o mundo.

Neste ambiente criativo, a quantidade e variedade de elementos e materiais cuidadosamente organizados e classificados chama a atenção em prateleiras facilitando a apreciação e o manuseio pelas crianças e demais apreciadores, pois este ambiente é conhecido como um espaço que fala e veicula mensagens, o lugar em que as múltiplas linguagens das crianças são respeitadas e desenvolvidas, linguagens essas para expressar e comunicar, fazendo parte do processo de aprendizagem.

O atelier serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenhos e trabalhos com argila- todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação (VECCHI, 1999, p. 130).

Esse novo projeto educacional aos poucos foi consolidando-se e encontrou sua própria natureza, um lugar de respeito pela pluralidade, diversidade e pelas conexões dentro das linguagens, ou seja, a representação de um diálogo, uma interconexão que pode auxiliar cada linguagem a se tornar mais conhecedora de sua própria especificidade e dar suporte à conceitos e às outras linguagens expressivas das crianças, onde suas pesquisas e obras não são acabadas, mas diariamente reconstruídas com o intuito de um eterno recomeço em que se deve levar em conta a escuta sensível e atenta da criança, seus interesses e descobertas, enfim, o processo de aprendizagem e não um produto acabado e sem sentido onde o professor tem o papel de transmitir informações e direcionar tarefas a ser executadas. Além disso, de acordo com Gandini (2012, p. 24):

A expressividade encontra suas fontes no lúdico, assim como na prática, no estudo e na aprendizagem visual, assim como em interpretações subjetivas que vêm com as emoções, com a intuição, com o acaso, e com a imaginação racional e as transgressões.

Sob esse ponto de vista, as crianças por meio da ludicidade estimulam suas potencialidades como a autonomia, a criticidade, a expressão, a linguagem e também os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Nesse sentido, as palavras de Vecchi (1999, p. 126) contribuem ao mencionar que “a criatividade é parte da formação de cada indivíduo e como a leitura da realidade é uma produção subjetiva e cooperativa, e isso é um ato criativo”. Essa criatividade pode ser vista no ambiente do ateliê quando as crianças pequenas deixam transparecer por meio da expressividade de seus corpos, da brincadeira, o prazer e a diversão de poder explorar e criar num processo autodirigido de aprendizagem. O ateliê deve ser um espaço planejado para proporcionar e favorecer relacionamentos entre pais, docentes, crianças para se trabalhar em grupo, pesquisar, descobrir coisas novas, oportunizar o intercâmbio social, a comunicação e a cooperação para que coletivamente as crianças construam seu conhecimento de mundo.

O ateliê deveria ser considerado como aquele que garante processos, nos quais nunca sejam separados os aspectos cognitivos dos expressivos, e nunca seja separado o racional da intuição, procurando manter ativos o maravilhamento e a emoção que a aprendizagem produz (VECCHI, 2017, p. 61).

Esse maravilhamento é alimentado pelas pesquisas e descobertas realizadas pelas inteligências e processos criativos dos quais as crianças são naturalmente capazes, isto é, as crianças aprendem de maneira multidisciplinar, ou seja, seus conhecimentos são entrelaçados e conectados entre as diversas linguagens que possuem, isto é, as múltiplas fontes e formas de conhecimento das crianças e do ser humano.

Desse modo, o processo de aprendizagens das crianças foi sendo modificado por meio da observação e documentação nas quais a pedagogia e o ateliê trabalharam simultaneamente nas conexões das

linguagens em prol de uma aprendizagem mais significativa para as crianças.

### **Materiais e métodos**

O estudo foi de abordagem qualitativa, que permeou o processo de análise interpretativo, pois “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

Também, a pesquisa qualitativa foi apoiada nas concepções de Lüdke e André (1986), nos quais defendem o ambiente natural como sua fonte direta de dados sendo o pesquisador seu principal instrumento; os dados coletados são principalmente descritivos; há mais preocupação com o processo do que com o produto; o “significado” que os sujeitos dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Ademais, a pesquisa é de revisão bibliográfica, pois conforme Gil (2007), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. De acordo com Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

E por fim, esta pesquisa é descritiva, pois “tem o propósito de, analisar com maior precisão possível, fatos, ou fenômenos em sua natureza e características, procurando observar, registrar e analisar suas relações, conexões e referências” (MICHEL, 2009, p. 54).

Sobre o universo da pesquisa ressalta-se que evidenciou-se

compreender a importância dos espaços de Ateliês baseado na proposta de Reggio Emília para a prática pedagógica da Educação Infantil e como estes espaços contribuem para o protagonismo e a autonomia das crianças. E como este espaço poderá contribuir para que se estabeleça nos contextos da infância um novo modo de compreender e trabalhar o ensino e aprendizagem com as crianças.

## **Conclusão**

O estudo destacou a importância dos espaços de Ateliês baseado na proposta de Reggio Emília para a prática pedagógica da Educação Infantil.

Desse modo, o ateliê é considerado como um ambiente de diversidade de materiais, um espaço democrático, um ambiente de criatividade e teorias interpretativas. Podemos dizer, ainda, que o ateliê se faz, pois ele é um lugar central, que dialoga e se conecta com todos os outros espaços. É um lugar nobre de aprendizagem, de possibilidades instigantes, é um espaço versátil e reversível, pois ele transcende de si mesmo.

Ele se transporta para outros espaços da escola, criando contextos de aprendizagem significativa. E, por tanta Arte, exploração, vida e aprendizado, as crianças tem a oportunidade de serem ouvidas. Além disso, ele também é visto como um local de pesquisa e formação expressiva. De escuta e sensibilidade àquilo que nos conecta com o mundo e conosco mesmos.

Desse modo, é necessário repensar e olhar profundamente para dentro de si para saber quais são as estruturas que precisam se transformar para essa nova forma de viver a educação se materialize no educador e na escola.

Assim, estaremos permitindo um novo olhar sobre a prática pedagógica e novas possibilidades de transformação. E se as práticas de atelier também envolvem a presença da manifestação poética, é nesse espaço que adultos e crianças buscam instigá-la e exploram os sentidos, intenções e significados que se erguem em cada pesquisa, na trajetória de cada grupo.

Por fim, é imprescindível dizer que o tempo escolar, organizado na lógica dos trimestres, é apressado e difere do tempo da experiência, que requer um gesto de interrupção e demanda parar

para olhar, parar para pensar, parar para sentir, escutar aos outros, cultivar a atenção e delicadeza, cultivar a arte do encontro e ter paciência

Nesse sentido, cabe ao educador contribuir para encarar estes procedimentos de maneira mais expandida uma vez que em sua função, buscam oferecer experiências e legitimar tempo e espaço para que seja possível a conexão significativa entre acontecimentos.

A efetivação da prática dos ateliês elencada na abordagem italiana de Reggio Emilia com a finalidade de investigar como as crianças aprendem podem ser aperfeiçoadas na escola de maneira a estimular ainda mais a reflexão sobre as características de uma aprendizagem relacionada com a vida, que traz as crianças como centro do processo educativo, da investigação e da reinvenção.

## Referências

- BASSI, Lanfranco. Reggio Emilia: uma experiência inspiradora. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, 43a ed., p. 6. Brasília: Ministério da Educação – Coordenação-Geral de Educação Infantil – DPE/SEB, ago. 2007.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto/Educação**, Ijuí, RS, V.2, n.7, p. 19-24, 1987.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HOYELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógicade Loris Malaguzzi**. Ediciones Octaedro| Associacióde

mestres Rosa Sensat: Barcelona, 2006.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emília**: explorando o papel e a potencialidade do Ateliê na educação da primeira infância. 1. ed. São Paulo, 2017.



## A ESCRITA DE GÊNEROS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO SOMA/PB

Jocielle Sousa de Alfrêdo (UFPB) <sup>1</sup>

Jonh Herbert de Almeida Falcão Trajano (UFPB) <sup>2</sup>

### Introdução

O Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – SOMA foi criado em 2017, através da portaria nº 1267, estabelecendo uma parceria formal entre o Governo do Estado, os municípios da Paraíba e as Universidades Federais e Estaduais da Paraíba. O principal objetivo do programa é assegurar uma educação que vise consolidar os direitos de aprendizagem previstos para todos os alunos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, por meio de ações nas duas grandes áreas: Língua Portuguesa e Matemática. O programa oferece formações continuadas cuja proposta é trazer novas estratégias pedagógicas, materiais didáticos como: livros didáticos, obras literárias voltadas para o universo infantil, jogos pedagógicos e textos complementares para os professores alfabetizadores com o intuito de ampliar discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012; SOARES, 2008; KLEIMAN, 1995). Constituindo, portanto, um suporte formativo complementar a estes alfabetizadores que lidam diariamente com a alfabetização.

As formações são preparadas com base nos materiais pedagógicos produzidos pelos coordenadores em consonância com os supervisores de Linguagem e de Matemática, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba. No total, já foram produzidos 24 cadernos, sendo 12 para os professores e 12 para os alunos, constituídos por 06 de Língua Portuguesa e 06 de Matemática para cada kit, ambos validados pelo Ministério da Educação (MEC). Além

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela UFPB. Doutorando em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da UFPB. Email: jociellyalfretoo@hotmail.com.

<sup>2</sup> Licenciado em Letras (habilitação em Língua Portuguesa), pela UFPB. Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da UFPB. Email: jonhalmeida20@gmail.com.

disso, foram produzidos quatro vídeos instrucionais, disponíveis no canal do YouTube: **“PNAIC/SOMA PARAÍBA”**, a saber:

- (i) Apresentação do SOMA: Pacto pela Aprendizagem na Paraíba;
- (ii) Relação Fala e escrita: desenvolvimento das habilidades fonológicas;
- (iii) Diversidade linguística nas escolas da Paraíba;
- (iv) O letramento matemático por meio de jogos e materiais do cotidiano.

Esses materiais foram elaborados com o objetivo de serem utilizados como um apoio complementar nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, reforçando a importância de contextualizar as práticas sociais nas instituições escolares. Além disso, durante os encontros são discutidos temas relacionados aos principais conceitos de alfabetização e letramento, o uso da sequência didática, a importância do professor planejar suas aulas, avaliação da aprendizagem e as contribuições de transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador.

O processo de alfabetização incluído nas práticas de letramento parte da noção do ensino da língua oral e escrita sob uma perspectiva interacionista (MARCUSCHI, 2010; SCHNEUWLY, 2004; ANTUNES, 2009), que compreende o seu uso e função em diversos contextos sociais. De acordo com Lemke (2010), um letramento é sempre conduzido por algum gênero, uma vez que é preciso desenvolver as diferentes habilidades de comunicação que cada gênero dispõe na sua construção e identificar os seus contextos sociais de produção, especialmente no ensino da língua escrita.

Por esta razão, o estudo ora proposto, busca investigar práticas docentes que utilizam os gêneros textuais/discursivos articulados com as práticas de letramento como facilitadores no processo do ensino da língua escrita em Língua Portuguesa para alunos do Ciclo de Alfabetização. Para alcançar tais resultados, analisamos relatos produzidos pelos professores alfabetizadores participantes da formação continuada do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – SOMA, no ano de 2018.

## **AS contribuições dos gêneros textuais/discursivos para as práticas de letramento em língua portuguesa**

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, documento norteador do SOMA, orienta que o ensino de Língua Portuguesa deve ser estruturado em torno de 04 eixos, sendo eles: Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística (PARAÍBA, 2018; PCN,1998). Estes são, assim, os eixos norteadores que precisam nortear todo o processo de ensino-aprendizagem escolar.

O nosso foco será o eixo da escrita, onde o aluno deve desenvolver a habilidade de apreensão de códigos linguísticos, como também, a estruturação/produção de textos escritos até o final do Ciclo de Alfabetização. Pois, assim como Chacon (2017), compreendemos que trabalhar com a escrita, principalmente no âmbito escolar, é reconhecer a linguagem em suas várias dimensões que se concretizam nos mais diversos gêneros textuais/discursivos.

A escrita é um processo inacabado que vai sendo aperfeiçoado ao longo da nossa vida, é uma habilidade que requer prática, ou seja, a medida que a criança está sendo alfabetizada as estratégias e os recursos linguísticos utilizados vão sendo aprimorados para que consigam utilizar a linguagem de acordo com a realidade social, a qual está inserida. Esse aperfeiçoamento acontece também de acordo com os textos que são lidos e com os diálogos estabelecidos com os múltiplos sujeitos que fazem parte da vivência de cada um.

Este estudo está embasado nas teorias sociointeracionistas que envolvem a forma como as pessoas intencionalmente utilizam a língua, uma acepção de Bakhtin (2003), que aponta para a escrita como uma ação social, uma vez que, ao escrevermos, direcionamos o nosso discurso para alguém, com determinada finalidade. Segundo Antunes (2003, p. 48):

Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comente, opina, argumenta, instrui, resume,

documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido por um grupo.

Através das múltiplas funções de um texto escrito, é primordial que o aluno compreenda que essas informações serão tomadas como base, para a escolha do gênero textual/discursivo a ser utilizado, assim como a escolha dos signos linguísticos a serem escolhidos e o tema que se refere ao conteúdo, esses três elementos mencionados são, de acordo com Bakhtin (1997), indissociáveis na construção de um enunciado.

O Documento Norteador do SOMA propõe um ensino de produção textual através de uma vertente dialógica da linguagem bastante aproximada das ideias do Círculo de Bakhtin (2008), na qual o ato comunicativo se organiza a partir de gêneros textuais/discursivos, que são determinados pelas intenções de produção que envolve não só os interlocutores, mas também a situação comunicativa. Em seus estudos, Rojo e Barbosa (2015, p.16) consideram que os gêneros são caracterizados como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas”. Para reforçar esta afirmativa, admitimos com base em Marcuschi (2008, p.154) que, ao dominarmos um gênero textual, não é dominado formas linguísticas e sim uma forma de realizar linguisticamente os objetivos pretendidos para alcançar situações sociais particulares.

Em outras palavras, os gêneros textuais possibilitam a organização dos discursos de um campo ou esfera social de acordo com as suas funções comunicativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe que os gêneros a serem ensinados nos anos iniciais sejam mais simples, como avisos, bilhetes, convites, gráficos, carta, bula, receitas e entre outros, uma vez que possibilitam a consolidação da aquisição da escrita, no entanto, o professor enquanto mediador deve reconhecer quais textos circulam diariamente na vida dos seus alunos para que possam servir como ponto de partida.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) afirma que os gêneros são determinados conforme o momento histórico que o texto está sendo produzido e que é possível reconhecer os gêneros por sua forma estrutural. O documento direciona o ensino da Língua Portuguesa em diferentes situações comunicativas sociais para que os

alunos sejam capazes de escrever e ler os gêneros que estão previstos para o Ciclo de Alfabetização.

Dessa forma, dialogamos com a mesma linha de raciocínio de Dolz e Schneuwly (2004), onde a escola deve usar os gêneros textuais/discursivos como um aporte para ensinar a língua materna, em nosso caso a Língua Portuguesa Brasileira, entrelaçada com as práticas sociais durante a alfabetização, visto que facilita o processo de aprendizagem e torna o aluno consciente de seu papel crítico e ativo na sociedade.

## **Metodologia**

A pesquisa seguiu os moldes do tipo qualitativa com abordagem documental. A pesquisa qualitativa, segundo Ferreira (2015, p. 117), “[...] é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial [...]”. A abordagem documental, por sua vez, utiliza documentos, sejam eles orais ou escritos, que não passaram por um tratamento analítico/científico.

Dessa forma, este estudo é documental, porque os dados coletados foram de 06 (seis) relatos dentre 74 (setenta e quatro) que estavam arquivados. Após a leitura de todos, realizamos a seleção destes seis para esse estudo. O relato era uma atividade obrigatória, em que os professores alfabetizadores participantes do SOMA/PB, no ano de 2018, descreviam suas práticas em sala de aula e encaminhavam para o Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM), localizado no Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

Como critério de seleção, escolhemos relatos que envolvessem o uso de gêneros textuais/discursivos durante a descrição das práticas, além disso, o tempo da sequência didática foi um fator eliminatório. A escolha dos municípios do Estado da Paraíba foi proposital, pois, queríamos observar os impactos que uma mesma formação pode ocasionar em diversas localidades. O quadro que segue ilustra acerca desta nossa seleção/sequenciação dos relatos para este estudo.

**Quadro 1: Relatos dos Municípios escolhidos para a pesquisa**

<b>Municípios</b>	<b>Turmas</b>	<b>Títulos das sequências didáticas</b>	<b>Duração (em dias)</b>
Sobrado	1º A	Uma experiência com o gênero textual conto no processo de alfabetização	7 dias
Sertãozinho	1º B	Gênero textual: cantigas de roda	5 dias
Piancó	2º A	Uma carta, uma história, uma nova percepção de leitura e escrita	5 dias
Bom Sucesso	2º B	Parlenda: resgate da cultura popular em sala de aula	5 dias
São Bentinho	3º A	Carta pessoal: interação de conhecimento entre São Bentinho– PB e Porto Alegre – RS	15 dias
Curral de Cima	3º B	Percepção dos alunos quanto ao conhecimento em relação ao instrumento de comunicação carta pessoal	5 dias

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021)

Os títulos foram escolhidos pelas professoras e indicam os gêneros que serão trabalhados em suas respectivas turmas. Com relação à duração, observamos que as sequências duraram em torno de cinco a quinze dias, o que evidencia um relato detalhado, que não se deteve em ficar apenas nas leituras deleites, mas, se estenderam visando desenvolver outras habilidades e/ou competências.

### **Análise dos dados**

Nesta seção, apresentaremos os resultados da análise da presente pesquisa e discutiremos a importância do uso dos gêneros textuais no Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização.

Observamos que os relatos das turmas de 1º ano, o letramento está presente de forma bastante evidente, pois as professoras escolheram o gênero textual contos e cantigas, afinal, as crianças que se encontram nessa turma estão em processo inicial de aquisição da leitura e da escrita, além disso, acabaram de sair da Educação Infantil, ou seja, é preciso trazer os conteúdos para a sala de aula de forma lúdica, uma vez que será interessante para este processo inicial da alfabetização. Segue abaixo trechos retirados dos relatos:

Escolhemos o gênero textual **conto** porque se trata de uma modalidade de narrativa curta, possui um número reduzido de personagens e é uma leitura de fácil compreensão para os alunos, principalmente porque eles estão no processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, no processo de alfabetização (1º ano A).

Percebemos também, nas escritas dos alunos, alguns traços da oralidade, erros de ortografias e falta de pontuação, mas esses aspectos são comuns no processo de construção da escrita. O importante foi que entendemos o que eles escreveram, além disso, ressaltamos que **a reescrita** da estória seguiu uma sequência lógica de ideias (1º ano A).

Através das **cantigas** desenvolveu-se uma sequência de atividades com os nomes próprios proporcionando às crianças uma reflexão sobre sua identidade, vivenciando situações de leitura e escrita significativas que promoveram momentos de conhecimento do funcionamento do sistema de escrita alfabética, assim como desenvolvemos atividades envolvendo outros eixos de aprendizagem: Artes, Matemática, Música e Movimento (1º ano B).

As atividades descritas nas turmas de 1º ano resgatam os objetivos de aprendizagem propostos no Documento Norteador, têm-se atividades em que se compreende, planeja e produz os mais variados gêneros textuais/discursivos com finalidades distintas, visando contemplar diferentes contextos de produção.

Nas turmas de 2º ano notou-se, por outro lado, um déficit quanto ao entendimento ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos em sala de aula, os poucos relatos quase não

apresentaram práticas em que o gênero textual fosse o objeto central da prática pedagógica. Vejamos sobre este dado nos relatos abaixo:

O letramento refere-se ao exercício efetivo e competente da escrita, exercício esse que sugere o uso das habilidades da escrita para informar ou informar-se, para interagir, para estender conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de modo a se colocar efetivamente no mundo da escrita. É alfabetizando e letrando num contexto rico e mudado de material escrito, ou seja, com a utilização de diversos portadores de textos dos mais múltiplos gêneros textuais, que os alunos aprendem a ler e escrever com melhor qualidade (2º ano A).

A **parlenda** como uma proposta de trabalho nas séries iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental atende aos alunos integralmente, enriquecendo o seu universo de conhecimento e ao mesmo tempo resgata o lúdico e o prazeroso no processo de aprendizagem (2º ano B).

Os objetivos de aprendizagem para as turmas de 2º ano propõem um ensino de produção textual voltado para conhecer, utilizar e produzir os diversos gêneros textuais/discursivos relacionados com os contextos de produção. Notamos uma falta de atividades que buscassem promover experiências com relação ao uso dos gêneros para os alunos.

Por fim, as turmas de 3º ano evidenciaram a escrita e os gêneros textuais como base principal da sistematização das sequências didáticas. O letramento aparece de forma bastante forte neste ano, pois é possível perceber que as professoras alfabetizadoras compreenderam o significado e intuito das formações. Vejamos as falas que seguem:

E foi a partir dessas inquietações que, ao participar da formação do SOMA na área da linguagem, com o estudo dos gêneros textuais e, mais especificamente, da **carta pessoal**, que foi despertado a ideia de resgatar, para essa nova geração, a escrita, a estrutura e função de um meio de comunicação deixado de lado que é a troca de correspondência escrita



através da carta postada nos correios que, muitas vezes, causa ansiedade pela demora de uma resposta tão desejada (3º ano A).

O trabalho com a escrita de cartas pessoais fez com que os alunos percebessem a estrutura, os elementos linguísticos necessários à sua construção e também sua circulação (3º ano B).

A vivência didática sobre o gênero textual **carta** teve o intuito de se repensar o trabalho com a linguagem de maneira especial voltado para a escrita, para que o aluno tenha a segurança no que está escrevendo e quando está se comunicando com alguém por meio da escrita, tendo em vista que houve um aumento muito grande na comunicação por meio da escrita, principalmente através das redes sociais (3º ano B).

Através dos relatos, percebe-se que os alfabetizadores entendem que o sujeito letrado é aquele que faz uso da leitura e da escrita em diferentes situações sociais, dominando os conhecimentos em relação à língua materna articulado às práticas sociais. Fica evidente, também, a satisfação das professoras com o programa SOMA, pois destacam em suas falas as contribuições do programa de formação continuada na melhoria de suas práticas.

### **Considerações Finais**

Através dos relatos de experiência de alfabetizadores analisados neste estudo, podemos concluir que, o SOMA contribuiu para uma mudança visível e continuada na prática pedagógica dos professores do Ciclo de Alfabetização que, logo, colabora para a melhoria da aprendizagem dos alunos. O principal objetivo das formações é ampliar nos alfabetizadores a compreensão sobre como pensar práticas significativas de ensino-aprendizagem na alfabetização, perpassando direitos de aprendizagem e materiais que explorem os diversos gêneros textuais e discursivos que circulam nas diversas práticas de letramentos.

Os relatos expõem as mais diversas práticas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras diante de uma mesma sugestão que foi lançada em uma formação que aconteceu no ano de 2018, todas com o mesmo objetivo de consolidar e alcançar os objetivos de aprendizagem propostos pelo SOMA e, igualmente, pelo Documento de Definição dos Direitos de Aprendizagem. A partir da observação dos relatos, é possível perceber que os professores participantes da formação continuada buscam constantemente repensar seus planejamento e práticas pedagógicas. Pelos relatos analisados, percebemos que os alfabetizadores que passam pela formação continuada delimitam suas práticas sob uma alfabetização em diálogo com os letramentos e a multiplicidade de gêneros textuais e discursivos. Como sabemos, a alfabetização se torna rica quando explora diariamente a leitura e a produção da diversidade gênero-textual.

Portanto, é necessário que as políticas públicas continuem investindo nas formações continuadas para professores alfabetizadores, pois as trocas de experiências, os diálogos, as ideias lançadas e as inspirações causadas podem e favorecem melhores resultados à aprendizagem. Os dados em pesquisas acerca da qualidade da alfabetização no Brasil (c.f. ANA; INEP; Saebe) revelam que a formação continuada de professores muda significativamente os rumos e formas de se pensar práticas de ensino e de avaliações educacionais.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2 E 3º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília, 1997.

CHACON, Lourenço. **Letramento e Alfabetização em escolas de Educação Infantil.** Pelotas: Editora da UFPel, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. Disponível em:

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, n. 2, s.p., jul./dez. 2010. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS - PORTUGUÊS: UMA ABORDAGEM TEXTUAL-DISCURSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Lauri Viana Mazulo (UNIFSA) <sup>1</sup>

Francisco Renato Lima (UNICAMP/UFPI/UEMA) <sup>2</sup>

### Considerações iniciais

Em consonância com as práticas pedagógicas que utilizam o gênero Histórias em Quadrinhos, doravante HQs, na formação de professores no curso de Licenciatura em Letras - Português, neste trabalho, objetivamos apresentar a utilização desse gênero como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, a nível de formação superior (graduação) no referido curso. Neste sentido, concebemos a realização de atividades que permitam ao professor em formação, interagir com a natureza textual-discursiva do material em análise, de maneira que compreenda a expressividade dos textos (quadrinhistas) e os seus recursos comunicativos.

Consideramos, neste estudo, a necessidade de refletirmos sobre a formação docente e os contextos sociocomunicativos propícios às abordagens linguísticas nos cursos de Licenciatura em Letras - Português. O estudo tem como objetivo discutir possibilidades de abordagens das Histórias em Quadrinhos (HQs), como recurso didático-pedagógico de ensino e aprendizagem, em especial, na disciplina Sociolinguística no curso de Licenciatura em Letras - Português.

Entendemos que, levar propostas de formação no Ensino Superior, a partir de HQs, torna a sala de aula interessante e motivadora, na medida em que propicia ao aluno a interação com os aspectos da linguagem verbal e não verbal, além de conhecer as personagens e entendê-las, conforme o seu espaço histórico, cultural,

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Normal Superior (UESPI) e Letras - Português (UFPI). Especialista em Docência no Ensino Superior (UNIFSA). Professora efetiva na Unidade Escolar Josivan Ribeiro Bonfim - Palmeirais (PI). E-mail: [laurimazulo@gmail.com](mailto:laurimazulo@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Linguística (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). 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](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)

ideológico, geográfico, a sua idade e/ou condição social etc. A propósito, muitos alunos (graduandos) conhecem as personagens dos quadrinhos e alguns dos seus traços, a partir de contatos com jogos eletrônicos, televisão, internet etc.

Considerando as diferentes concepções de linguagem que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e a formação do professor que atua nesse componente curricular (GERALDI, 2012 [1984]; TRAVAGLIA, 2009); e as deficiências de leitura de estudantes de várias modalidades de ensino, pensamos em discutir estratégias que dinamizem a rotina das atividades diárias. Em vista disso, constituímos o problema da pesquisa por meio do seguinte questionamento: Como desenvolver propostas de ensino e aprendizagem no curso de Licenciatura em Letra Português, tomando como recorte a disciplina de Sociolinguística, tendo como pano de fundo o gênero HQs?

Diante das dificuldades de muitos educandos em ler para adquirir conhecimento, para aprimorar a comunicação, para se informar da realidade ou por prazer, focamos a leitura e análise do gênero HQs como base para um trabalho sistemático de leitura e de compreensão de variedades linguísticas mais próximas dos usos linguageiros que partilham. Além disso, buscamos pela exploração desse gênero, recursos didáticos que dialoguem com as inovações pedagógicas. Desse modo, refletimos sobre as possibilidades de exploração deste gênero textual, a partir da formação de profissionais para a ação educativa nas aulas de língua materna. Em face dessas considerações, defendemos a hipótese de que o gênero HQs é propício às abordagens sobre as variedades linguísticas e o contexto sociocomunicativo.

### **A formação do professor de Língua Portuguesa: uma discussão sobre a organização curricular do curso de Licenciatura em Letras - Português**

A discussão sobre a formação docente em nível superior no âmbito dos cursos de Licenciatura em Letras - Português comporta diferentes visões. *A priori*, a construção de um currículo consensual, que contemple a relação teoria e prática, demanda tomada de decisão consciente do profissional que se pretende formar. Sobre isso, pontuamos que a concepção de formação inicial deve preconizar tanto

os saberes e experiências dos profissionais, quanto a instrumentalização para participação e construção de novos conhecimentos, conforme preconizam os estudos sobre saberes docentes na formação do professor, como: Freire (2002), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2009) e Tardif (2014).

Ainda que compreendamos o cenário de mudança social e todas as transformações contemporâneas, a inflexão dos currículos e a insistência em práticas de ensino desconexas de experiências reais consolidam-se no percurso da formação inicial de profissionais da docência. A formação docente não pode ser entendida como atividade com fim em si mesma, mas como um processo inacabado de construção e reconstrução constantes.

Nesse sentido, consideramos que a formação inicial propicie reflexões constantes sobre a linguagem e os processos interacionais que envolvem os sujeitos, além disso, que seja extensional, na medida em que aponta para a formação continuada. Dessa maneira, entendemos que o papel da academia (Instituições de Ensino Superior (IES)), apoiado no tripé: ensino, pesquisa e extensão, de fato, forneça condições para o constante diálogo entre teoria e prática.

Diante disso, assumimos, conforme Garcia (1999), a indicação de que é preciso ter claro e bem delimitado um objeto na formação docente, considerando essa formação um ganho qualitativo na prática pedagógica. Conforme encontramos disposto na literatura, as abordagens sobre a formação docente demandam cada vez mais olhares reflexivos sobre o profissional e sua atuação resolutiva perante os desafios do seu tempo. As demandas desses novos tempos e perfis de profissionais da docência, exigem que eles sejam críticos, reflexivos, propositivos e revolucionários em seu pensar e fazer, dando nova vida e rumo às estruturas dos modelos educativos (NÓVOA, 1995; SHÖN, 2000; ZEICHNER; 1993).

A formação docente, embora marcada por dilemas que atravessam as práticas contemporâneas, expressa um ideário desafiador e de engajamento. Por isso, pontuamos a necessidade de (re)discuti-lo constantemente, pois, “é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como uma construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (BRASIL, 2001, p. 29).

Conforme Nunes (2001), há tempos a formação docente alimenta discussões no espaço acadêmico. Para a autora, o crescimento de pesquisas, estudos e publicação de trabalhos com foco nessa temática se deve à influência de estudos estrangeiros e essas discussões englobam novos paradigmas, porque consideram o profissional como um sujeito que participa e promove o seu desenvolvimento.

Para Masetto (2009), a formação docente no âmbito acadêmico traduz-se pela compreensão do processo de ensino, da organização curricular e das condições para desenvolver aprendizagens inovadoras. Entretanto, ainda lidamos com espaços fechados e resistentes às novas práticas, por isso, no tocante à formação “tanto inicial como continuada, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar” (MASETTO, 2009, p. 10).

Nesta linha, a discussão sobre a formação docente na universidade requer olhares, principalmente, para a construção de currículos que, além de ter como escopo o desenvolvimento de habilidades e de competências cognitivas, desenvolva também, os aspectos sociais e vise formar cidadãos. Dessa maneira, entendemos, conforme Masetto (2011, p. 04), que:

A construção de um currículo supõe ainda que professores e especialistas saiam um pouco de dentro da universidade, para considerar o que está acontecendo na sociedade, as mudanças que estão se operando, as necessidades atuais da população, o mercado de trabalho e as novas exigências das carreiras profissionais, bem como as representações e os contatos com a realidade.

No âmbito da formação docente para o ensino de Língua Portuguesa residem inquietações para além da relação currículo/ensino. Nesse sentido, Travaglia (2009) pontua que seria necessário dispor na instituição da diversidade de recursos que instrumentalizam as situações de comunicação. Neste caso, não basta ter conhecimento sobre uma prática, na verdade, é preciso compreendê-la com profundidade.

Além disso, o reconhecimento dos campos de estudo contemplados nos currículos norteia os recortes teóricos e a adoção

de estratégias eficientes para referendar as práticas. Neste caso, para o curso de Licenciatura em Letras - Português, consideramos profícuos, os contributos da disciplina Sociolinguística (geralmente presente no currículo da maioria dos cursos de formação Letras das IES do país), porque traz em seu bojo a relação língua, cultura e sociedade do ponto de vista dos usos reais.

Os olhares lançados sobre os percursos e os problemas que envolvem a formação de professores nos cursos de Letras - Português reverberam modelos presos apenas a aspectos teóricos. Nesse sentido, para que ocorra uma ruptura é preciso, conforme Alvarenga (2012, p. 28) levar em consideração questões como: “Como se articulam os saberes para a prática docente? Como o currículo elabora estas novas possibilidades de ensino-aprendizagem?”

A rigor, o caráter reducionista dos currículos e as lacunas atinentes à formação inicial apontam para práticas dicotômicas e prescritivistas. Logo, o papel da Linguística torna-se preponderante para a relação entre os saberes formativos e aplicação na prática. Reconhecemos a importância das afiliações entre áreas e subáreas dentro do campo de estudos da linguagem para a construção de currículos cada vez mais atuais e colaborativos que, de fato, culminem com formações críticas e reflexivas.

Considerando a formação em Licenciatura em Letras - Português, além dos saberes linguísticos e teóricos, bem como, a filosofia e as concepções de ensino que devem concatenar a ação educativa ao contexto das vivências e das experiências humanas. Isso envolve lidar e compreender as transformações sociais, a diversidade ou pluralidade de ideias, identidade e a cultura como um todo. Em vista disso, “estas novas demandas permeiam principalmente os professores de Língua Portuguesa, pois recai sobre estes profissionais uma cobrança ao que se refere à leitura, interpretação e escrita dos alunos” (ALVARENGA, 2012, p. 21).

Dessa maneira, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada, precisam dialogar com concepções de ensino que articulem práticas engajadas com os saberes que de fato tenham relação com o meio social, que sejam significativas. Assim, a discussão sobre o currículo não diz respeito à retirada de disciplinas tradicionais ou fragmentação em blocos afins, mas redimensioná-lo por meio de



estratégias que acompanhem e contemplem os saberes e construtos linguísticos contemporâneos.

Por isso, tornamos salientes as abordagens que se apoiam em gêneros textuais, especificamente o gênero HQs, como fonte significativa e enriquecedora das estratégias de ensino nas aulas de linguagem no Ensino Superior. Dessa maneira, no tópico a seguir, elucidamos posições convergentes sobre o contributo do gênero HQs no processo de ensino.

### **Histórias em Quadrinhos (HQs) e educação: uma aproximação possível**

Diante de um cenário recoberto pelas múltiplas linguagens e uma extensa variedade de gêneros textuais, entendemos que as abordagens e os olhares sobre esses construtos possibilitem o desenvolvimento de práticas significativas. Logo, assumimos a importância da linguagem para o desenvolvimento de quaisquer atividades, por meio de determinado gênero (BAKHTIN, 2011). Embora os gêneros possibilitem a compreensão da linguagem em uso, precisamos avançar, principalmente, no entendimento de qual concepção de gênero e de texto devem mediar o processo de ensino.

Nessa perspectiva, guiamo-nos pela noção bakhtiniana que define os gêneros como “formas relativamente estáveis” e os caracteriza segundo a forma composicional, estilo e conteúdo temático (BAKHTIN, 2011). A compreensão sobre o que expõem o autor cria condições e paradigmas para o trabalho com a linguagem em sala de aula, em qualquer nível e modalidade de ensino.

Com base nisso, e servindo-nos da heterogeneidade e da fluidez dos gêneros no fomento às atividades de ensino, defendemos propostas construídas a partir do gênero HQs, considerando os elementos básicos que compõem o enunciado: o tema, o estilo e conteúdo temático (BAKHTIN, 2011).

Para Marcuschi (2008, p. 149), “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. Concebidos dessa forma, os gêneros possibilitam redimensionar as experiências formativas contribuindo para a concepção de práticas docentes apoiadas em contextos significativos. Cabe-nos esclarecer que gênero e textos, embora ligados, são entidades diferentes.

A noção de gêneros em que nos embasamos, preceitua que eles se comportam conforme as exigências dos contextos, os usos e os propósitos que os orientam. Entretanto, é preciso ter claro que os eles podem ser manifestados por meio de textos. Os textos são entidades estruturadas e materializadas, organizadas segundo tipologias bem definidas. Conforme Marcuschi (2008), as tipologias são representadas pelas sequências narrativas, argumentativas, descritivas, injuntivas e expositivas.

Assim, os gêneros medeiam as atividades humanas e são recorrentes nas práticas cotidianas. Além disso, os gêneros respondem às necessidades dos indivíduos, isto é, ajustam-se à situação e aos interlocutores (MARCUSCHI, 2010). Com efeito, as diferentes manifestações de linguagens, os propósitos comunicativos e as características dos contextos em que os gêneros circulam contribuem para a construção de novos paradigmas, tanto no tocante ao ensino quanto na formação docente.

Dessa forma, ressaltamos que o reconhecimento dos gêneros como propícios ao estudo da linguagem tem gerado encaminhamentos que orientam abordagens mais relevantes no âmbito do ensino de linguagem e na formação docente. Por isso, a discussão que tecemos aqui, reverbera a fluidez do gênero HQs para fomentar abordagens linguísticas condizentes com as exigências e necessidades atuais.

As manifestações criativas e situadas os contextos explorados nas HQs despertam a curiosidade do público leitor, apontando para a combinação de semioses verbais e não verbais, a exploração dos contextos socioculturais e a recriação de interações, caracterizando os usos e as variedades linguísticas.

Conforme Leal (2011), uma inserção mais contundente do gênero HQs no processo de ensino ganhou corpo com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), cuja proposta de ensino emana de estratégias que consideram os gêneros em contextos reais de uso da linguagem. No paradigma aventado pelos PCN, conforme uma proposta de ensino interacionista, devemos conceber o texto dos mais variados gêneros textuais como objeto das aulas de linguagem (BRASIL, 1998). O reforço a essa proposta, ocorreu, de maneira ainda mais intensa, agora no final de 2018, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

(BRASIL, 2018), na qual, o trabalho com gêneros textuais, seguindo a arquitetura bakhtiniana, foi ainda mais reforçado e definido, a partir da perspectiva das múltiplas linguagens e semioses que os textos comportam.

O gênero HQs pelas suas características, permite relevantes abordagens no âmbito da formação superior de profissionais de Letras - Português. Visando à conexão entre a formação docente e o trabalho com e sobre a linguagem, apropriamo-nos da noção definidora do gênero HQs, conforme Ramos (2009a, p. 362), que o considera como:

Um grande rótulo, denominado história em quadrinhos ou somente quadrinhos, une diferentes características comuns e engloba uma diversidade de gêneros afins. Rotulados de diferentes maneiras, utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociocomunicativo.

Aqui interessa-nos o olhar sobre os contextos sociocomunicativos que, a rigor, orientam abordagens pertinentes no campo da formação docente e do ensino no âmbito do Ensino Superior. Neste caso, assumimos também conforme o autor, que há muitas formas de leitura dos textos do gênero HQs e que tanto se pode captar as informações pelo que está explícito, como se pode construir os sentidos por meio de inferências ou elementos implícitos.

Consoante as contribuições de Ramos (2007), destacamos o caráter humorístico dos textos quadrinhistas. Entretanto, dentre as demais características, destacamos a predominância da estrutura narrativa (RAMOS, 2017). Para esse autor, os exemplares do gênero HQs conseguem reunir praticamente todos os elementos dessa tipologia.

Nesse sentido, ao explorarmos textos de um determinado gênero, alertamos que “o foco nas regras ou trabalhar a gramática como atividade fim em si mesma visa unicamente preparar os aprendentes para o domínio da norma culta” (ROCHA, 2020, p. 05). Neste caso, o gênero HQs comporta em suas características, as particularidades dos contextos comunicativos e as manifestações languageiras que demandam olhares investigativos e analíticos situados nos usos e nas variedades linguísticas.

## **A construção metodológica da pesquisa**

Quanto a natureza da pesquisa, foi realização por meio dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e exploratória, estabelecendo diálogos entre os postulados teóricos sobre formação docente, ensino, linguagem e gênero textual. Conforme depreendemos de Gil (2010), a pesquisa bibliográfica considera o conjunto universo de estudos de uma determinada área de interesse.

Como visamos evidenciar propostas e estratégias para a atuação docente no âmbito da formação superior de Licenciados em Letras - Português, empreendemos olhares investigativos e analíticos sobre o gênero HQs. Por isso, também caracterizamos este estudo, quanto a abordagem, como uma pesquisa de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2010).

Na constituição do *corpus*, para descrição e sugestão de proposta para a docência superior selecionamos 3 recortes de textos exemplares do gênero HQs. Esse material foi selecionado em função da organização textual, dos arranjos semióticos, envolvendo signos verbais e não verbais e da ocorrência de enunciados verbais representativos de diferentes comunidades linguísticas.

Quanto aos procedimentos metodológicos de análise, percorremos os passos ou etapas: i) leitura de identificação e reconhecimento das discussões assentadas sobre o tema na literatura da área; ii) identificação e seleção de exemplares do gênero HQs; iii) construção e descrição de propostas de ensino à luz do escopo de abordagem teórica da disciplina Sociolinguística, a partir do material selecionado.

### **Histórias em Quadrinhos (HQs) e práticas de ensino no curso de Letras - Português: sugestões didático-pedagógicas na disciplina Sociolinguística**

No âmbito do currículo de Licenciatura em Letras - Português, as áreas correlatas à Linguística desempenham importantes papéis na formação de profissionais para a atuação na ação educativa. Por isso, entendemos que merecem reflexões constantes sob o ponto de vista

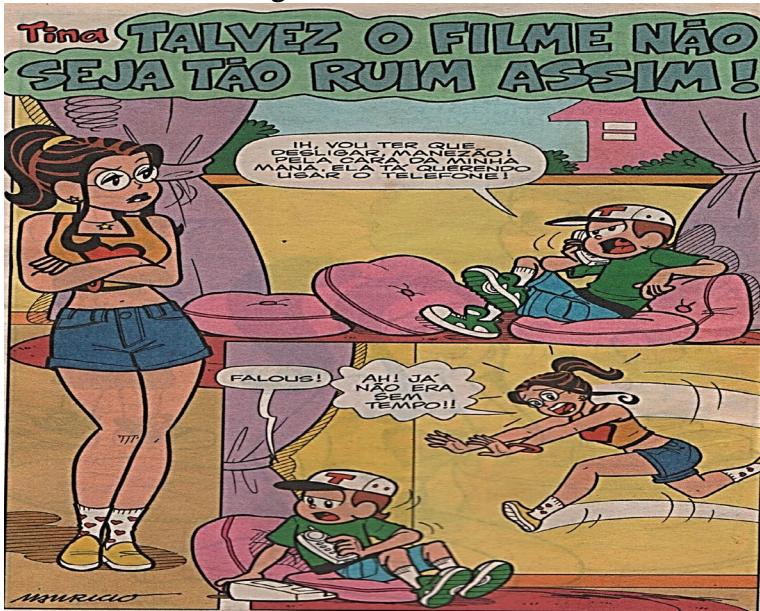
da criação, da ampliação e da atualização de propostas e de estratégias para a orientar as práticas de ensino.

À luz dos postulados sobre o gênero HQs e do escopo teórico da Sociolinguística, situamo-nos perante o cenário de mudança na formação docente no Ensino Superior, bem como, da necessidade de formação crítica e reflexiva, que considere as variedades linguísticas e sobre elas, desenvolva propostas para o ensino. Assim, ao elegermos a Sociolinguística, assumimos que a construção de propostas e de estratégias para o ensino devem contemplar diferentes realizações linguísticas, por isso, consideramos no contexto do gênero aqui explorado, os aspectos sociais.

Elas estão mais presentes nos acervos de literatura infanto-juvenil das escolas, mas, mesmo assim, acabam por não integrar as atividades de leitura e seus desdobramentos nos contextos de ensino e formação de professores. Por isso, incluir e privilegiá-las no planejamento da disciplina de Sociolinguística no curso de Licenciatura em Letras - Português seria um caminho para tornar a sua leitura uma prática consistente.

A rigor, a leitura dos textos quadrinistas, conforme Ramos (2009b) exige conhecer o gênero e suas particularidades para que se demande as orientações necessárias. É conforme os construtos dessa natureza que apresentamos nossas considerações sobre os exemplares dispostos a seguir.

Figura 1. História da Tina



Fonte: SOUSA, Maurício. **Almanaque da Turma da Tina**. Nº 13. São Paulo. Maurício de Sousa Editora, 2013, p. 4.

A propósito, sobre o disposto no exemplar da Figura 1, o conjunto semiótico representa um público característico, marcado pelas diferenças, repulsa, faixa etária e disputas ocorridas entre irmãos. A escolha dessa temática ressalta a necessidade de se conceber o ensino de linguagem para além da norma padrão (FARACO, 2002; 2009). Em vista disso, o contexto social, os aspectos da cultura jovem, as disputas heterogêneas podem servir como pano de fundo para a assunção de estratégias para a ação educativa pautada na diversidade linguística, rompendo assim, com os muros que sustentam o preconceito linguístico no Brasil (BAGNO, 2007; 2013).

Um ponto crucial na introdução desse material como suporte para o ensino no curso de Licenciatura em Letras - Português é, conforme Ramos (2009b) reconhecer o gênero HQs como forma de expressão que valida usos variados da linguagem e criação de conteúdos. Conforme depreendemos desse autor, situações de ensino que contemplem o gênero HQs contribuem para a formação de sujeitos leitores, críticos e reflexivos, capazes não apenas de consumir

informações, mas também, capazes de avaliar criticamente e produzir textos variados com autonomia.

Assim, no campo da Sociolinguística, vislumbramos sugerir que se explorem as relações entre as variedades linguísticas não padrão salientes no contexto interacional posto em evidência. Neste caso, segundo Reis, Machado e Barbosa (2011), é interessante considerar os diferentes contextos e os papéis desempenhados pelas linguagens, na sua relação entre escola e sociedade. E ainda, sob esse olhar, é preciso desprender-se do foco no ensino prescritivo, pois ainda conforme os autores, a Sociolinguística visa ao reconhecimento das variedades linguísticas.

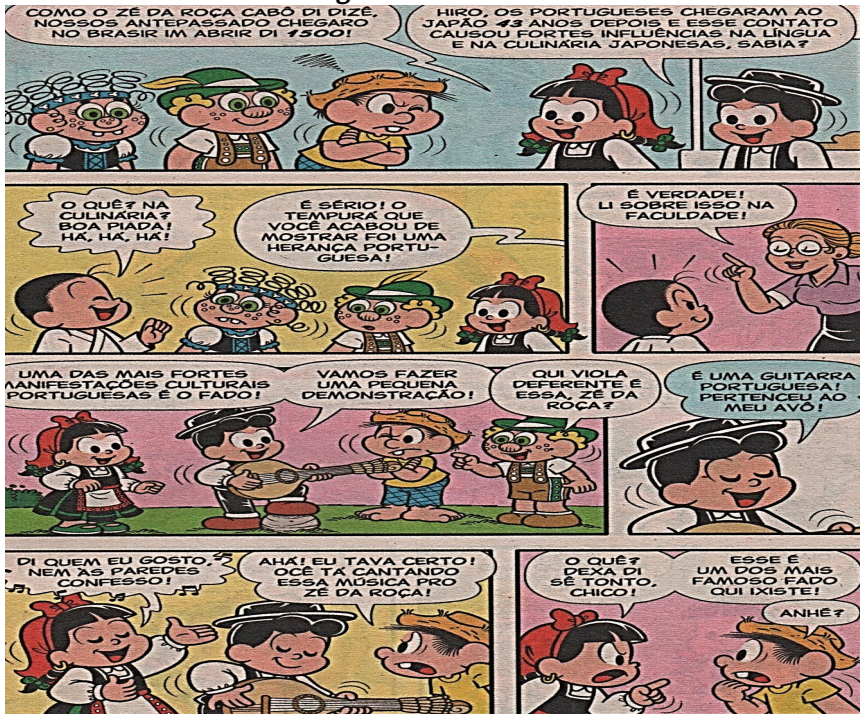
Neste caso, propomos também, que a abordagem do gênero suscite discussões sobre as relações de poder, sobre convivência e afetividade entre os indivíduos. Com isso, o lugar comum do ensino de regras e de análises de enunciados idealizados e descontextualizados nas aulas de linguagem, deve ser redimensionado para práticas significativas que tomem a língua a partir dos usos e contextos reais.

Neste caso, apontamos também para a exploração dos recursos semióticos que denunciem:

- a) presença e influência da tecnologia;
- b) eventos sociais contemporâneos marcados pelos comportamentos humanos como: o ritmo acelerado das relações humanas contemporâneas no cotidiano, o empoderamento, a superexposição do corpo, o consumismo, entre outros.

Assim, concordamos que “há possibilidades de se demandar atividades que desafiem o aprendente a interagir com o texto por meio do que é tácito, explícito ou em função do contexto que tornou saliente a situação comunicada” (ROCHA, 2020, p. 07). A seguir, com base no exemplar da Figura 2, há diferentes manifestações linguísticas e culturais. Reconhecemos um espaço social de múltiplas identidades, cujos sujeitos participantes atuam de maneira colaborativa na interação. Vejamos:

Figura 2. Chico Bento



Fonte: SOUSA, Maurício. **Chico Bento**. Nº 11. São Paulo - SP. Maurício de Sousa Editora, 2016, p. 7.

A leitura de histórias em quadrinhos, conforme Ramos (2009b), e como vimos defendendo, sob a perspectiva da Sociolinguística propicia abordagens tanto sobre os recursos linguageiros, quanto sobre a cultura. O exemplar em comento, emerge de um contexto em que diferentes culturas se manifestam socialmente deixando evidente os usos linguageiros que os caracterizam.

É interessante neste caso, promover estratégias de ensino que:

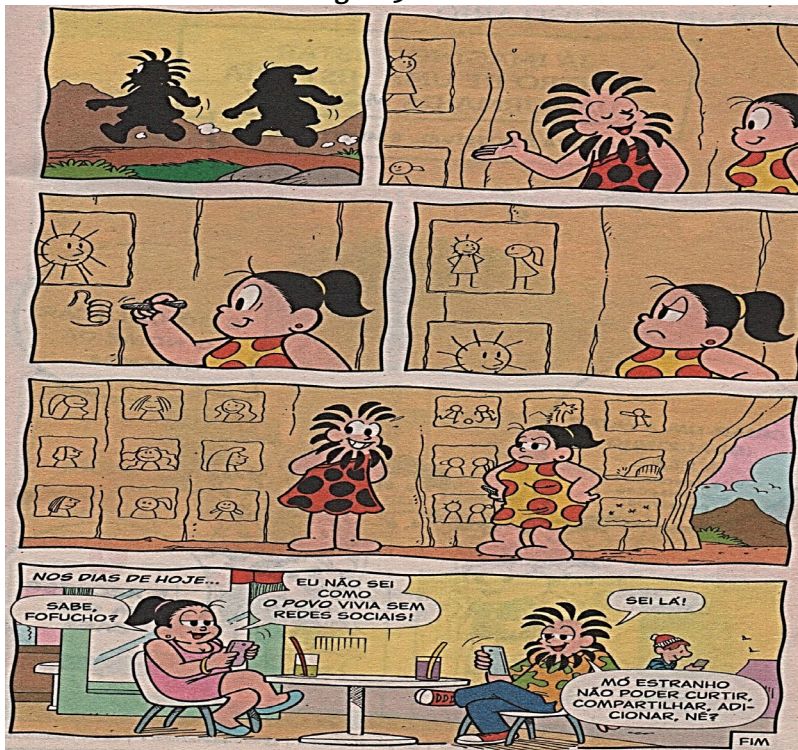
- a) suscitem discussões sobre os valores, tradições e contribuições de uma cultura em particular para a formação das culturas em geral;
- b) considerem relevantes as variedades linguísticas não canonizadas;



c) abordem, do ponto de vista sociolinguístico, a formação identitária de determinados grupos, as marcas da oralidade e a liberdade léxico-gramatical para a construção de enunciados verbais.

Para finalizar as proposições que objetivamos neste trabalho, trazemos no exemplar da Figura 3, um texto elucidativo para questões de leitura, produção e análise linguística.

Figura 3. Cascão



Fonte: SOUSA, Maurício. **Cascão**. Nº 23. São Paulo - SP. Maurício de Sousa Editora, 2017, p. 23.

De acordo com a composição do material exemplificado na Figura 3, entendemos como a leitura pode evoluir por meio de semioses não verbais, pois, conforme Ramos (2017), cada signo utilizado carrega determinados sentidos e significados. Além disso, consideramos conforme o mesmo autor, Ramos (2017), que a leitura quadrinista flui pelas imbricações do texto e a capacidade do leitor, em

compreender os sentidos dados por pistas textuais, a simbologia envolvida e os signos não verbais.

Servimo-nos deste exemplar para sugerir a instrumentalização da produção escrita. Uma vez trabalhada a leitura, os constituintes textuais e, entendido o contexto de produção e recepção dos textos, é necessário investir na preparação dos indivíduos para as situações de escrita.

Conforme os postulados de Ramos (2017), a sequência narrativa é uma marca predominante nos textos dos quadrinhos, assim, a maneira como evolui do visual para o verbal, pode desencadear estratégias de (re)escrita. Em vista disso, elegemos proposições que:

a) ativem e valorizem os saberes dos sujeitos a partir de suas experiências cotidianas;

b) permitam a realização de textos, considerando os movimentos que vão da oralidade para a escrita, bem como, transitem do não padrão para o padrão, visual para o verbal etc.;

c) promovam atividades de escrita que contemplem diferentes tipologias textuais sem que se fique preso à hierarquização que preconiza o ensino da mais simples para a mais complexa.

A rigor, entendemos que a formação de leitores/escritores na formação superior, em um curso de formação de professores (Licenciatura em Letras - Português), prescinde da exposição aos gêneros diversos e aos desafios de interagir mediante os seus propósitos comunicativos. Sobre a produção escrita, entendemos que as estratégias tomem o contexto sócio-histórico dos sujeitos, permitindo que reflitam sobre o que ocorre ao redor, que percorram diferentes caminhos da escrita para recontar suas práticas.

Seguindo esse percurso, ao término da graduação, os recém-formados, que provavelmente se inserirão em contextos de sala de aula da Educação Básica, poderão, a partir dos saberes docentes construídos durante a formação superior, construir pontes de aproximação com as realidades de escolas de Ensino Fundamental e Médio. Desse modo, possivelmente teremos uma mudança significativa no modo como se ensina a Língua Portuguesa no contexto da sala de aula.

## Considerações finais

A discussão que nos propusemos neste estudo, reconhece que, mesmo num cenário de mudanças em relação ao ensino e à formação de profissionais nos cursos de Licenciatura em Letras - Português, ainda há muito para avançarmos. Principalmente, porque consideramos que as propostas e estratégias para as abordagens linguísticas ocupem-se das variedades e usos linguageiros, sem perder de vista as diretrizes e especificidades dos currículos dos cursos de graduação das IES.

Não se trata de romper com os paradigmas teóricos que orientam as práticas. O que consideramos relevante diz respeito às abordagens que se apoiam nos gêneros textuais para qualificar a ação pedagógica. Assim, a partir deles, defendemos que se reconheçam e validem as variedades que constituem os repertórios linguísticos. Isto posto, as propostas apresentadas elucidam a adoção de práticas formativas contextualizadas e alinhadas aos construtos sociocomunicativos não padrões.

De acordo com o objetivo deste trabalho, demonstramos que a definição de estratégias para a abordagem linguística, visando ao processo de formação docente requer concepções de textos e gêneros recorrentes nas atividades cotidianas dos indivíduos. Sobremaneira, em nossas discussões pautadas no gênero HQs, o consideramos como representativo de diferentes manifestações de linguagens.

As reflexões que evidenciamos visam, senão, aproximar as características e os propósitos do gênero HQs às abordagens sociolinguísticas. Como discutimos, as mudanças que estão em curso no panorama das Licenciaturas em Letras - Português precisam contemplar as variedades linguísticas, os contextos sociocomunicativos e a diversidade de gêneros que circulam socialmente.

Sabemos que as discussões de temas relacionados à linguagem, ao ensino e à formação docente necessitam de estratégias eficazes no tratamento de textos dos mais variados gêneros, conforme defendemos em nossa pesquisa. Assim, sobre as HQs, que atualmente estão mais acessíveis aos estudantes, diferentemente do que já foi em tempos anteriores, embora andem distanciadas das

práticas de ensino, é da construção e de apresentação de propostas como as que sugerimos que as conectamos como recurso e estratégia de ensino no tempo e no espaço da ação educativa.

## Referências

- ALVARENGA, Fernando Marques. **A formação docente no curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática.** Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira.** 7. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?.** 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries).** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, **Diário Oficial da União**, 18/01/2002, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- GAUTHIER, Clemont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012 [1984]. p. 39-46.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEAL, Abniza Pontes de Barros. Mecanismos dêiticos e estratégias de leitura do gênero tira. **Revista (Com) Textos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 9, p. 06-26, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2009. p. 141-171
- MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação curricular no Ensino Superior. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 01-20, ago., 2011.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 14-33.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 27-42, abr., 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.
- RAMOS, Paulo. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gêneros ou hipergênero? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 355-367, set./dez., 2009a.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009b.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

ROCHA, Evando Luiz e Silva Soares da. Gêneros textuais digitais e as atividades de linguagens em sala de aula. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco (AC), v. 8, n. 2, p. 239-249, 2020.

REIS, Paula Cristina; MACHADO, Dinamara Pereira; BARBOSA, Siderly C. D. A. A Sociolinguística e o ensino da língua materna. In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação (SIRSSE), **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, p. 6440-6450, 2011.

SHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e para a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## O PORTUGUÊS CHEGOU À AMÉRICA: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA BRASILEIRA

Mario Sergio Mangabeira Jr. (SME/RJ e CEPOPE/FEUC) <sup>1</sup>

Eliriam de Souza Silva Credi-Dio (FEUC) <sup>2</sup>

### Introdução

O Brasil, atualmente, é um país territorialmente vasto, de riquíssima história e reconhecido por ter a língua portuguesa como idioma oficial. Entretanto, todos esses fatores que forjam a cultura brasileira passaram por processos sócio-políticos que permitiram a identidade da nação verde-amarela consoante ocorreu com a mãe Portugal.

A área de estudo cujo presente capítulo se insere é a Linguística Histórica. Foi realizado um levantamento bibliográfico da história da língua portuguesa durante a formação da nação de Portugal e a expansão ultramarina no desenvolvimento da identidade da variante linguística brasileira.

A partir de pesquisa historiográfica, é possível perceber que o Brasil já foi habitado por diferentes povos e culturas. Levando em consideração que o mesmo ocorreu com Portugal, conseguindo expandir-se territorialmente em ultramar, por que os brasileiros falam a língua portuguesa?

Analisar a história de um povo permite compreender sua identidade, mesmo no âmbito linguístico, que é uma das características mais marcantes de cada cultura. Para tanto, a história externa de cada nação, como ações políticas e sociais, influencia a história interna da língua, como exemplo as características morfossintáticas. Sendo assim, a história externa foi fundamental para a oficialização da língua portuguesa no Brasil.

A partir do levantamento das teorias que são base para as

---

<sup>1</sup> Professor da Pós- Graduação em Língua Portuguesa da FEUC/CEPOPE. Mestre em Língua Portuguesa pela UFRRJ. Professor de Língua Portuguesa e Inglesa da SME/RJ.E-mail: mariojunioruerj@gmail.com

<sup>2</sup> Pós- Graduada do curso de Língua Portuguesa da FEUC/CEPOPE. E-mail: credi-dioeliriamss@bol.com.br

análises deste capítulo, como a *História da língua portuguesa*, de Paul Teyssier, e *História da língua*, de Rodrigo Gonçalves e Renato Basso, evidencia-se um embate dos fatos históricos que possibilitaram a formação da língua portuguesa através do desmembramento do latim e sua independência linguística e política. E, como considerações deste estudo, serão abordadas as ações sociopolíticas que garantiram a variação de uma língua europeia em solo americano, contribuindo para a formação da identidade brasileira.

Desse modo, o objetivo central das discussões aqui apresentadas é analisar a bibliografia concernente à história da língua portuguesa, com o intuito de compreender um panorama da formação da identidade brasileira por meio dos processos de nascimento, no século XII, e de ramificação, no século XVI, dessa língua latina, respectivamente, na Península Ibérica e na América do Sul.

### **Aspectos diacrônicos no estudo da LP**

Diversas são as maneiras de se estudar um idioma, sendo esse a língua materna ou estrangeira para o estudioso. A língua é, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação, uma herança cultural, um registro social, uma mantenedora da história e um objeto de estudo científico.

Ao longo do tempo, o interesse em buscar entender a totalidade das características das línguas se desdobrou em diferentes linhas de pesquisa e ciências autônomas com teorias próprias. A base de cada perspectiva é a capacidade de variação e mudança das línguas (FARACO, 2006). Os primórdios dos estudos linguísticos aconteceram ainda na Grécia Antiga dos grandes filósofos, onde surgiu a Filologia.

É possível observar, em inúmeros autores, definições que se complementam e corroboram umas com as outras. Carlos Alberto Faraco, em *Linguística Histórica*, aborda que essa ciência é “[...] disciplina que, tendo nascido na Grécia, se dedica justamente ao trato do texto escrito antigo: seu registro e a fixação de sua forma canônica.” (FARACO, 2006, p.120) Já Rodolfo Ilari, em *Linguística Românica*, ressalta que essa ciência possui várias ramificações que seguem ao objetivo da mais tradicional. O autor discorre que

[...] A esse interesse nos textos das literaturas antigas chamou-



se Filologia Clássica respeitando de algum modo a etimologia da palavra *filologia*, que significa literalmente ‘amor pela expressão’; [...] a expressão Filologia Clássica designou também, desde sempre, o estudo erudito daquelas línguas. (ILARI, 2018, p.24)

Dessa forma, é passível de conclusão que a filologia estuda a língua que foi utilizada em textos antigos e que sofreu modificações para se chegar ao estágio atual. Além dessa definição de que “Filologia é a ciência que estuda a literatura de um povo ou de uma época e a língua que lhe serviu de instrumento” (COUTINHO, 1974, p.17), o autor a distingue de um de seus ramos: a Glotologia, denominação italiana para a francesa Linguística.

Segundo o autor (COUTINHO, 1974), a Filologia tem como enfoque o tom artístico da língua ao ser utilizada na literatura de determinado povo e em diversas épocas. Por outro lado, a Linguística estuda a língua em si, o idioma, sendo assim um ramo da Filologia. A Linguística, por sua vez, pode ser estudada sob diferentes âmbitos metodológicos, como a Linguística Histórica.

Consoante Faraco (2006), a linguística histórica tem como princípio o estudo das mudanças e transformações pelas quais as línguas passaram no decorrer do tempo, consolidada nos moldes da ciência moderna nos fins do século XVIII. É uma ciência, sendo

[...] reconhecido o fato de que as línguas mudam no eixo do tempo, busca-se, então, dar a esse fato um tratamento científico, o que significa realizar, dentro de quadros teóricos definidos, descrições dos diferentes processos de mudança ocorrentes na história de uma língua ou de uma família de línguas; e, ao mesmo tempo, construir hipóteses de caráter explicativo para os fenômenos descritos, com base em pressupostos mais gerais a respeito da mudança linguística como um todo. (FARACO, 2006, p.91)

A partir desse momento, surge o método comparativo de investigação linguística (COUTINHO, 1974; FARACO, 2006; GONÇALVES e BASSO 2010; ILARI, 2018), que resulta na analogia de línguas que, geralmente, foram agrupadas em famílias devido às semelhanças. A aplicação mais comum, conforme esses autores, dá-se na família de línguas latinas, como o português, o espanhol, o italiano,

o francês e o romeno.

Entretanto, com o desenvolvimento científico moderno, surge, na virada do século XIX para o século XX, novos métodos e teorias na divisão e nomenclatura dos estudos linguísticos. Considerado o pai da linguística sob os parâmetros atuais, Ferdinand Saussure (FARACO, 2006) estabelece que os estudos linguísticos devem ser ‘diacrônicos’ (do grego através do tempo, de dimensão histórica) ou ‘sincrônicos’ (em algum tempo, estática). Em *Linguística Histórica*, Faraco explica que

[...] na primeira, o centro das atenções são as mudanças por que passa uma língua no tempo; na segunda, são as características da língua vista como um sistema estável num espaço de tempo aparentemente fixo. (FARACO, 2006, p.95)

Sob os aspectos filológicos e diacrônicos, a linguística/filologia românica (FARACO, 2006; ILARI, 2018) é uma disciplina encarregada de fazer um levantamento de documentos e registros de línguas cuja origem é formalizada no latim, a fim de esclarecer a mutabilidade linguística.

### **Das línguas românicas ao galego português**

Para compreender a consagração e perpetuação de determinada língua em uma comunidade específica de falantes, é preciso analisar, de modo diacrônico, uma gama de fatores linguísticos e extralinguísticos que abarcam a formação e difusão com o qual se desenvolveu.

Essa perspectiva está embasada na fusão de duas linhas metodológicas da linguística histórica: a história interna de uma língua, o “[...] conjunto de mudanças ocorridas na organização estrutural da língua no eixo do tempo [...]” (FARACO, 2006, p.59); e a história externa, ou seja, “[...] a história da língua no contexto da história social, política, econômica e cultural da(s) sociedade(s) com a(s) qual(is) ela está relacionada.” (Ibid., p.59-60)

A partir desse princípio, a filologia românica se inclina a buscar entender as mudanças pelas quais passaram as línguas que descendem do latim. Para tanto, faz-se necessário um demasiado

recuo espaço-temporal até as origens de Roma, possível devido ao vasto registro documental em latim (FARACO, 2006).

A fundação da cidade de Roma, no entanto, está inserida em um emaranhado de mistério e misticismo. De acordo com Ilari (2018), a tradição atribui a instituição da cidade a Rômulo em 753 a.C., iniciando o primeiro de três períodos da história romana: “[...] Realeza (das origens a 509 a.C.), da República (de 509 a.C. a 27 a.C.) e do Império (de 27 a.C. a 476 d.C.) [...]”. (ILARI, 2018, p.49)

Ainda segundo o livro *Linguística Românica*, os romanos, com alicerce na região chamada de Lazio (ou Lácio e, até mesmo, Latium, no original), em pouco mais de 50 anos, conseguiram conquistar todas as regiões que compõem a atual Península Itálica. A partir desse momento, é possível concluir que a privilegiada posição geográfica dos romanos possibilitou ambicionar a expansão territorial e o controle comercial no Mar Mediterrâneo.

Embora diversos povos vivessem espalhados em pequenas extensões geográficas, somente um se mostrou capaz de enfrentar o poderio militar dos romanos dificultando-lhes a conquista territorial. Desse confronto resultaram três guerras que, segundo o *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*, ficaram conhecidas como Guerras Púnicas, de compreensão essencial para a história da Península Ibérica.

Foi através dessas campanhas expansionistas que a língua do povo romano se propagou em grande escala; entretanto, essa língua não possuía a uniformidade linguística ao qual o senso comum generaliza atualmente. Os autores, como Rodolfo Ilari e Ismael de Lima Coutinho, concordam que o idioma da região do *Latium* se apresentou em distintas variantes.

De acordo com Gonçalves e Basso (2010), os registros escritos dos quais se tem acesso em latim podem ser classificados em: Latim Arcaico, “[...] menos polido e estilizado [...]” (GONÇALVES e BASSO, 2010, p.23); o Latim Clássico, o mais conhecido, literário e o ensinado na Era Moderna; o Culto, da classe mais abastada, era o dialeto de prestígio; o Vulgar, versão popular usada pelos ‘incultos’ e, basicamente, oral; e o Tardio, latim utilizado pela Igreja Católica e documentos administrativos e científicos, principalmente, durante a Idade Média.

De todos esses, o que mais concerne ao propósito de entender a origem da língua portuguesa, assim como das demais línguas latinas,

é o latim vulgar. Segundo Coutinho (1974), essa era a modalidade utilizada pelas pessoas humildes e comuns cujos conhecimentos se limitavam ao necessário para exercer a profissão seguida e, portanto, sem exigências de embelezamento linguístico.

Ainda de acordo com o autor, não somente as classes mais baixas, e menos estudiosa, utilizavam essa modalidade, mas também grandes poetas a compreendiam como útil ao propósito da comunicação informal:

Cícero nos fala dessa dualidade de emprêgo do latim numa carta que escreveu ao seu amigo Paeto: [...] “Que tal me achas nas cartas? Parece que uso contigo a *língua vulgar*, pois não é?... Nos discursos *aprimoro* mais; nas cartas, porém, teço as frases com *expressões cotidianas*.” (Apud: COUTINHO, 1974, p.29)

Para Ilari e Basso (2017), uma simples definição é que o latim vulgar foi um vernáculo, isto é, uma língua cujos falantes aprenderam-na de forma natural por estarem inseridos em uma comunidade oralizada por aquele idioma, sem influência de uma instituição formal como a escola.

Esse latim foi espalhado ao redor do mar Mediterrâneo, mas, principalmente na Europa, de acordo com a expansão dos domínios romanos através da ação dos militares, conforme é possível perceber nos relatos de Ilari, Coutinho, Gonçalves e Basso. Assim, a romanização é o nome ao qual se dá esse processo de difusão do modo de vida do povo do Lácio.

Quanto à Península Ibérica, essa romanização se deu a partir de 218 a.C., durante a Segunda Guerra Púnica (TEYSSIER, 2014; ILARI, 2018; COUTINHO, 1974; GONÇALVES e BASSO, 2010). O interesse para a disputa da península, conforme Coutinho (1974), era a extração de minério. É desse período diversas nomeações utilizadas até hoje, como o próprio nome da península onde se encontram Portugal e Espanha, referenciando um dos povos que lá viveram antes da chegada dos romanos: “[...] Ibero [...] mais importante na história da península. É de seu nome que os historiadores gregos chamaram à região Ibéria.” (COUTINHO, 1974, p.46).

Entretanto, um vasto território como o alcançado pelos romanos, ainda que tenha passado por relativos períodos de paz,

declinaria pelo simples fato da imensa extensão aliada a uma administração divisória<sup>3</sup> (ILARI, 2018). Sendo assim, o marco final do Império Romano se dá quando “[...] Durante uma incursão dos visigodos pela Itália, foi deposto o imperador Rômulo Augústulo (476 d.C.) [...]”. (ILARI, 2018, p.54)

O povo visigodo foi uma das muitas nações germânicas que contribuíram para o término do controle de Roma, de acordo com Coutinho (1974), segundo o qual afirma que esses povos preferiram assumir o controle político em detrimento do cultural, pois adotaram o latim, a modalidade vulgar, já bastante modificado. Para Teyssier, recorrendo à linha de abandono intelectual, esse processo não foi positivo: “[...] a unidade romana rompe-se definitivamente e as forças centrífugas vão preponderar sobre as de coesão. Se o latim escrito se mantém como a única língua de cultura, o latim falado evolui rapidamente e diversifica-se.” (TEYSSIER, 2014, p.5)

Apesar do longo período de domínio de alguns povos germânicos, a área de influência foi bem menor que a dos romanos, consequência também dos diversificados graus de romanização em cada província latinizada, tanto que ficaram conhecidos como “[...] bárbaros (do gr. Bárbaroi, ‘estrangeiros’, isto é, não romano) [...]” (ILARI, 2018, p.54), cujo controle foi marcado por ter sido tempo de “[...] fragmentação [...] e à uniformidade linguística seguiu um período de diversificação cada vez maior [...]”. (ILARI e BASSO, 2017, p.17)

Especificamente na Península Ibérica, o domínio bárbaro terminou em 711 com a invasão árabe (GONÇALVES e BASSO, 2010; TEYSSIER, 2014; COUTINHO, 1974). Para tanto, os árabes usaram como estratégia a geografia intercontinental para principiar a expansão pela Europa: “[...] após avassalarem todo o norte da África, comandados por Tárique e Musa, atravessaram as colunas de Hércules, hoje Estreito de Gibraltar (*Djebel Tarik*, montanha de Tárique) [...]”. (COUTINHO, 1974, p.52)

Ainda de acordo com o autor, diferentemente dos germanos, povos bélicos, os árabes propagavam os estudos científicos, como artes, letras, medicina e outros mais. Contudo, ainda que alguns latinizados tenham se rendido à cultura dos conquistadores, os

---

<sup>3</sup> O autor cita: “[...] paridade de direitos a todos os súditos do Império, [...] ampla autonomia militar às regiões mais afastadas, e finalmente na ‘tetrarquia’ de Diocleciano (286 d.C.), que repartiria o Império em quatro regiões administrativas [...]”. (ILARI, 2018, p.54)

“moçárabes”, e esses possam ter adotado a dos vencidos, os “mudéjar” (ILARI e BASSO, 2017, p.18), alguns fatores corroboraram para a disputa territorial, principalmente, a religião.

Apesar da diversificada gama de influências culturais ao qual foram submetidos pelos diferentes povos que habitaram a Península Ibérica, os dialetos provenientes do latim se desenvolveram e se estabeleceram após a queda do Império Romano. Sendo assim, segundo Ilari (2018), os povos que adotaram o modo latino denominaram sua união de *România*, passando a existir a distinção:

[...] *romanice*, “à maneira romana”, “segundo o costume romano”, e a expressão *romanice loqui* se fixou para indicar as falas vulgares de origem latina, em oposição a *barbarice loqui*, que indicava as línguas não românicas dos bárbaros, e a *latine loqui* que se aplicava ao latim culto da escola. Do advérbio *romanice*, derivou o substantivo *romance*, [...] na origem se aplicava a qualquer composição escrita em uma das línguas vulgares derivadas do latim. (ILARI, 2018, p.57)

Sendo assim, é possível perceber que esses romances atuaram como pontes, ou seja, “Foram essas transformações, que êle sofreu em cada região, que deram em resultado o aparecimento dos diferentes *romances* e, posteriormente, das várias línguas neolatinas.” (COUTINHO, 1974, p.31).

### **Do português de Portugal ao português do Brasil**

Advindo de um pequeno condado, Portugal estendeu as fronteiras para o sul através do processo de Reconquista. Conforme a nação crescia em tamanho físico, aumentava também a identidade de um povo independente político, militar e cultural que se tornaria um dos impérios mais longos da história da civilização moderna.

A língua galego-portuguesa perpassa pela evolução natural das línguas assim como já havia ocorrido com o latim. Segundo Gonçalves e Basso (2010), Teyssier (2014), Ilari e Basso (2017), a transferência dos centros culturais para o sul acarretou a independência linguística dos portugueses paulatinamente e na aglutinação do galego pelo castelhano. De acordo com Teyssier (2014):

[...] O eixo Lisboa-Coimbra passa a formar [...] O centro do domínio da língua portuguesa. É, pois, a partir dessa região, antes moçárabe, que o português moderno vai constituir-se, longe da Galícia e das províncias setentrionais em que deitava raízes. É daí que partirão as inovações destinadas a permanecer, é aí onde se situará a norma. (TEYSSIER, 2017, p. 41)

Esse período do português arcaico, conforme as nomenclaturas de Gonçalves e Basso (2010) e Ilari e Basso (2017), durou até o início das navegações, quando o português se afasta do romance falado ao norte. A consolidação e normatização da língua ocorreram com o português clássico, como é conhecido atualmente, durante o auge da expansão territorial que alcançou praticamente os cinco continentes (Timor-Leste divisando dois deles).

Segundo os autores, a Coroa portuguesa visava o domínio comercial através de rotas alternativas até os centros produtores de mercadorias não características da Europa, como a Índia. Outros motivos também incluem a expansão territorial, político e religiosa. Na época, destacavam a fé:

Nós também procuramos - e é lícito confessá-lo- auferir lucros e riquezas [...]. Merecemos, porém, louvores por não sulcarmos os mares [...] quais inermes mercadores em busca só de especiarias, mais com exércitos e armadas, bem apanhados contra o inimigo, não tanto para a dilatação do nosso Império, como para a expansão de nossas crenças. (Damião De Góes, 1502-1574) (Apud: WEHLING e WEHLING, 1994, p. 38)

Devido às explorações e expansões, diversas línguas foram espalhadas pelo mundo, principalmente, o espanhol e o português. As duas coroas ibéricas concordaram em “dividir os lucros”, partilhando as terras descobertas. Gonçalves e Basso (2010) e Azevedo (2012) relatam que o Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494, limitava Portugal ao território entre Cabo Verde e 370 léguas a oeste.

Dessa forma ocorreu o “Descobrimento do Brasil” pelos europeus. Dentre diversos autores e obras, a *História da língua portuguesa* pode ser citada: “A 22 de abril de 1500 Pedro Álvares Cabral chega às costas do Brasil, de que toma posse em nome do rei D. Manuel de Portugal”. (TEYSSIER, 2014, p.93) Entretanto, segundo O

*Brasil no Império português*, de Amado e Figueiredo (2001), o plano inicial não era a colonização, e sim, a garantia das atividades comerciais.

De acordo com esses autores, a mudança na estratégia resultou da ameaça de perda do território devido à resistência indígena e à cobiça de outras nações que foram excluídas do Tratado de Tordesilhas, como os franceses e os holandeses que interferiram demasiadamente no controle português em diferentes momentos. Para tanto, as terras lusitanas no “novo continente” começaram a ser colonizada através das Capitânicas Hereditárias.

Com todos esses movimentos de expansão ultramarina, a nação portuguesa se mostrava mais uma vez pioneira na Era Moderna. Enquanto para alguns, já na época, essa empreitada era considerada arriscada, como para Jean Parmentier no século XVI, “[...] embora esse povo [o português] seja o menor de todo o globo, este não lhe parece suficientemente grande para satisfazer a sua cupidez [...]” (Apud: AMADO e FIGUEIREDO, 2001, p.18), do contrário, as identidades de milhões de falantes de língua portuguesa seriam diferentes.

É preciso, no entanto, entender que a língua portuguesa, assim como todas as outras, é variada dentro de sua unidade, possuindo especificidades dialetais cuja identidade é percebida e questionada inclusive na colonização. Ataliba T. de Castilho (2016) apresenta que os argumentos para a defesa de que grande parte dos colonos portugueses era do sul se deve às características fonéticas herdadas pelo português brasileiro, além da própria posição geográfica dos portos ibéricos para a colonização ser meridional.

Por outro lado, o autor cita que o linguista Luís Felipe Lindley Cintra defende que o dialeto sulista já havia sido difundido em Portugal antes da expansão lusitana. Toda essa explicação corrobora Teyssier (2014), que afirma ter vindo portugueses de todos os lugares, mas que utilizaram “[...] uma *koiné* por eliminação de todos os traços *marcados* [...] do norte e por generalização das maneiras *não marcadas* do centro-sul”. (TEYSSIER, 2014, p.98)

Somada à *koiné*<sup>4</sup>, a língua portuguesa na colonização brasileira empenhou uma disputa devido à estratégia lusitana de contato com

---

<sup>4</sup> Outra explicação é dada por Gonçalves e Basso no Glossário da obra *História da língua*: “*Koiné*: língua comum a toda uma população que resulta do contato de diversos dialetos inteligíveis entre si”. (GONÇALVES e BASSO, 2010, p.179)



os nativos através de uma língua franca de base indígena que, segundo Gonçalves e Basso (2010), deveria ser a mais utilizada dentre os diferentes povos com o intuito de abarcar o maior número de pessoas. Teyssier (2014) resume a situação linguística da seguinte forma:

[...] Os “colonos” de origem portuguesa falam o português europeu, mas evidentemente com traços específicos que se acentuam no decorrer do tempo. As populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendem o português, mas manejam-no de uma forma imperfeita. Ao lado do português existe a *língua geral*, que é o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas um tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas e, destarte, tornado uma língua comum. Enfim, muitos povos indígenas conservam os seus idiomas particulares, que se denominam *línguas travadas*. (TEYSSIER, 2014, p.94)

Sendo assim, a nação brasileira tem na origem distintas culturas fundidas, com diferentes graus de influência, que concorreram para sobreviver e sobressair. É possível observar em mapas antigos e no relato de Ilari e Basso (2017) que o Brasil já possuía, basicamente, as atuais fronteiras geopolíticas, graças aos vários processos que defraudaram o Tratado de Tordesilhas, mas que garantiram a imensidão territorial brasileira contemporânea.

Um dos motivos para a língua portuguesa preponderar sobre as demais foi a legislação lusitana quanto à comunicação na colônia. Considerando os dois séculos passados desde o início da ocupação europeia, a língua utilizada pela metrópole ainda não havia sido de toda difundida no além-mar. Teyssier (2014) afirma que, na segunda metade do século XVIII, muitos portugueses imigraram em busca dos minérios e, principalmente, o Marquês de Pombal decreta, em 1757, a obrigação oficial da língua portuguesa. Em *História da língua*, há a ratificação com as palavras do diretório:

Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Lingua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta matéria, usem da Lingua propria

das suas Naçoens, ou da chamada geral [...]. (Apud: GONÇALVES e BASSO, 2010, p.139)

Outro momento decisivo para a cultura brasileira, amplamente discutida por diversos autores, diz respeito à transferência da família real portuguesa para se fixar no Rio de Janeiro em 1808. A narrativa de Ilari e Basso (2017) destaca a grande urbanização ocorrida na cidade, pontuando a prerrogativa defendida por muitos de que esse evento explicaria o sotaque carioca. Já Gonçalves e Basso (2010) acrescentam o contraponto de V. Noll sobre a improbabilidade, já que em Belém é parecido.

Dessa forma é possível perceber que com os imperadores, a língua portuguesa no Brasil alcançou um nível mais institucionalizado, agregando valores cada vez maiores através do estímulo à ciência e educação. Embora tenha raízes na língua portuguesa, de origem europeia, que neutralizou todos os demais instrumentos culturais que atuaram aqui, a versão brasileira é como um triângulo de base lusófona com pilares de influências indígenas e africanas.

### **O PB: transplantação e formação**

Aliada à base portuguesa estão as composições identitárias de origem indígena e africana. Segundo os relatos de Teyssier (2014), a constituição da população em solo brasileiro se resume nessas três raízes durante o início do período colonial. A partir dessas, há de resultar a reconhecida característica de diversidade biotípica da nação brasileira.

As relações entre diferentes povos convivendo em um mesmo espaço geraram uma disputa linguística que poderia ter como resultado a perda do controle português. Com origens divergentes, hoje comprovadas em troncos linguísticos específicos e singulares, as línguas dos índios, dos portugueses e dos africanos compuseram o processo de Multilinguismo (GONÇALVES e BASSO, 2010; ILARI e BASSO, 2017) em solo brasileiro, no período de formação de nossa história.

Os registros de Ilari e Basso (2017) ressaltam que os lusitanos necessitaram do estratagema das línguas gerais por questões de sobrevivência em clima e paisagem novos, além de atingir a totalidade

da conquista e imposição do domínio. A catequese servia como recurso de aproximação e aceitação através da língua geral utilizada pelas ordens religiosas, cujo serviço implicava a simplificação das barreiras linguísticas.

Contudo, é preciso ressaltar que o termo língua geral é empregado na denominação de diferentes situações linguísticas. Ilari e Basso (2017) explicam duas possibilidades, quando os conquistadores “[...] forçam as populações submetidas a adotar, no contato com os colonizadores, uma única língua entre as efetivamente faladas, ou uma língua artificial, que é uma mistura dessas línguas.” (ILARI e BASSO, 2017, p.62)

Por outro lado, Castilho (2006), embasado por Rosa Virgínia Mattos e Silva, amplia a colocação de língua geral para quatro sentidos, em que o primeiro é característico por ser dos brasileiros, os nascidos aqui, frutos da miscigenação cuja língua era uma continuação do português europeu com influências indígenas e africanas; as próximas ratificam Ilari e Basso, algumas de base indígena e outra de mesma base só que alterada pelos jesuítas, com influências da língua portuguesa; a quarta se refere às de base africana, como o banto.

O processo de língua geral indígena, segundo Ilari e Basso (2017), foi facilitado para os portugueses na costa brasileira devido à gama de línguas pertencentes, em sua maioria, ao tronco tupi. Poderia ser sumarizado, em uma analogia, com os brasileiros, nas atuais fronteiras, que conseguem se comunicar com os vizinhos da América espanhola com relativa tranquilidade.

Duas línguas gerais indígenas são de grande importância para o entendimento da gradativa expansão territorial brasileira, pois faziam parte do repertório comunicacional dos grupos cuja formação já caracterizava a miscigenação do Brasil. São a “[...] língua geral paulista e a língua geral amazônica, também chamada nheengatu.” (CASTILHO, 2006, p.179)

Essas informações podem ser complementadas através dos relatos de Ilari e Basso (2017) que confirmam, nesse processo expedicional, a participação de índios, negros e mestiços, “[...] falantes de uma língua que não poderia ser o português lusitano, mas somente um português marcado por fortíssimas interferências das línguas indígenas e africanas.” (ILARI e BASSO, 2017, p.51) A relação de convívio entre essas línguas resultou em diversas hipóteses e teorias

para a identidade do português brasileiro.

Gonçalves e Basso (2010) apresentam dois motivos para a teoria de influências indígenas e africanas: o longo período de convivência entre diferentes culturas e as divergências entre as variantes do Brasil e Portugal. Na demarcação desse aspecto, Teyssier (2014) destaca formas escritas diferentes entre o português da América e o da Europa, além de nomeações científicas, técnicas e sociais específicas em cada país. Sobretudo, é citado quando a língua portuguesa recorreu às indígenas e africanas para particularidades próprias ao contexto brasileiro.

Entretanto, os estudos ainda se mostram escassos, no mínimo discrepantes, quanto ao grau de influência das línguas indígenas e africanas na formação do português brasileiro. Para Castilho (2006): “Os primeiros textos atribuem aos africanos simplificações da morfologia nominal e verbal que outros tantos textos atribuem igualmente aos indígenas.” (CASTILHO, 2006, p.181)

No que concerne aos empréstimos indígenas, os autores (ILARI e BASSO, 2017; TEYSSIER, 2014; CASTILHO, 2006) apresentam a mesma conclusão de que o léxico da língua portuguesa foi enriquecido nas denominações de realidades típicas brasileiras, como alimentação, flora, fauna, topografia, toponímia, antroponímia, moradias e personagens folclóricos.

Com relação às línguas africanas, as estimativas divergem sobre a quantidade de escravos introduzidos no Brasil; porém, sabe-se que “[...] vieram línguas da família CUA [...], vieram línguas dessa família BANTO [...]” (ILARI e BASSO, 2017, P.71) Dessa última são as línguas quimbundo e iorubá que, de acordo com esses autores e Teyssier (2014), são responsáveis pelos acréscimos em diversos campos semânticos, vindos da primeira, como “[...] caçula, cafuné, calombo [...]” (ILARI e BASSO, 2017, p.74), e termos ligados ao candomblé, da segunda.

O papel dessas línguas gera conflitos quanto à constituição do português do Brasil. Segundo Gonçalves e Basso (2010), alguns pesquisadores são adeptos à crioulação da base linguística brasileira no intuito de explicar-lhe as especificidades. Nesse caso, a versão americana teria sido desenvolvida por uma geração que nasceu em meio a uma comunidade que utilizava língua geral, mais artificial devido a alterações, do qual, por ser utilizado como vernáculo, ganhou

características padrões e normatizadas.

Apesar de todas as discussões acerca do assunto, uma figura importante na composição do quadro social do Brasil, e que muitas vezes não é mencionado em detrimento dos demais, é o brasileiro, ou seja, todo aquele que nasceu aqui após o advento da colonização portuguesa. Quem nascia, durante os, aproximadamente, três séculos da formação do Brasil, convivia em meio a uma profusão de disputa linguística em que “[...] aprendia uma língua, mas provavelmente não apenas a sua comunidade, dado que tinha que interagir [...] com indígenas, escravos africanos e europeus.” (GONÇALVES e BASSO, 2010, p.151)

Sendo assim, esse brasileiro nascia em uma comunidade e convivia com as outras, embora em níveis diferentes, tendo acesso a culturas diversas. De acordo com dados apresentados pelos autores, já no século XVII, a maior densidade era de brasileiros, somados os “[...] ‘negros brasileiros’, ‘mulatos’ e ‘brancos brasileiros’ [...]” (GONÇALVES e BASSO, 2010, p.152) de forma que os mais numerosos eram os mestiços. Esse brasileiro manejava a língua a partir da amplitude de possibilidades das quais tinha acesso, e como ferramenta, a utilizava de modo a desenvolver uma identidade própria.

Considerando que o desenvolvimento do ensino no Brasil só ocorreu no século XIX com os imperadores (GONÇALVES e BASSO, 2010), há a hipótese de que esses brasileiros aprendiam a língua portuguesa através de uma “[...] ‘transmissão linguística irregular’ ou ‘imprópria’ [...]” (Ibid., p.151), isto é, sem uma instituição que normatizasse ou regulamentasse-lhe a propagação.

### **Considerações finais**

A partir de levantamentos bibliográficos, é possível perceber que houve uma série de fatores que contribuíram para que os brasileiros se comuniquem através de uma variante da língua portuguesa. Desde todo o trajeto percorrido pelos romanos no processo de expansão, passando por todas as dialetos provincianas e graus de influências da relação com outras línguas, esse olhar direcionado para a formação das nações portuguesa e brasileira traz, ao mesmo tempo, respostas e novos questionamentos.

Se, por um lado, é perceptível o padrão nas ações políticas e

sociais que conduziram a história de Roma, de Portugal e do Brasil, como a estratégia de expansão territorial e linguística, além de disputa cultural de diversos povos como ‘pano de fundo’; por outro, o uso da língua sempre dependeu dos povos que a utilizam, desenvolvendo características notoriamente marcadas. Se hoje a língua portuguesa do Brasil possui uma identidade particular, seguiu um caminho, uma deriva, dentre as possibilidades lhe apresentadas.

Embora sempre haja a necessidade de aprofundamento teórico, distingue-se a importância de um recuo diacrônico a fim de compreender determinadas especificidades nesse instrumento social de comunicação brasileira. Um país de rica diversidade geográfica, biológica, histórica e linguística, cujo povo reflete cotidianamente no decorrer do tempo.

### Referências bibliográficas

- AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. **O Brasil no Império português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2006.
- GONÇALVES, Rodrigo Tadeu; BASSO, Renato. **História da língua**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- GRANT, Reg G. (org.). **O livro da História**. São Paulo: Globo Livros, 2017.
- ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- \_\_\_\_\_; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. de. **Formação do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

## REPERCUSSÕES DO MANIFESTO DE CÓRDOBA: DA PRIMEIRA UNIVERSIDADE BRASILEIRA A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 68

Izabel Lucas Gontijo Maiorino (UFTM) <sup>1</sup>

José Carlos Souza Araújo (UNIUBE) <sup>2</sup>

### Introdução

O presente capítulo tem como objetivo identificar e discutir a respeito da repercussão do Manifesto de Córdoba na organização da primeira universidade brasileira e da Reforma Universitária de 68, como dois momentos representativos de construção da identidade nacional.

A metodologia consistiu na análise bibliográfica e documental, a partir de fontes retiradas dos estatutos, leis, normas, livros, dentre outros, observados os recortes temporais delimitados entre 1920 e 1968, ou seja, da criação da primeira instituição universitária, a Universidade do Rio de Janeiro e seus desdobramentos iniciais, até a Reforma Universitária Brasileira de 68, como um marco histórico importante representado pelas influências exercidas pelo Manifesto de Córdoba de 1918.

O materialismo histórico dialético é o pilar de sustentação para a análise bibliográfica e documental, cujo método de conhecimento da realidade concreta sistematizado por Marx e Engels, norteia a premissa científica em busca pela inteligibilidade da realidade social, possibilitando o conhecimento de um objeto (dimensão epistemológica) e os fenômenos da realidade como verdadeiramente são (dimensão ontológica).

As universidades latino-americanas se consolidaram a partir de 1538, mas, no contexto brasileiro, a primeira universidade foi criada em 1920, ou seja, contabilizando séculos de atraso em comparação aos países colonizados pelos espanhóis. Em 1918, o Manifesto de Córdoba

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE); Psicóloga da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); E-mail: [izalgmajorino@gmail.com](mailto:izalgmajorino@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação na área de Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE); E-mail: [jcaraujo.ufu@gmail.com](mailto:jcaraujo.ufu@gmail.com)

foi considerado um acontecimento importante para os países latino-americanos e a Reforma Universitária Brasileira de 1968 percebida como um movimento de repercussão tardia deste manifesto no contexto brasileiro, porém ainda inconclusivo no contexto brasileiro.

No decorrer do capítulo, procurou-se responder às questões que mobilizam as investigações a respeito desta temática: Quais as influências exercidas pelo Manifesto de Córdoba no contexto brasileiro? Quais foram seus desdobramentos? Como a Universidade do Brasil contribuiu para a constituição de uma identidade nacional? Quais foram os impactos da Reforma Universitária Brasileira de 1968? Quais suas repercussões na atualidade?

Há uma bibliografia escassa quando são abordados temas mais específicos a respeito da história do ensino superior brasileiro e seus desdobramentos, principalmente se fizermos um paralelo destes acontecimentos com os impactos do Manifesto de Córdoba no Brasil. As análises e considerações a seguir têm como intuito resgatar a historicidade para identificar as particularidades existentes em nosso país, a fim de compreender sua estreita relação com as desigualdades educacionais existentes na contemporaneidade.

### **Para além de um Manifesto**

Destaca-se no contexto mundial, para “além de um manifesto”, o período referente às guerras e revoluções que antecederam o Manifesto de Córdoba: a Reforma Portuguesa (1910), a Revolução Mexicana (1910/1918) e a Primeira Guerra Mundial (1914/1918). Na Argentina, a eleição de Hipólito Yrigoyen (1916-1922) foi considerada um acontecimento importante, por tratar-se do primeiro presidente eleito democraticamente, conforme a Lei Sáenz Peña (nº 8.871/1912), sancionada pelo Congresso Argentino. Esta estabeleceu o sufrágio universal, secreto e obrigatório pelo sistema eleitoral majoritário. Outros acontecimentos importantes foram à Revolução de Bolchevique (1917), a Greve Geral no Brasil (1917), a Revolução Russa (1917) e o Biênio Vermelho na Itália (1919-1920) (AGUIAR, ROJAS, 2019; AZEVEDO, BRAGGIO, MENDES CATANI, 2018; FREITAS NETO, 2011; PEREIRA, 2008).

Em 1613, a Universidade de Córdoba foi criada pela Companhia de Jesus e pelas classes sociais privilegiadas, sendo



considerada a mais antiga do país e a quarta da América Latina. Atualmente, é considerada uma das maiores instituições da Argentina.

Na época, a maioria dos estudantes universitários eram filhos de imigrantes em busca de melhores condições de vida, cujo objetivo seria alcançado por intermédio da educação. A instituição universitária era conduzida por um modelo conservador, autoritário e colonial, sendo que o posicionamento do Estado, da Igreja e da Universidade eram diferenciados, fato que ocasionava conflitos. Portanto, diante desta realidade, os jovens uniram forças em prol de um mesmo ideal: lutar por condições dignas e igualitárias, em busca de uma universidade democrática, pública, gratuita e laica. Mas, esse movimento estudantil não se limitou às reivindicações universitárias. Na realidade, representaram a formação política e econômica de muitos países, em busca de justiça social, ou seja, mobilizadas conjuntamente com a população e a classe trabalhadora.

Segundo Freitas Neto (2011), é neste cenário que se insere o movimento estudantil de Córdoba (Argentina), em seu **Manifesto datado de 21 de junho de 1918**. Teve como um de seus propósitos, o fim do regime oligárquico para a Universidade Nacional de Córdoba (UNC). Os estudantes buscavam mudanças no quadro universitário e social, no período em questão, sendo que a Reforma de Córdoba foi pioneira na construção de um modelo institucional para o ensino superior.

Em 1917, a mobilização estudantil (na época a universidade contabilizava aproximadamente 1500 estudantes) repercutiu em um abaixo assinado, que foi entregue ao Ministério de Instrução Pública, ocasionado pela insatisfação do corpo estudantil pertencente às faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito, em busca pela democratização do sistema de cátedras, a solicitação de alojamentos e o retorno das bolsas de estudos. Em 10 de março de 1918, foi criado o Comitê Pró-reforma e, na sequência, fundada a Federação Universitária Argentina (FUA). Em 31 de março, a federação declarou greve geral, lançando o manifesto aos jovens argentinos (AGUIAR, ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

A FUA, em Buenos Aires, teve adesão estudantil de todo o país, tanto que, em 01 de abril, os estudantes em massa não retornaram às atividades acadêmicas. Em 11 de abril, o presidente Hipólito Yrigoyen decretou a intervenção no espaço universitário ocasionada pela pressão estudantil, sendo que o seu governo

instituído em 1916 tinha o intuito de romper com o conservadorismo vigente. José Nicolás Matienzo foi nomeado como interventor responsável para iniciar a reestruturação do estatuto de caráter liberal que ocorreu em maio. No mês seguinte, o candidato a reitor Martínez Paz perdeu a eleição para Antonio Nores, sendo este considerado um representante de caráter conservador, conseqüentemente, tal fato ocasionou reações violentas por parte do corpo estudantil (AGUIAR, ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

De acordo com Freitas Neto (2011), o movimento foi fortalecido pelo apoio sindical, de políticos de esquerda e de intelectuais. Os alunos permaneceram em greve por período indeterminado. A seguir, os estudantes aprovaram o Manifesto Liminar, também conhecido como La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica, em 21 de junho de 1918. Este é considerado um documento histórico referenciado por vários pesquisadores das universidades da América Latina, alicerçados por três eixos centrais, são eles: o diagnóstico da crise vivenciada pela universidade, a afirmação das propostas políticas juvenis e as reivindicações reformistas.

Segundo Freitas Neto (2011), em julho do mesmo ano, em Córdoba, ocorreu o I Congresso Nacional de Estudantes Argentinos, que mobilizou debates complexos a respeito do documento do “Manifesto”. As questões em pauta foram as seguintes: participação do corpo estudantil na estrutura administrativa, professores autônomos libertos do sistema de cátedras, autonomia universitária, educação para todos os cidadãos, atividades de extensão, propagação da cultura e da assistência social.

Conforme Aguiar e Rojas (2019) e Freitas Neto (2011), o reitor empossado, em 7 de agosto, renunciou ao cargo. Em 9 de setembro, os discentes assumiram a direção e reabriram a instituição. Em outubro, o governo designou o Ministro da Educação, José Salinas, para assumir a função, contando com o apoio estudantil, cujo estatuto universitário prevaleceu até o ano de 1921, sendo que estas ações foram extensivas a todas as instituições universitárias.

O espaço universitário encontrava-se conectado às questões sociais pertencentes à classe trabalhadora, ou seja, no investimento na criação de universidades populares, tendo como finalidade intervir nos conflitos operários e na formação de uma “mentalidade culta nova e

revolucionária”. Os preceitos libertários e democráticos influenciaram vários intelectuais brasileiros, como por exemplo, Paulo Freire (AGUIAR, ROJAS, 2019).

Esta “Reforma” foi referência não somente para a Argentina, mas também para os países latino-americanos, inclusive para o Brasil. Representou um movimento social em que a “massa juvenil” destacou-se como protagonista das lutas e transformações políticas, acadêmicas e sociais. Foi difícil conter os “gritos” que ecoaram nos espaços para “além dos muros cordobenses”. Este acontecimento permitiu diversas interpretações a respeito da importância da luta pela autonomia e legitimidade do ensino superior.

Defendemos a hipótese de que o Movimento de Córdoba contribuiu diretamente para a mobilização da comunidade acadêmica, de intelectuais e da sociedade envolvida com o contexto educacional. No Brasil, presente de forma embrionária a partir da fundação da primeira universidade brasileira e na sucessão de movimentos, manifestos e reformas educacionais nacionais e estaduais, destaca-se a Reforma Universitária de 1968 como o seu ápice.

### **A Universidade do Rio de Janeiro: a primeira universidade brasileira**

A universidade é uma realidade recente no contexto brasileiro, pois a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) remete à 1920, ou seja, recentemente completou o seu centenário.

Após a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, começou a se desenvolver o ensino superior, sendo que a formação profissional era direcionada aos cursos de Direito, de Medicina e de Engenharia, tendo como objetivo primordial atender às necessidades da corte. O período imperial possibilitou ao ensino superior a aquisição de maior densidade. Cátedras se transformaram em cursos que, se tornaram academias, mas não tiveram modificações substanciais, ou seja, apenas mudanças parciais e indiretas.

No período republicano, esboçou-se um novo perfil educacional mediante leis, decretos e atos institucionais que delimitaram critérios e diretrizes para o ensino primário, secundário e superior, como também para o ensino técnico, agrícola e o industrial. Porém, houve a proliferação de instituições de ensino superior e a

facilidade para a realização dos estudos, propiciada por uma série de reformas educacionais nacionais.

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, conforme o Decreto nº 11.530, autorizou o governo a aglutinar as instituições existentes no Rio de Janeiro, constituindo assim a Universidade do Rio de Janeiro, a qual constava a criação desta universidade no artigo 6º dessa reforma.

Assim, de acordo com o Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920 (dia da comemoração da Independência do Brasil), foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira universidade do Brasil por iniciativa do Governo Federal, ou seja, que foi reconhecida oficialmente. Uma longa trajetória foi percorrida pelas universidades, pois anteriormente eram proibidas pela lei brasileira. Foi constituída pela reunião de três escolas, são elas: a Escola de Engenharia (1810), a Faculdade de Medicina (1832) e a Faculdade de Direito (1891) (OLIVEIRA, 2019; SOUZA, MIRANDA, SOUZA, 2019; BORTOLANZA, 2017; SCHUTZER, CAMPOS; 2014; CARVALHO et al., 2011; SAVIANI, 2010; PEREIRA, 2008).

A instituição pode ser considerada uma “universidade artificial”, ou seja, foram constituídas pela aglutinação das três faculdades, não constituindo ainda o verdadeiro “espírito universitário”.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), tendo como ministro Francisco Campos, que criou a Reforma Francisco Campos, como a primeira tentativa de organização da educação à nível brasileiro. Em 1931, o governo fundou o Conselho Nacional de Educação (CNE), com o intuito de organizar o ensino secundário e comercial, bem como o ensino superior, a partir da organização da Universidade do Rio de Janeiro. Assim, foi elaborado o Estatuto das Universidades Brasileiras, mediante o Decreto nº 19.851, de 11 e abril de 1931, sendo considerada a instituição carioca como um modelo a ser seguido pelas demais universidades do país, considerada um marco na história da educação superior brasileira, apesar da existência de um único modelo de universidade que não levava em consideração as diferenças regionais e locais.

Os traços característicos da criação da primeira universidade brasileira permanecem em seu “DNA” por intermédio de um ensino superior de caráter profissionalizante, utilitário e fragmentado, formada por faculdades isoladas.

Em suma, o ambiente universitário foi concebido por um governo centralizador e autoritário. As Reformas Educacionais, instituídas por Francisco Campos e Capanema, foram precedidas por conflitos entre a sociedade civil, as associações e as instituições em plena disputa pela hegemonia. Considerando estes precedentes, a criação das universidades brasileiras ocorreu mediante lutas e disputas, por influência dos movimentos latino-americano e mundiais, inclusive do Manifesto de Córdoba.

Um aspecto importante desde a criação da primeira universidade foi reavivar a discussão a respeito do espaço universitário, ou seja, de sua estruturação e organização no contexto brasileiro.

### **A Reforma Universitária de 68**

Para entender o processo de forma abrangente deve-se ter em conta o regime político imediatamente anterior a 1964: o populismo. Esta forma que por sua vez substituiu o sistema oligárquico, possui três características básicas: Uma coalizão multi-classe dos interesses urbano-industriais; a incorporação política do setor popular urbano; e a promoção da fase inicial da industrialização pela substituição das importações orientada em torno dos bens de consumo. A oligarquia rural foi substituída por três grupos principais: os empregados burocráticos; os operários das minas, estradas de ferro, portos e fábricas; e as frações das classes empresariais locais.

Sem uma liderança burguesa agressiva, que assegurasse a hegemonia da classe fundamental, as políticas de distribuição tiveram prioridade sobre as de reforma na estrutura de produção. O sistema cooperativista possibilitou avanços do setor popular no sentido de reivindicações materiais, acelerando ainda mais a distribuição, ao mesmo tempo que eliminava os canais de ascensão política das classes subalternas. As contradições inerentes ao sistema dentro das crises econômicas e políticas não mais conseguiam ser contornadas, exacerbando antagonismos de classe e setoriais. Neste quadro de crise orgânica emerge o autoritarismo burocrático militar.

Este novo regime a surgir no cenário político brasileiro possui os seguintes traços fundamentais para a análise a ser feita: 1) sua base social é a alta burguesia oligopolizada e transnacionalizada; 2) suas

instituições são comprometidas com duas grandes tarefas: a restauração da ordem na sociedade por meio da desativação política do setor popular; e a normalização da economia;

Na década de 60, deu-se o movimento em prol da Reforma Universitária, expressos por várias reivindicações a respeito do espaço universitário, sendo estes desenvolvidos pelo corpo estudantil, pela comunidade acadêmica e por intelectuais. A questão da instituição universitária foi uma das responsáveis pela queda do governo de João Goulart, sendo que sua gestão foi marcada pelo autoritarismo e desrespeito aos direitos humanos, que, na realidade, culminou no golpe de 64. Mas, também caracterizado pelo desenvolvimento urbano e industrial e pela abertura do mercado aos investimentos do capital estrangeiro, ou seja, de valorização do setor privado. Como estratégia para se manter no poder, o regime imposto criou uma atmosfera de perseguição política e de falta de liberdade de expressão voltado a todos que faziam oposição ao governo. Mudanças no espaço universitário tornaram-se urgentes, mas tal questão era necessária ser articulada a uma “reforma geral da sociedade” (SILVA, 2017; SAVIANI, 2010; FÁVERO, 1996).

Os ideais modernistas e desenvolvimentistas marcaram o contexto brasileiro como alternativa para solucionar o atraso, daí o surgimento de reformas em busca pelo progresso. As reformas foram gestadas no governo de Juscelino Kubistchek de Oliveira (1956-1961) e colocadas em prática na gestão de João Goulart, tais como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, conforme o Decreto nº 4.024. Na realidade, não representou grandes modificações no sistema educacional, pelo contrário, mobilizou conflitos e a luta em prol de mudanças sociais e educacionais (OLIVEIRA, 2018; MACIEL, 2017).

Entre 1961 e 1963, a União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveu três seminários referentes à reforma universitária, ocorridos na Bahia (1961), no Paraná (1962) e em Minas Gerais (1963). As ações promovidas pelo movimento estudantil deram visibilidade aos problemas universitários, ou seja, foram protagonistas da luta pela Reforma Universitária e contra a ditadura militar. Estes jovens foram influenciados pelos acontecimentos mundiais, tais como: a Revolução Cubana (1959), a Guerra do Vietnã (1959-1975), movimento em busca

dos direitos civis nos Estados Unidos (1955-1968) e as rebeliões dos discentes na Europa (1968).

No Brasil, evento considerado equivalente ao Manifesto de Córdoba (1918) foi a Reforma Universitária de 1968, sancionada pelo Presidente da República, o general Costa e Silva, conforme a Lei nº 5.540/68 (de 28 de novembro) e Decreto-lei nº 464/69 (de 11 de fevereiro), representado pelo movimento de mobilização estudantil (por intermédio da União Nacional dos Estudantes), da comunidade acadêmica e do povo. A reforma estabeleceu as normas de organização e funcionamento para o ensino superior. Pode ser identificada a sua semelhança ao Manifesto de Córdoba, enquanto um movimento em busca da reformulação e transformação do espaço universitário, ou seja, de sua expansão e modernização. Fatos importantes ampararam tal reforma, tais como: o Ato Institucional nº 5 (1968), o Relatório Atcon (1966/1970), o Relatório Meira Mattos (1968) e o Decreto-lei nº 477 (1969).

Conforme Oliveira (2018), Maciel (2017) e Pereira (2008), além da luta estudantil em prol de uma instituição universitária democrática, a questão do ensino, da pesquisa e da extensão foi considerada uma reivindicação prioritária. Outras solicitações foram: a extinção da cátedra vitalícia, a representação estudantil nas questões referentes à universidade e a realização de concursos públicos para ampliação do quadro docente.

De acordo com Agapito (2016), o discurso disseminado após 1964 foi a vinculação estabelecida entre a educação e o desenvolvimento, movidos pela ciência e tecnologia em prol do crescimento econômico, ou seja, da exigência do sistema capitalista para a formação de mão-de-obra qualificada. Este foi considerado um período expansionista das políticas sociais, especialmente na área educacional. Foi estabelecido um grande projeto educacional privatista que transformou as universidades brasileiras em um mercado mediante acordos feitos, por exemplo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional (USAID).

Segundo Maciel (2017) e Pereira (2008), a reforma teve como objetivo conciliar os interesses conflitantes, mas as reivindicações estudantis não foram consideradas, tais como: autonomia, democratização, gratuidade, gestão partidária, oferta de curso

noturno e melhores condições acadêmicas de suporte importantes para a permanência de vários estudantes. Na realidade, a adoção de um “modelo” institucional de maior controle externo, autonomia limitada e pouca liberdade didática, caracterizadas pela expansão do ensino privado de caráter produtivo, prejudicando a qualidade do ensino.

Conforme Maciel (2017), neste período, embora constem na legislação, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, o caráter científico ficou limitado aos cursos de pós-graduação. E a extensão, vinculada às comunidades carentes, era utilizada como uma ferramenta à disposição do governo militar. Os movimentos estudantis, acadêmicos e sociais se fortaleceram clandestinamente, ou seja, estavam contra um sistema que restringia a democracia e a liberdade de expressão.

O neoliberalismo é implementado como política econômica adotada para lidar com a crise implantada nos anos 70, em conformidade com as medidas instauradas mundialmente, especialmente pelos Estados Unidos e Inglaterra. Mediante um conjunto de reformas, investimentos financeiros e redução de impostos, viabilizou-se a privatização das empresas, inclusive da educação e, conseqüentemente, intensificando as desigualdades econômicas, sociais e educacionais. Apesar disso, a Reforma Universitária foi responsável por várias transformações no cenário educacional. Assim, não podemos reduzir a história da educação brasileira a visão de “fracasso”, voltada apenas para a reprodução das desigualdades econômicas e sociais, mas também de considerar as conquistas ocasionadas pelos movimentos sociais em prol das mudanças na área educacional.

### **Considerações Finais**

Assim, as universidades brasileiras foram criadas tardiamente, sendo a Universidade do Rio de Janeiro (1920) a primeira reconhecida oficialmente no território brasileiro. A partir da criação da primeira universidade, inicia-se um período de lutas em busca pela superação ocasionada pela sua criação tardia no cenário brasileiro. Em sua materialidade, a reforma universitária obteve seu primeiro contato com o “Manifesto” em 1920 e foi fortalecido na década de 60, pela



Reforma Universitária de 1968, considerada uma luta em defesa da autonomia, do acesso e da democratização do ensino, mas percebidos ainda como inconclusivos, ou seja, a busca pela identidade nacional e latino-americana no espaço universitário continua, por se tratar de uma instituição que recentemente completou o seu centenário.

Certamente, o Manifesto de Córdoba (1918) não pode ser analisado restritamente, ou seja, limitados ao período em que ocorreu. Certamente, foi um movimento para “além de um manifesto”, não restrito a mobilização estudantil, mas considerada uma luta por uma causa que envolveu várias representações e atores sociais, demonstrando a força que a coletividade possui. Um Manifesto com mais de cem anos de existência e que, na realidade, é tão atual em sua discussão a respeito das funções e do papel da universidade no contexto atual.

Entre as reivindicações do manifesto cordobense constam: a busca pela autonomia universitária, a democratização do acesso e permanência, a liberdade de cátedra, a qualidade do ensino, a importância da pesquisa científica e o compromisso social pelo desenvolvimento de ações de extensão no espaço universitário. Podemos destacar, também, a dificuldade do Estado em assumir o seu papel, ou seja, da sua responsabilização e comprometimento para com as políticas educacionais. Apesar da educação constar na Constituição Federal de 1988 e nas legislações educacionais como um direito de todo o cidadão, as velhas questões permanecem inconclusas. O Brasil não investe em educação, pois ela não é considerada um investimento, diferentemente de outros países. É necessário ressignificar os princípios reivindicados pelo Manifesto de Córdoba à luz do contexto atual.

## Referências

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>>. Acessos em 23 jun. 2020.

AGUIAR, Jórrissa Danila Nascimento; ROJAS, Gonzalo Ádrian. À. Reforma Universitária de Córdoba: Impactos na América Latina e

Lições para o Tempo Presente. **Rev. Inter. Educ. Sup.:** Campinas-SP, v. 5, p. 1-12, 2019. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/332003961\\_Reforma\\_universitaria\\_de\\_Cordoba\\_impactos\\_na\\_America\\_Latina\\_e\\_licoas\\_para\\_o\\_tempo\\_presente/link/5c9acddfa6fdccd4603cd9df/download](https://www.researchgate.net/publication/332003961_Reforma_universitaria_de_Cordoba_impactos_na_America_Latina_e_licoas_para_o_tempo_presente/link/5c9acddfa6fdccd4603cd9df/download)>.

Acessos em 29 ago. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; BRAGGIO, Ana Karine; MENDES CATANI, Afrânio. A Reforma Universitária de Córdoba de 1918 e sua Influência no Brasil: um foco no movimento estudantil antes do golpe de 1964. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, 9 (13), p. 37-51, 2018. Disponível em:

<<http://www.saece.com.ar/relec/revistas/13/art4.pdf>>. Acessos em 29 ago. 2020.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento.** Mar Del Plata – Argentina. 22, 23 e 24 de novembro de 2017. Disponível em:

<[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101\\_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acessos em 15 jun. 2020.

CARVALHO, Carlos Henrique de et al. História da Educação no Brasil: pesquisa, organização institucional e estratégias de divulgação científica. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14632>>. Acessos em 14 ago. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade Brasileira: história e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação PUCCAMP.** Campinas, v.1, n.1, p. 34-41, agosto, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/459>>.

Acessos em 07 jul. 2020.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2011. Disponível em:

<<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>>. Acessos em 28 ago. 2020.

MACIEL, Alderlândia da Silva. **A Universidade e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: utopia ou realidade.** Rio Branco: Edufac, 2017. 180 p. Disponível em: <<http://www2.ufac.br/editora/livros/a-universidade-e-o-principio-da-indissociabilidade-entre-ensino.pdf>>. Acessos em 06 out. 2020.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. **Uma breve história da UFRJ.** 27 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://conexao.ufrj.br/2019/9/27/uma-breve-historia-da-ufrj/>>.

Acessos em 17 jul. 2020.

OLIVEIRA, Cecília Brancher de. Reforma e resistência: impactos estruturais das ditaduras civil-militares brasileira (1964 – 1985) e chilena (1973 – 1990) nas universidades públicas. **Cadernos Prolam/USP**, v. 17, n. 33, p. 79-100, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/144400>>. Acessos em 06 out. 2020.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da Reforma de Córdoba e 40 anos da Reforma Universitária Brasileira. **Políticas Educativas**, Campinas, v.2, n. 1, p.54-75, dez. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18352/10806>>. Acessos em 08 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2 ago./dez., 2010; p.4-17. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>. Acessos em 16 jun. 2020.

SCHUTZER, Herbert; CAMPOS, Solange Camilo Asen. Educação superior e qualificação para o desenvolvimento econômico nacional. **R. Bras. Planej. Desenv.**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 147-164, jan./jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/3588>>. Acessos em 28 jun. 2020.

SILVA, Víctor Felipe Lins da. O ensino superior no Brasil, e os avanços e desafios da assistência estudantil. **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas.** Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. São Luis/Maranhão. 22 a 25 de agosto de 2017. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/oensinos>>

[uperiornobrasileosavancosedesafiosdaassistenciaestudantil.pdf](#)>.

Acessos em 16 jun. 2020.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Educação Pública**, v. 19, nº5, 12 de março de 2019. Disponível em:

<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>>. Acessos em 22 jun. 2020.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2012, p. 43. In: Educação como Prática de Liberdade)



ISBN 978-65-5869-487-8



9 786558 694878 >