

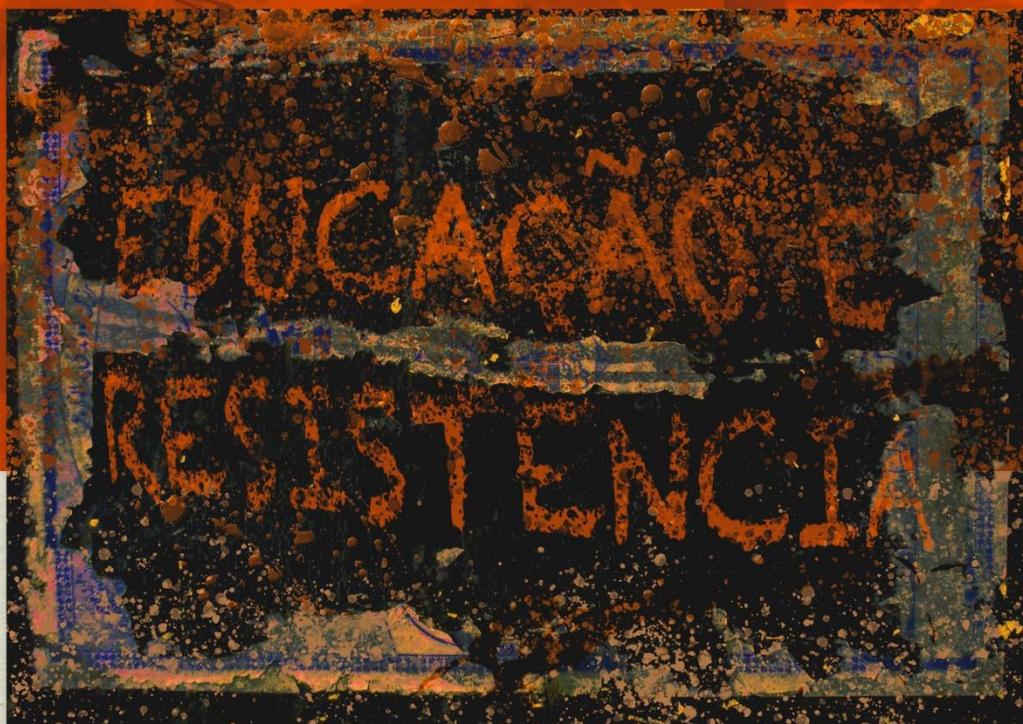
EDUCAÇÃO E
MÚLTIPLAS LINGUAGENS:
Olhares Transdisciplinares

Éderson Luís Silveira

Wilder Kleber Fernandes de Santana

(Orgs.)

Volume 2



Pedro & João
editores

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

**EDUCAÇÃO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS:
Olhares Transdisciplinares**

Vol. 2

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. 2. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. 314p. 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-5869-488-5 [Digital]

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

CDD – 370

Capa: Argila Design Editorial

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

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



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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
É preciso esperar: reflexões sobre a organicidade da palavra e dos discursos	9
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	9
Éderson Luís Silveira (UFSC)	9
O DISCURSO DE RECUPERANDOS DA ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS (APAC) RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM, SUJEITO E MUNDO	11
Maria Flor de Maio Barbosa Benfica (PUC Minas)	11
Robson Figueiredo Brito (PUC Minas)	11
Maria Carmem Schettino Moreira (PUC Minas).....	11
Patrícia Dayrell Neiva (PUC Minas)	11
ATIVIDADES INTERTEXTUAIS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	26
HORA, Ronaldo Miguel da (UNADES/EAMPE)	26
PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS COM MATEMÁTICAS E GÊNEROS TEXTUAIS EM CLASSES MULTISSERIADAS DE ESPAÇOS RURAIS DE MARABÁ-PA. 41	
Lucas Silva Pires (UFPA)	41
Carlos Alberto Gaia Assunção (UNIFESSPA)	41
Marc Santos (UEPA)	41
A PRIMA FILOSOFIA DE BAKHTIN E O “NOVO” MÉTODO SOCIOLÓGICO DA LINGUAGEM, DE VOLÓCHINOV: A SIMBIOSE PERFEITA PARA O FORTALECIMENTO DA NOÇÃO DE “PALAVRA VIVA”	50
Cecília Noronha Braz Alves (UFPB).....	50
Edlaine Souza de Lima (UFPB).....	50

DIFICULDADES E ARBITRARIEDADES NA ORTOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 6 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. 67

Ana Elizabeth Lira (UEPB)67

INVESTIR NA FORMAÇÃO COM O RECURSO À DANÇA ENQUANTO MOVIMENTO PROMOTOR DE APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA83

Carina Faria Souto (LCC)83

Maria Isabel Cabrita Condessa (FCSH – UAc; CIEC – UM).....83

SLOTERDIJK E A EDUCAÇÃO: ANTROPOTÉCNICAS PARA UM NOVO HUMANISMO98

Geraldo Barbosa Neto (PUC – SP) 98

Bráulio Marques Rodrigues (CESUPA)..... 98

“É SÓ UM RATO”: O ANTROPOMORFISMO E A MEMÓRIA EM MAUS, DE ART SPIEGELMAN..... 114

Isabela Rodrigues Vieira (UNIFESP)..... 114

LIVRO DIDÁTICO: UTILIZAÇÃO E PODER - ANÁLISE CRÍTICA NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS 139

Maria Simara de Aguiar (Unimontes) 139

Ângela Maria de Aguiar Sousa (Unimontes)..... 139

Luiz Henrique Carvalho Penido (UFMG) 139

A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NO ACESSO À LEITURA E À FORMAÇÃO DO LEITOR: UM ESTUDO DE CASO DA PLATAFORMA “GAME ARKOS – LER É PODER”153

Jessica Barbosa de Oliveira (UFFS)153

Márcia Adriana Dias Kraemer (UFFS).....153

Pamela Tais Clein Capelin (UNIOESTE).....153

OS GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA: INSTRUMENTALIZANDO O GÊNERO EDITORIAL EM CADERNOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA..... 168

Alex Caldas Simões (IFES)..... 168

Edézio Peterle Júnior (IFES)..... 168

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM ENFOQUE NA LINGUAGEM DIGITAL..... 182

Ligiane Oliveira dos Santos Souza 182

Alice Ferreira Guimarães 182

Cláudia Landin Negreiros 182

UMA GUERRA, VÁRIOS SENTIDOS: APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DA GUERRA DO PARAGUAI EM SALA DE AULA..... 194

Lucas Antoszczyszyn (UNICENTRO) 194

Loiana Maiara Z. Ferrando (UNICENTRO)..... 194

LITERATURA, MEMÓRIA E TESTEMUNHO: BREVE ANÁLISE DA OBRA AS PEQUENAS MEMÓRIAS DE JOSÉ SARAMAGO 205

Michelle Thalyta C. A. Pereira (PPGLI-UEPB)..... 205

LIVES E SINDICATOS: MEDIAÇÃO SOCIAL DURANTE A PANDEMIA..... 217

Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)..... 217

José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)..... 217

Almir Pereira de Omena Neto (E. M. J. M. A.)..... 217

Gilmar de Azevedo (UERGS)..... 217

Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva (UNEB) 217

Eduarda Ramos Moretto (UERGS)..... 217

Jenifer Aline Ostroski (UERGS)..... 217

EDUCAÇÃO POPULAR E A RESISTÊNCIA DE MULHERES NA PANDEMIA DA COVID-19 235

Maria Laura Arantes Bessa Ferreira (UNICAMP)..... 235

Alberto Lopo Montalvão Neto (UNICAMP) 235

Clara Monteiro Schuartz (UNICAMP) 235

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS DA CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DE SUAS POTENCIALIDADES.....260

Francisca Eleneide Xavier Ávila (SME Fortaleza).....260

Beatriz Torres Pires (SME Fortaleza)260

Viviane Maria Vieira Rodrigues (SME Fortaleza)260

O CINEMA COMO COADJUVANTE NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO..... 278

Oriosvaldo de Couto Ramos (UFPB)..... 278

Vlamiir Marques Duarte (UFPB)..... 278

Marineuma de Oliveira C. Cavalcanti (UFPB) 278

CORRELAÇÃO ENTRE AS CONDIÇÕES VOCAIS E DE TRABALHO DE PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA 292

Bruna Sousa de Sena Neves (UFPB) 292

Rebecka Victória Ferreira de Sousa (UFPB) 292

Maria Luiza Cruz Leite Lira (UFPB)..... 292

Patrícia Brianne da Costa Penha (UFPB)..... 292

Aline Menezes Guedes Dias de Araújo (UFPB)..... 292

Maria Fabiana Bonfim de Lima Silva (PUC – SP)..... 292

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: LETRAMENTOS DIGITAIS E SOCIAIS	306
SIQUEIRA, Claudete Leite (UPE).....	306
ALMEIDA, Joselita Santos de (UPE).....	306
FERREIRA, Ricardo Caetano (UPE)	306

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.

O DISCURSO DE RECUPERANDOS DA ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS (APAC) RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM, SUJEITO E MUNDO

Maria Flor de Maio Barbosa Benfica (PUC Minas)¹

Robson Figueiredo Brito (PUC Minas)²

Maria Carmem Schettino Moreira (PUC Minas)³

Patrícia Dayrell Neiva (PUC Minas)⁴

Introdução

A prática de extensão universitária, no contexto prisional, organiza-se numa pluralidade, continuamente impelida a possibilitar modos de leituras dessa realidade e de sujeitos que dela são partícipes, singularmente as suas atividades languageiras. É nessa dimensão multifatorial, complexa, e heterogênea que este capítulo apresenta um relato de experiência como produto de ações desenvolvidas no âmbito do Centro de Reintegração Social - Associação de Proteção ao e Assistência ao Condenado (APAC) em Santa Luzia, Minas Gerais, no Programa (A)penas Humanos da Proex PUC Minas pelo curso de Psicologia⁵. Tal intento pretendeu enunciar como as práticas

¹Doutora, Professora Adjunto IV, Departamento de Letras/ICH da PUC Minas. E-mail: mflordemaio-barbosabenfica@gmail.com

²Doutor, Professor Adjunto I, Departamento de Filosofia/IFTDJ da PUC Minas. E-mail: robsonpucminas@gmail.com

³Mestra, Professora Assistente IV, Departamento de Psicologia/FAPSI da PUC Minas. E-mail: mcs14@terra.com.br

⁴Doutora, Professora Adjunto IV, Departamento de Fisioterapia/ICBS da PUC Minas. E-mail: pdayrell@gmail.com

⁵ O projeto de extensão “A escuta psicológica no sistema prisional” surgiu como resposta às demandas recorrentes oriundas da prática extensionista na APAC e para este capítulo fizemos apenas um relato de experiência que foi retirado de uma das rodas de conversa propiciada pela atividade de escuta psicológica. Essas rodas de conversa aconteciam semanalmente tanto no regime fechado quanto no semiaberto e os recuperandos é que iniciavam os bate-papos sobre o seu cotidiano e, com isso, começavam a enunciar os termos e palavras que eram de uso exclusivo da comunicação entre o grupo de prisioneiros, ou seja, a língua(gem) dessa esfera de comunicação discursiva, mas eles permitiram que os termos e palavras fossem registrados pelos alunos extensionistas e utilizavam a expressão: “você entra na nossa mente”. Essa expressão funcionava com um modo de dizer de autorização para que houvesse a circulação dessa temática que evidenciava a língua em uso a fim de retratar suas expressividades vivenciadas no cárcere. O uso desses termos e palavras era recorrente toda vez que esse tipo de atividade com rodas de conversa ocorria nesse projeto revelando tal como Volóchinov (2017) concebe a vivência do nós como algo diferenciado determinando o grau de organização social deste grupo.

discursivas, de escuta psicológica, são resultantes de ações dialógicas entre os estudantes extensionistas e os recuperandos.

É importante sinalizar que elementos destas práticas discursivas construídas no projeto de extensão, em discussão neste capítulo, foram considerados por nós, como “um fenômeno cognitivo sócio-comunicativamente motivado no processo interativo” (MARCUSCHI, 2002, p. 30), ou seja, nesse enquadre, uma atividade sociointerativa e cognitiva que reúne atividades linguageiras construídas em interação discursiva e, por isso, abrange a produção do conhecimento como processo, legitimando a experiência de extensão universitária enquanto um campo linguageiro heterogêneo.

Neste projeto de “*A escuta psicológica no sistema prisional*” identificamos práticas discursivas múltiplas circunscritas num campo socioistórico determinado: uma instituição prisional com um método cuja essência é a recuperação e reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade com o propósito de valorização da vida humana a fim de oportunizar aos prisioneiros possibilidades efetivas de recuperação.

Ancorados nos campos teóricos da Análise do Discurso Francesa e da Análise Dialógica do Discurso o objetivo deste relato é analisar os modos de dizer dos sujeitos recuperandos, inseridos no método APAC, para compreender como eles, no contexto de aprisionamento e ou de cumprimento de pena, usam a linguagem para promover uma interação restrita ao grupo frente à vivência na e da prisão.

Para a leitura desses modos de dizer elegemos como procedimento metodológico a análise linguístico-textual/discursiva porque pode oferecer subsídios para depreender como os recuperandos ao construírem o seu dizer fazem o seu trabalho intersubjetivo com a língua(gem), a história, deixando rastros de sua relação significativa no tocante à sua vida na e da prisão.

Aporte teórico

Esta seção tem por escopo apresentar as discussões teóricas em que se assenta o estudo ora proposto, as noções de língua(gem), texto-discurso, sujeito, subjetividade, modos de dizer, práticas discursivas, espaço discursivo e a noção de formação discursiva, sob a

perspectiva do Círculo de Bakhtin (Análise Dialógica do Discurso) e da Análise do Discurso Francesa.

Um estudo que busca compreender os modos de dizer dos recuperandos da (APAC), em contexto de aprisionamento, para promover uma interação restrita ao grupo frente à vivência na e da prisão, só pode se pautar por uma concepção de linguagem como processo de interação entre sujeitos sóciohistoricamente situados, conforme postula Volóchinov (2017, p. 220) “a língua vive e se forma evolui historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Nessa perspectiva, a língua é uma atividade interativa, social e cognitiva, ou seja, “um fenômeno cognitivo sócio-comunicativamente motivado no processo interativo” (MARCUSCHI, 2002, p. 30). Entendida nesse sentido, a língua apresenta múltiplas formas de manifestações, é susceptível a mudanças, pois é fruto de práticas sociais e históricas, indeterminada sob o ponto de vista semântico (submetida às condições de produção) e se manifesta em situações de uso concretas como textos e discursos.

Pode-se dizer, nesse sentido, que a língua não está aí só para representar o mundo, ela é constitutiva do mundo, é um modo de produzir discursos que geram efeitos de sentido e não apenas instrumento para transmitir mensagens (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Assim, a heterogeneidade e a indeterminação são fenômenos que estão na base da concepção de língua aqui pressuposta.

A conceituação dos termos “texto” e “discurso” tem gerado certa discussão, principalmente, quando observamos que, muitas vezes, são usados indistintamente, algumas vezes como sinônimos e, outras, com diferentes sentidos.

Maingueneau (1993, p.11) observa que o termo discurso tem sido usado de forma indiscriminada, para denominar qualquer coisa – “toda produção de linguagem pode ser considerada discurso” – e esclarece que prefere utilizar o conceito de “formação discursiva” para se referir, sem equívoco, ao objeto da Análise do Discurso.

A noção de “formação discursiva”, postulada por Foucault (1969), corresponde a “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística

dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1969 apud MAINGUENEAU, 1993, p. 14) e remete ao conceito de discurso como “conjunto de enunciados que deriva de uma mesma formação discursiva”, ou seja, um conjunto de enunciados para os quais pode ser definido um conjunto de condições de existência.

Bronckart (1999, p. 149) aponta um uso “trivial” do termo discurso (em discurso publicitário, discurso literário), que “designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes de sua realização em formas textuais”, a partir do qual “se forjaram os conceitos mais científicos de atividade discursiva, formação discursiva, gêneros do discurso etc.” O autor, então, opta por distinguir discursos – “atividades de linguagem em funcionamento nas coletividades humanas, que se desenvolvem no quadro de formações sócio-discursivas” –, de textos, entendidos como “forma comunicativas globais e finitas, produtos concretos das ações de linguagem”.

Bronckart (1985), inspirado em Leontiev (1984), assim define a noção de atividade de linguagem:

O objeto que nos daremos nesse trabalho é a atividade de linguagem, como forma específica de atividade humana. Trata-se em realidade de uma superatividade motivada pelas necessidades de comunicação-representação, articuladas com outras formas de atividade (não verbal), onde se originam esses motivos. A atividade de linguagem se desenvolve em zonas de cooperação social determinadas (que nós definiremos adiante sob o termo “lugar social”) e ela toma forma de ações de linguagem, quer dizer, conjunto de condutas verbais orientadas por objetivos comunicativos determinados (BRONCKART et al., 1985, p. 11).

Sob esse enquadre, a atividade de linguagem tem sua origem nas situações de comunicação e seu funcionamento nas práticas sociais, podendo ser compreendida como um sistema de ações.

Considerando a língua como sistematização parcialmente indeterminada, atividade que se constitui e é constitutiva do processo sócio-cognitivo de interação verbal, entendemos que se pode pensar texto como produto da atividade linguageira (BRONCKART, 1999), como um sistema real de escolhas reais interconectadas retiradas da língua enquanto sistema virtual de escolhas potenciais, mas, por outro

lado, não se pode ignorar que no evento, estão envolvidos as condições de produção, os interlocutores da interação verbal - sujeitos historicamente determinados - e o caráter social da atividade linguageira. As condições de produção de um texto, nessa perspectiva, relacionam este texto a sujeitos históricos, que se identificam com uma Formação Discursiva, inscritos em lugares sociais, construídos ideologicamente. Significa dizer que as condições de produção são de natureza sociohistóricas.

Essa dimensão processual do texto se aproxima do conceito de discurso como postulado por Possenti (1993, p. 49): “colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua, com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta entre um locutor e um alocutário” e da concepção de discurso, na visão de Bakhtin, como a “linguagem em ação”:

a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, que têm importância primordial para nossos fins (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Assim, ao buscar compreender os modos de dizer de sujeitos privados de liberdade, participantes de uma roda de conversa sobre a vida no cárcere e as significações discursivas que podem ser apreendidas a partir da materialidade linguística, estaremos lidando com “a língua em sua integridade concreta e viva e a expressão verbal - o enunciado - constituído no território social.

Assumimos em consonância com esse enquadre teórico que o sujeito, ao tomar palavra, age respondendo de maneira valorativa, a partir dos movimentos e deslocamentos que as interações verbais, produzidas nas relações sociais, engendram na sua consciência, oportunizando alterações e/ou mudanças nas suas posições de dizer, como postula o Círculo de Bakhtin.

Neste estudo, as noções de modos de dizer e práticas discursivas são conceitos importantes para a análise empreendida porque para nós, os sujeitos recuperandos participantes de uma atividade de escuta - Roda de conversa -, estiveram envolvidos em uma

prática discursiva, aqui compreendida como processo de elaboração de um conjunto de operações com a linguagem resultante do diálogo estabelecido entre sujeitos, por meio da escuta da palavra de outrem, num dado evento de interação. Conforme esclarece Matêncio (2006, p.138), é "a assunção efetiva de lugares e papéis comunicativos, as representações das ações que se deve empreender e dos modos pelos quais elas podem se materializar numa forma linguageira".

Nesse sentido, são as práticas sociais que põem a língua(gem) em funcionamento, ou seja, são atos discursivos flagrados dentro de uma formação discursiva que se efetua com base em um posicionamento do sujeito do discurso, que se deixa apresentar por meio de uma forma de ação contextualizada sobre o mundo. Por isso mesmo, segundo Orlandi (2004); Charaudeau e Maingueneau (2014) tal ação é recoberta de relações com as forças sociais, sempre num tempo e num espaço, as quais se encontram inclusas nas situações das condições enunciativas.

É no fluxo desses atos discursivos que os seres humanos são caracterizados pelos modos de dizer, que revelam e constituem suas identidades em suas diversidades.

Nessa perspectiva, Brait (2012) esclarece que os modos de dizer revelam enunciados que apresentam características que estão ligadas à relação com sujeitos, visão de mundo, valores e, por isso mesmo, são marcados por tensões, fronteiras, confronto de valores e ponto de vista, que pode ser entendido como ato vivo de compreensão do texto, do contexto e dos discursos, ou seja, do posicionamento dentro de uma prática discursiva.

No contexto deste capítulo, esses termos serão tratados analiticamente como modos de dizer que podem revelar como o sujeito, em situação de aprisionamento, ao responder a um auditório social, vai deixando pistas e marcas linguístico-discursivas de seu trabalho com a língua e a linguagem. Por essa razão, esse trabalho com a língua(gem) pode sinalizar relações de sentido presentes nos códigos construídos nas experiências sociohistóricas e socioculturais desse grupo, participante das rodas de conversas, durante o trabalho de escuta no projeto de extensão.

Procedimentos metodológicos e análise dos dados

Nesse projeto de extensão, *Escuta psicológica*, desenvolvido na APAC-Santa Luzia, o trabalho com os recuperandos⁶ se estruturou a partir de rodas de conversa seguindo o modelo de Afonso e Abade (2008). Essa metodologia qualitativa trata da maneira como os sujeitos se organizam em grupos e conduzem suas práticas discursivas realizadas entre prisioneiros e os estudantes extensionistas participantes do Programa (A)penas Humanos, por um período de tempo em um determinado campo da comunicação dialógico-discursiva.⁷

As rodas de conversa, supervisionadas por professoras do curso de Psicologia da PUC Minas, trataram sobre a vida no cárcere e seus significados. A condução do processo de escuta dos recuperandos se orientou na dimensão de ressignificação dos sentimentos por eles enfrentados nessa situação de cumprimento da pena no sistema fechado da APAC.

Nesse trabalho de escuta essa atividade foi considerada como uma prática discursiva, ou seja, processo de elaboração de um conjunto de operações com a linguagem resultante do diálogo estabelecido entre os participantes por meio da escuta da palavra de outrem, no âmbito de uma formação discursiva.

Os extensionistas da Psicologia cuidaram de escutar as questões ligadas à identidade e à subjetividade dos participantes dessas rodas, prestando atenção, em especial ao modo como eles empregavam termos relacionados às vivências na prisão.

Os dados, termos linguísticos textuais-discursivos, que serão

⁶ Esse termo será utilizado para nos referirmos aos sujeitos que estão em cumprimento da pena nessa instituição prisional. A APAC é uma entidade civil, privada, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, dedicada à reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade. Essa entidade possui uma metodologia de valorização humana, oferecendo aos condenados condições de recuperar-se. Nesse universo, o detento é designado “recuperando”, visto que o método propõe sua recuperação com base na assistência espiritual, na disciplina, cooperação e corresponsabilidade dos próprios presos.

⁷ Referimo-nos aqui ao conceito-chave de campo/esfera elaborado por Bakhtin, quando menciona que: “Todas as modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana a que tal enunciado se refere.” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Grillo (2018) complementa afirmando que o campo/esfera se constitui em um espaço refratado da palavra que preserva as relações do dizer presentes no processo de enunciação quais sejam: enunciado/objeto do sentido; enunciado/enunciado e enunciado/coenunciadores.

examinados neste capítulo foram retirados do arquivo do trabalho com essa atividade de roda de conversa nesse projeto de extensão. Esse arquivo contém 170 termos e palavras que refratam⁸ os modos de dizer dos recuperandos em relação às situações de aprisionamento não só no método APAC, mas também no sistema prisional tradicional.

Para proceder à leitura do arquivo contendo os termos enunciados pelos recuperandos durante as rodas de conversa, tomamos o conceito de palavra produzido por Volóchinov (2017, p. 205) quando afirma que “toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. E na palavra dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva de minha coletividade”.

Amparados nesse pressuposto, selecionamos, a partir desse arquivo, temas que retratavam as situações e vivências da vida no cárcere que poderiam revelar, no discurso dos participantes, o modo como formaram seus argumentos internos, suas respostas/réplicas e avaliações sobre as relações hierárquicas; o cuidado de si (alimentação e saúde); o cuidado do outro para com eles e o *modus vivendi* no contexto prisional.

Para este capítulo escolhemos cinco termos para cada campo temático que está elencado no quadro a seguir:

Quadro 01 – Termos/Palavras enunciados nas rodas de conversa pelos recuperandos

<p>VIVÊNCIAS NA PRISÃO - esfera dos usos da Língua/formação discursiva</p>	<p>TERMOS E PALAVRAS - modos de dizer construídos em interação discursiva</p>
---	--

⁸ Utilizamos o significado de refratar com base nos estudos do Círculo de Bakhtin que preconiza a respeito de que com os nossos signos não somente descrevemos o mundo, mas construímos outros signos na dinâmica da história em decorrência do caráter múltiplo e heterogêneo das experiências sociohistóricas e semióticas dos grupos humanos (FARACO, 2009). Para Volóchinov (2017), a palavra possui um valor social e entra no mundo ideológico pronunciada por um sujeito; ela terá ênfases sociais e pode refratar e refletir a significação interindividual de uma comunidade discursiva.

1. Relações hierárquicas	Azul (Agente penitenciário chegando); Caneta de ouro (Pessoa que assina um assassinato dentro da cadeia); 1000º grau (Pessoa considerada; fez algo de importante); Dr. Areia (Advogado da cadeia); Faxina (Detento que realiza a limpeza)
2. Cuidado de si (alimentação e saúde)	Areia (açúcar); Carla Perez (frango); Roda de jipe (bife de hambúrguer); Sonho de noiva (linguiça); Disco voador(ovo frito).
3. Cuidado do outro para com eles	Chá Maringá (Chegando o marmitex); Atrasar (Prejudicar alguém); Passar de loka (Fingir que não viu); Lero-lero (Mentira); Escrever na mão (Forma de conversar sem falar).
4. <i>Modus vivendi</i>	Bancar uma tela (ver televisão); Catatau (bilhete); Coração (<i>chip</i> de celular); Chiquinha (objeto que esquenta água do chuveiro); Cortar o pirulito (serrar a grade).

Fonte: elaborado pelos autores

Esses termos serão tratados analiticamente como modos de dizer que poderão revelar como o sujeito, em situação de aprisionamento, ao responder a um auditório social, vai deixando pistas e marcas linguístico textuais-discursivas de seu trabalho com a língua e a linguagem. Por essa razão, esse trabalho com a língua(gem) pode sinalizar relações de sentido presentes nos códigos construídos nas experiências sociohistóricas e socioculturais desse grupo que participou dessas rodas de conversas, durante o trabalho de escuta no projeto de extensão.

O Quadro 01 ilustra, de um lado, as vivências na prisão que nesta análise foram tomadas como esfera dos usos da língua dentro de uma formação discursiva, isto é, um agrupamento de enunciados para os quais pode ser definido um conjunto de condições de existência e também “um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo” (FIORIN, 2000, p. 32), nesse

caso, a prisão.

Assim, essas vivências podem expressar e ou revelar como os sujeitos em sua trajetória de vida na prisão, muitas vezes submetidos aos métodos coercitivos, vão negociando com os diversos atores que participam desse sistema e ou rede punitiva; e com isso, utilizam termos construídos dentro desse campo socioideológico, para suportar o cumprimento da pena e enfrentar a detenção.

Do outro lado do Quadro 01, distinguimos/destacamos termos que, sob a perspectiva teórico-metodológica deste exame linguístico-discursivo, foram identificados como modos de dizer construídos em interação discursiva e podem anunciar diversos modos de significações, sob a forma de enunciados, que se revelam nos momentos da utilização da linguagem pelo locutor, porque os sujeitos recuperandos são permeados por vozes sociais de modo dialógico-polissêmico.

Esses modos de dizer, em forma de códigos languageiros, podem indicar que, com a perda da liberdade e a continência do espaço, esses sujeitos, na prisão, vão-se deixando reger por um determinado código não escrito revelador de novas regras de comportamento e preservação social do grupo. Nessa situação, esse grupo se constitui seja com o nome de prisioneiros, apenados, recuperandos, encarcerados e até mesmo, de modo pejorativo, como, por exemplo, bandido, criminoso, meliante, elemento, etc.

Esse repertório linguístico descrito na parte dos termos pode revelar a “língua viva” dos recuperandos. Cada palavra proferida, no contexto prisional, pode de modo indireto indicar universos de significados, motivos, crenças, valores e, sobretudo, de atitudes, já que tais usos remetem a exterioridade, ou seja, sujeitos historicamente determinados, que se identificam com uma Formação Discursiva, e estão inscritos em lugares sociais, construídos ideologicamente. Esses sujeitos, por sua vez, vão responder às palavras alheias por meio de diversas produções verbais: réplicas, adesões, ironias, críticas, dissonâncias, silenciamentos que estão ativamente relacionados com o auditório social que os rodeia, decorrente do estado de aprisionamento.

Os termos que caracterizam *as relações hierárquicas* podem demonstrar as relações de poder que se estabelecem nesse grupo para preservar inclusive a sua integridade enquanto agrupamento e assim

assegurar o rigor da criminalidade especialmente aquele ligado a não prescrição do crime. O termo *1000º grau* pode ser um exemplo da manutenção dos laços de integridade desses sujeitos, porque se refere à pessoa considerada e ou mesmo um fazer algo de importante. O termo *caneta de ouro* pode mostrar a aderência à vida no crime, porque retrata uma pessoa que assina um assassinato dentro da cadeia.

Os termos relacionados *ao cuidado de si (alimentação e saúde)* podem sinalizar sentidos outros e refratar questões envolvendo, particularmente, fantasias ligadas à sexualidade⁹. O termo *sonho de noiva*, denominação para carne de linguiça, pode, em um movimento polissêmico do sujeito locutor, sinalizar a alusão ao órgão sexual masculino. Essa referência indireta ao genital masculino provavelmente evoca e produz um efeito de sentido que desvela um traço significativo do aparelho sexual masculino e, figurativamente o locutor ao verbalizar/oralizar “o sonho de noiva”, talvez, nessa situação de interação entre os atores sociais, do gênero masculino, descortine e ou destampe certo desejo sexual reprimido/contido.

Esse desejo reprimido possivelmente aparece na situação comunicativa de modo deformado provocando risos, e desse modo deixa entrever sinais de restrição do contato sexual dos recuperandos devido à privação de liberdade. Nessa situação, os sujeitos podem construir fantasias imaginárias e ou mesmo, na oralidade, realizar brincadeiras que remetam a essas questões decorrentes ao sexo e à sexualidade.

Em relação aos termos que enunciam *o cuidado com o outro e com eles mesmos* podemos notar códigos linguageiros construídos pelos recuperandos como algo que aparentemente se coloca como menor, fora do universo do encarceramento, mas que, tal como Foucault afirma, “todas aquelas coisas que constituem o ordinário, o pormenor insignificante, a obscuridade, os dias sem glória, a vida comum, podem e devem ser ditas, – mais, escritas” (FOUCAULT, 1992, p.117), demonstra um possível acoplamento de linguagens provenientes do discurso cotidiano.

⁹ Referimo-nos ao termo fantasia a partir das considerações de Laplanche e Pontalis quando mencionam que “a fantasia é um roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente” (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001, p. 169).

Esses dizeres podem refratar as situações de interações discursivas trazidas das vivências de outros grupos sociais que, agora, ganham um contorno especial porque repetem e ou reproduzem modos de dizer que desvelam hierarquias interpessoais como: passar de loka (fingir que não viu); lero-lero (mentira); escrever na mão (forma de conversar sem falar), denotando relações de poder entre os sujeitos e seus ditos desconsiderados, desclassificados no e pelo mundo aqui fora.

Os termos relacionados ao *modus vivendi* foram examinados ancorados no que Volóchinov (2017, p. 217) pronuncia: “toda palavra é ideológica, assim como cada uso da língua implica mudanças ideológicas.” O uso desses termos presumivelmente pode revelar um falar *de trás para frente* característico desse grupo social que, na prisão, está sob intensa vigilância e, dessa maneira, faz ecoar um mecanismo de defesa, no sentido de formação social de resistência, para inclusive driblar o olhar punitivo que pode vir do outro – agente coercitivo – manifestando certa burla da lei instituída.

Esses modos de dizer podem revelar um movimento de ambiguidade para enfrentar o peso da lide de contenção na prisão, ainda que temporária. Em uma situação ilustrativa, esses modos de dizer acompanhados de ênfases enunciativas (falas cifradas) sinalizam por onde caminha a experiência social dos sujeitos que enunciam a chegada de um catatau (bilhete) avisando que tem um coração (*chip de celular*) e que eles podem começar a fazer um pirulito (serrar a grade).

Essas falas cifradas podem ser uma forma dos recuperandos/prisioneiros manterem sua relação com a linguagem da marginalidade, que sustentam um discurso para não derrubar a malandragem. E, assim, ao discursivizarem modos de dizer materializados em termos e palavras sob o signo da opacidade da língua(gem), esse grupo vai mostrando um *modus vivendi* de contraposição à lei, ao seu peso e aos paradoxos de ficarem trancados no xadrez - termo que refrata a cela, o local no qual está trancafiado.

Com base nesses modos de dizer, produzidos em situação de escuta psicológica, buscamos identificar, a partir dos termos, que esses sujeitos no cárcere colocam a língua(gem) em uso, e ao narrarem sua experiência linguageira para estudantes de Psicologia demonstram que há de se des-cobrirem os sentidos dos seus dizeres,

pois são reveladores de desigualdade e disparidade social e revelam marcas, pistas da filiação a uma formação discursiva dada que é da condição de aprisionamento.

Para encerrar o nosso exame linguístico textual-discursivo, importa ressaltar que esta análise, tendo em vista o seu objetivo, a extensão e a natureza do *corpus* e os dados examinados, não tem o propósito de generalizar nenhuma situação, isso porque, como vimos mostrando, os modos de dizer são circunstanciados a dados advindos de relatos produzidos por recuperandos em um projeto de extensão na APAC de Santa Luzia.

Considerações Finais

Os resultados do percurso empreendido nas análises das marcas linguísticas textuais-discursivas contidas no arquivo, construído no Projeto extensão Escuta Psicológica, na APAC-Santa Luzia, permitem compreender os termos e palavras produzidos como um *espaço discursivo*, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o *contexto*, mas também com *outros textos* e com *outros discursos atravessados nos modos de dizer dos recuperandos*.

As práticas discursivas analisadas, por nós, foram flagradas dentro de uma formação discursiva (aprisionamento na APAC) que se efetua com base em um posicionamento do sujeito do discurso, que se deixa apresentar por meio de uma forma de ação contextualizada sobre o mundo. Esse mundo não é um mundo qualquer se trata de um contexto sociocultural e socioideológico permeado por situações, vivências que remetem à marginalidade, à criminalidade, ao cotidiano da vida no cárcere.

O trabalho de alunos e professoras do curso de Psicologia, elaborado como uma escuta qualificada, oportunizou não só registro dos termos e palavras como práticas discursivas e também como atividade de linguagem em funcionamento. Esses termos e palavras se não fossem tratados como operação linguageira de sujeitos recuperandos passariam despercebidos e dessa forma seriam catalogados apenas como gírias ou neologismos. Conseqüentemente não poderiam ser lidos e analisados como um trabalho de negociação desses atores sociais que, na relação intersubjetiva, sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, teceram/construíram atos de fala da

criação ideológica que evocam refração significativa de um material discursivo revelador de interação sociodiscursiva.

A singularidade dos termos e palavras e são, entre outros fatores, indicações para assumirmos aqui que esses modos de dizer trazidos para este relato são uma amostra, e não uma generalização, de um fenômeno contemporâneo complexo que é a construção do processo de escuta qualificada de pessoas, em cumprimento de pena, a despeito dos crimes cometidos, são sujeitos que praticam sociodiscursivamente a oralidade. E muitas vezes desprezados por uma sociedade que os diferencia e os aparta deixando-os para fora, ignorando-os e na tentativa de enquadrá-los no anonimato e no silenciamento de suas vozes e dos usos que fazem da língua viva. E, nós professores extensionistas olhamos para esses modos de dizer analiticamente como gestos de linguagem de pessoas que são (a)penas humanos e merecem nossa escuta advinda dessas práticas discursivas na esfera apaquiana especialmente em uma atividade extensionista desse porte.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 512 p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução por Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 174 p.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRONCKART, Jean Paul. **Le fonctionnement des discours**. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC. 1999.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de**

- análise do discurso.** Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2014. 555 p.
- FARACO, Carlos Alberto Faraco. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: categorias de pessoa, espaço e tempo.** São Paulo: Ática, 2000. 288 p.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969. 276 p.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1992.
- GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e Campo. IN: BRAIT, Beth. **Bakhtin outros conceitos- chave,** São Paulo: Contexto, 2018.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean. Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LEONTIÉV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1984.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do discurso.** Campinas: Pontes, 1993, 198 p.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso,** [S.l.], v. 8, n. 3, p. p. 541-562, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/400/420>. Acesso em: 04 maio 2021.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes.1993.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Tradução por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ATIVIDADES INTERTEXTUAIS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

HORA, Ronaldo Miguel da (UNADES/EAMPE)¹⁰

Introdução – Visão Geral

Esta pesquisa configura um recorte da dissertação de mestrado em que foram elencadas atividades de leitura e produção de texto literário sob a ótica da intertextualidade, a partir do que preconizam Paulino, Walty e Cury (1995); Hora (2008; 2016; 2017); Sorrenti (2013). Essa ação pedagógica serviu-se do uso da intertextualidade em sala de aula, vista como uma relevante estratégia para o planejamento de atividades de professores de língua portuguesa, visando a uma melhoria nas práticas de sala de aula, o que contribui para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e produção de textos.

A justificativa dessa pesquisa foi motivada pelas seguintes inquietações: O que se pretende com a exploração de textos em sala de aula? e Como melhorar o desempenho do aluno-leitor, proporcionando ao professor-mediador ferramentas adequadas a uma abordagem de texto mais eficiente?

O objetivo geral dessa experiência foi delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas na leitura e produção de textos literários, e os específicos foram apresentar atividades através das quais o aluno produza o texto literário nas aulas de literatura do Ensino Médio e mostrar como essa proposta funcionou numa escola de formação da Marinha nas aulas de língua portuguesa.

Esses objetivos serão atingidos através de uma ilustração de como o professor pode se utilizar da intertextualidade em atividades de leitura e produção de textos, pois se acredita que, através desse fenômeno, as aulas de literatura terão um novo sentido e serão mais prazerosas. Dessa forma, a atenção para diálogos entre textos antigos e novos, assim como suas releituras, faz-se necessária quando o

¹⁰ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES-PY); Professor da Escola de Aprendizes-Marinheiros de Pernambuco (EAMPE); Email: ronaldodahora@gmail.com

professor deseja restabelecer a comunicação e a ampliação do repertório do aluno.

Percursos teórico-metodológicos

Dialogando com Gonçalves (2017, p. 52), partimos do princípio de que o trabalho com a intertextualidade é potencializador da leitura, tornando-a mais eficiente. Assim, percebe-se que “os textos produzidos em nosso meio cultural também dialogam entre si, quer pela voz de seus locutores, quer pela voz de seus leitores”.

Não há como deixar de falar ou escrever algo sem remeter ao que já se ouviu falar ou ao que já se escreveu antes. Esse diálogo da linguagem é frequente na comunicação humana por meio de uma influência comunicativa constante. Por isso, pode-se afirmar que:

Não se fala ou se escreve a partir do nada. Escreve-se ou fala-se a partir do que já foi dito ou escrito. As relações intertextuais se estabelecem na imensa teia dos infindáveis atos de comunicação, recriando, transformando, influenciando textos. Em várias esferas de circulação, textos e/ou obras de arte dialogam entre si (GONÇALVES, 2017, p.53).

Partindo-se do que afirma Sorrenti (2013, p. 87-88), tem-se que:

Uma atividade interessante e prazerosa para ser proposta ao aluno é a reescrita do poema. Reescrever um poema é retomá-lo, é escrevê-lo de novo, apesar de alguns pensarem tratar-se de simples cópia. Em relação à cópia, no livro *O trabalho de citação*, de Antoine Compagnon, encontra-se uma opinião incisiva do escritor Aragon:

Reescrever, sim. Mas copiar é um trabalho mal visto, observem que todo mundo copia, mas há aqueles que são espertos, que trocam os nomes, por exemplo, ou que dão um jeito de se apropriar de livros esgotados (ARAGON apud COMPAGNON, 1996, p. 31).

Mas não é dessa cópia que falamos. Há modos de reescrita que são essencialmente inovadores pelo seu caráter intertextual e representam um excelente exercício de criação literária.

Esses “modos de reescrita que são essencialmente inovadores pelo seu caráter intertextual” é que constituem o alvo de atividades para que o professor do Ensino Médio as utilize em suas aulas para trabalhar a leitura literária de forma prazerosa, atividades estas que vão desde uma paráfrase até a identificação e análise de epígrafes. Além de fazer uma abordagem teórica sobre este assunto, serão apresentadas algumas atividades que exploram a intertextualidade e uma experiência será relatada nas próximas etapas deste artigo, a qual teve como suporte temático a questão do patriotismo apresentado nos textos utilizados em sala de aula, o que levou os alunos a perceberem o dialogismo presente nos enunciados e apontou para uma produção de textos baseados nas leituras de textos poéticos. Dessa forma, os alunos puderam perceber que

Pelos caminhos da intertextualidade cruzamos textos do passado que se encontravam adormecidos, outros que pareciam esquecidos ou apagados pelas cinzas do tempo. Procuramos reavivar todos, trazendo-os para os nossos dias, mostrando como certos textos atuais mergulharam em fontes poéticas de outrora para alimentar seus desejos criativos de hoje (VIANA, 2002b, p. 10).

De acordo com Hora (2016), para definir a intertextualidade, a partir das leituras realizadas em sala de aula, é imprescindível notar o princípio dialógico da linguagem partindo de Bakhtin (2003, p. 291; 2012), ao afirmar que “cada enunciado é um elo da cadeia de outros enunciados”.

Diante disso, uma experiência didática foi desenvolvida em 9 (nove) tempos de aula, com duração de 45 minutos cada um, no convívio escolar de alunos da Escola de Aprendizizes-Marinheiros de Pernambuco, uma instituição de ensino da Marinha do Brasil, pautada na avaliação classificatória, de sistema de ensino tradicional, que preza pela disciplina e pela hierarquia.

De acordo com currículo das Escolas de Aprendizizes-Marinheiros, apresentado pela Diretoria de Ensino da Marinha, os conteúdos são abordados na temática por competências. Abaixo tem-se a descrição dos objetivos apontados neste currículo.

Tabela1: Currículo de Formação de Marinheiros

COMPETÊNCIA TÉCNICA	21-Interpretação de recursos expressivos das linguagens relacionando textos com sua área de atuação.
INDICADOR	21.1 - Estabelecer relações entre os diferentes gêneros textuais e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico e sociocultural. 21.2 Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	21.2.1 - Comparar textos. 21.2.2 - Acionar os recursos lexicais de linguagem figurada para interpretar textos.
CONTEÚDOS	Análise textual- eixo patriotismo/ virtudes (Textos: Hino Nacional, Canção do exílio, Canção do Marinheiro - Cisne Branco). - Texto poético, características e uso social. - Figuras de linguagem

Fonte: MARINHA DO BRASIL. Diretoria de Ensino da Marinha. 2018.

Material utilizado

- Charge da Mafalda



<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/25/imagens/i224286.jpg>.> Acesso em 09.09.2016.

A partir da leitura da charge acima, os alunos foram instigados a responder aos seguintes questionamentos: O que é ser patriota? Mafalda parece patriota? Por quê? O que é ser patriota todos os dias? Quais as virtudes/atitudes de um patriota? O que é patriotismo?

Em seguida, com o auxílio do power point, foi apresentada a definição de patriotismo, defendida no dicionário Houaiss: “Que ou aquele que ama a pátria e a ela presta serviços”.

Além desse material, foram sugeridos pelo currículo da Escola os textos: Canção do Exílio, de Gonçalves Dias; Hino Nacional Brasileiro e Canção do Marinheiro (*Cisne Branco*) – o Hino da Marinha, bastante tocado e cantado durante as cerimônias e atividades escolares.

Para que o trabalho de interpretação e compreensão dos textos pudesse ganhar mais dinâmica, foram adotados os seguintes passos:

- Os pelotões(classes) tiveram 5min para se dividir em cinco grupos.
- Cada grupo recebeu apenas um dos três textos que foram trabalhados e, desta forma, houve dois textos que foram repetidos para os últimos grupos.
- Os alunos tiveram 20 min para ler e discutir quais foram as suas primeiras impressões sobre o que entenderam dos textos. Assim:

a) durante a discussão, tiveram que eleger alguém do grupo para apresentar a leitura do texto à turma, respondendo aos questionamentos iniciais da aula;

b) o grupo criou uma explicação para a relação entre o título e o texto e em que momento do texto a ideia de patriotismo ganha mais força.

- Cada grupo teve 5 min para apresentar sua leitura e interpretação.

As principais características dos textos poéticos foram apresentadas ao longo das apresentações dos alunos pelo professor pesquisador, que transcorreu desde as figuras de linguagem presentes nos textos até os casos de versificação.

Os alunos puderam notar que a leitura de um poema oferece uma ampla gama de possibilidades. Assim, o texto poético costuma ter uma característica única: expressa sentimentos dirigidos para comover o leitor. Sua forma gráfica se apresenta em versos acompanhados de espaços em branco. Por outro lado, as palavras incorporam certa musicalidade e um sentido do ritmo implícito.

O diálogo entre os textos: intertextualidade na Leitura e Produção de textos

Após os alunos perceberem que os textos apresentavam certa dialogicidade temática e estrutural, foi utilizado o que Hora (2016) elencou para definir a intertextualidade, a partir das leituras realizadas em sua pesquisa.

Pode-se levar em consideração a contribuição da Teoria Literária a respeito do fenômeno da intertextualidade, pois, segundo Kristeva (1974, p. 64), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Semelhante a essa afirmação, Viana (2000; 2002a, p. 161; 2002b), define a intertextualidade como “a reescrita de textos alheios”. Com essas afirmações, os alunos já perceberam que nosso discurso é entrecortado por outros tantos discursos, que nossa fala é mediada por outras tantas falas.

Para comentar esse fenômeno, foi necessário levar o aluno ao prazer da leitura literária num ambiente tradicional de ensino, pautado na disciplina e hierarquia. Pôde-se perceber que o prazer pela leitura também pode ser ensinado, segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 129), a partir da ideia de que “uma abordagem de leitura deve levar o aluno ao prazer da descoberta. Para isso, a leitura deve ser encarada como um jogo, uma atividade lúdica que exige o engajamento cognitivo”. Este engajamento deve ser criado a partir das considerações de Dalvi (2013, p. 89), para quem, sempre que possível, faz-se necessário “atualizar o texto literário, entendendo que não há compreensão original ou sentido único a ser atingido. Todo texto literário pede para ser reinventado”.

É o que Grésillon & Maingueneau (1984) chamam de “détournement”, ou seja, substituições, supressões, acréscimos, transposições. É essa transposição do texto para suas diversas reescritas a qual se faz tão fecunda no ensino da leitura literária na escola atual. Por isso, uma das alternativas do professor diante da leitura literária é apontada por Hora (2006, p. 70) apud Silva (2005) como investir no ensino de literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo entre literatura e outras artes.

A partir da Linguística Textual, podemos afirmar que a leitura do texto literário passa por uma relação direta com a

intertextualidade, vista por Koch, Bentes & Cavalcante (2008); Koch & Elias (2017a: p. 101); Koch (1985; 1991; 1997; 2001; 2002) – como um

princípio segundo o qual todo texto remete sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma ‘resposta’ ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito (...). Em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores.

Segundo Hora (2017), diante das novas ferramentas de comunicação, do predomínio do signo icônico, dos desafios que a literatura enfrenta no mundo contemporâneo, a escola precisa reavaliar as atividades que desenvolve para incentivar a leitura literária no uso da intertextualidade. Em decorrência das frequentes e rápidas mudanças contextuais, além das novas propostas curriculares, acredita-se que os professores sentem a necessidade de repensar constantemente sua prática pedagógica com base em algum suporte teórico-metodológico.

Há de se concordar com Silva (2005, p. 85), quando recorda que, em geral, os documentos produzidos como referencial para os professores, os PCN, por exemplo, apresentam apenas contribuições teóricas, mas não discutem, em termos metodológicos, como os educadores poderiam articular a teoria à prática em sala de aula. Foi assim que, pensando em diminuir a distância entre teoria e prática, propôs-se uma reflexão sobre como a literatura poderia ser abordada em sala de aula, tendo em vista as contribuições do dialogismo da linguagem defendidas neste artigo, com vistas à intertextualidade.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 66), apud Hora (2017), o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto.

Quando não ocorre assim, o professor, muitas vezes, leva um texto, às vezes, sem referência alguma, e o copia na lousa, o que toma todo o tempo da aula, para, em outra oportunidade, responder a questões de coleta de informações superficiais e análises gramaticais e estilísticas.

O que acontece, muitas vezes, é que o aluno não tem espaço

para inferir e selecionar pontos relevantes a partir da recepção, em atividades como essas. Ele não consegue interagir com o texto, pois seu papel dinâmico de leitor é subestimado, sufocado pela leitura imposta do professor e pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos.

Dessa forma, em meio à imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se sua capacidade interpretativa.

Resultados E Discussões

Ao final de um processo de leitura de textos “patriotas”, os militares (AM) encorajados a produzirem sua “canção do exílio”, tornaram-se coprodutores de intertextos literários, seja paródia ou paráfrase, cantando sua terra natal. Um dado relevante para a produção textual foi o fato de os alunos serem oriundos de diversos estados serem encorajados a produzirem sua “canção do exílio”, por isso perceberam o quanto é possível recorrer a outros textos, se considerarmos que todo dizer sempre remete a outro(s) dizer(es). Essa produção foi também incentivada pela leitura dos textos:

1. Pátria:

“Todos cantam sua terra,
também hei de cantar a minha” (C. de Abreu)

2. Canção do Expedicionário:

“Por mais terras que eu percorra,
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá;
Sem que leve por divisa
Esse "V" que simboliza
A vitória que virá” (Exército Brasileiro)

3. Canto de regresso à pátria, de Oswald de Andrade

“Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá

Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra

Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá

Não permita Deus que eu morra
Sem que volte pra São Paulo
Sem que veja a Rua 15
E o progresso de São Paulo”

Algumas das alternativas do professor, diante da leitura literária, são apontadas por Hora (2006, p. 70) apud Silva (2005), como:

1. A partir do trabalho com a interdisciplinaridade, incentivar a produção de resenhas, paródias, resumos e textos literários como uma forma de o aluno recriar o intertexto literário e assumir o papel de coprodutor do texto a partir de sua leitura;
2. Investir no ensino de literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo entre literatura e outras artes.

O que acontece, muitas vezes, é que o aluno não tem espaço para inferir e selecionar pontos relevantes a partir da recepção, em atividades como essas, em muitas unidades de ensino. Ele não consegue interagir com o texto, pois seu papel dinâmico de leitor é subestimado, sufocado pela leitura imposta do professor e pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos. Dessa forma, em meio à imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se sua capacidade interpretativa. Eis algumas canções do exílio produzidas pelos alunos:

1. Canção da realidade

Minha terra arde o sol
Que na pele “morenará”
Esse sol que pede praia
Cachoeira, água de coco e mar.

Nesse céu de pleno azul
Que à noite brilhará
O som do carro alto
Que nos “becos” ecoará

Onde madrugadas frias
Tudo ocorrerá, um sabiá
Que voa não sabe se irá voltar.

Minha terra tem terrores
Que em outras não existirá
O sabiá que voa...
Nunca mais irá voltar.
(AM – 3216 – FIRMO)

2. Minha terra

Minha terra tem quiosques,
Onde água de coco eu tomo de frente ao mar;
O samba que aqui eu danço não tem em outro lugar.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nosso Cristo tem mais cores,
Nossa metrópole tem de tudo,
Nossa vida mais amores.

Em caminhar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem águas geladas,
Onde posso me banhar.

Minha terra tem o "Erre",
Que jamais encontrarei cá;
Em caminhar sozinho, à noite
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem simpatia,
Como o Sr. Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que disfrute da cultura
Que não encontrarei em outro lugar;
Sem que eu admire a morena,
Com seu corpo a sambar.
(GR – 3216 – FIRMO)

3. Canção do Carioca

Minha terra tem lindas praias
Que todos desejam visitar,
As pessoas, que já vieram,
Tendem a retornar.

Nossas paisagens emocionam as pessoas
Sobre as quais não conseguem se expressar,
Olhando essas divindades começam a chorar.

Em andar na orla à noite
Começo a observar
Como é lindo
Esse belo mar!
(GR 2209 – BREND0)

4. Meu Pernambuco

Minha terra não é só seca,
Como te fizeram pensar
Temos a faixa litorânea,
Tubarão tem sim por lá

Nossas praias, as mais quentes,
Nosso povo hospitaleiro
Daqui saiu um presidente
Que roubou o Brasil inteiro.

Coração do meu Brasil
De Pernambuco vim falar
Lembro bem da sua Asa Branca
Com o Rei do Baião a cantar
(GR 2230 – ADRIEL)

5. Pobre trabalhador

Minha terra tem tiroteio
 E quem comanda é o Sabiá
 Chefe de tráfico no morro
 O famoso morro do Arará
 De madrugada é que começa
 O fuzuê e o zum zum zum
 E lá do alto do morro
 O fuzil canta papum
 Era mais uma tentativa
 Uma nova invasão
 Subindo pelas vielas
 Rivais de outra facção.

Não permita Deus que eu morra
 Nas mãos desta quadrilha
 Logo eu, um jovem negro
 Em busca de pão para minha família
 Saindo às 4 da manhã
 É no centro do Rio que vou trabalhar
 Na esperança de um belo dia
 Na mega-sena ganhar.

Minha terra tem gente pobre
 Que está sempre a orar
 Pedindo a Deus que no caminho
 Nenhuma bala perdida possa encontrar.
 (GR 2225 – BISERRA)

6. A beleza da minha terra

Minha terra tem um sol que ilumina toda gente
 Tem um céu que é azul e de noite a sul se estende
 Tem praias e tem lagoas, montes e morros
 Tem samba e pagode, bossa e choro
 Minha terra é de um povo feliz e sorridente
 Que vive de braços abertos para acolher o visitante
 Se for à minha terra aproveite cada instante.

Minha terra não é só beleza
 Também tem suas tristezas
 Mas, ao lembrar de minha terra,

Quero lembrar de seu primor
Pois se há tristeza em minha terra
Também existe nela amor.
(GR 2210 – PAULO VICTOR)

7. Escola Querida

Ontem acordei triste
Com vontade de ir embora
Pensei até em desistir
Tentar a vida lá fora.

Mas lembrei da minha mãe
Que sempre me dava apoio
Dizendo “nunca desista, meu filho.
Seu sonho é valioso”.

Foi onde minha ficha caiu
A minha casa é aqui!
EAMPE, minha vida
Jamais irei desistir.

Guerreiro sonhador
Minha vitória está chegando
Vou honrar minha família
Pessoas as quais mais eu amo.

EAMPE, obrigado por me acolher
O que eu aprendi aqui
Um homem me fez ser!

EAMPE, EAMPE
EAMPE querida
Já até sinto a dor
De ter que dizer-te adeus um dia.

Não permita Deus que eu morra
Sem que eu volte para cá
Pernambuco ilibado
Eu aprendi a te amar.
(GR 2213 – DOUGLAS MARTINS)

Conclusões

A partir dessa produção textual, é inegável a importância da noção de intertextualidade na atividade de leitura e construção de sentido, defendida por Koch (2017b, p. 96) e abordagem da intertextualidade no ensino da produção escrita, segundo Koch (2017a, p. 125).

Hora (2006), apud Silva (2005), comprova essa abordagem quando aponta a produção de intertextos como uma das alternativas do professor diante da leitura literária, o que estimula a interdisciplinaridade enquanto o aluno assume o papel de coprodutor do texto a partir de sua leitura.

Uma atividade como essa abre horizontes para que outras unidades de ensino militar também possam aderir a essa temática de leitura e produção de texto literário. Assim, a literatura deixará de ser algo a ser venerado, contemplado e inacessível para se tornar objeto interdisciplinar no convívio dos discentes. Isso é o que comprova, segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 66), apud Hora (2017), que o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13ª. ed. 1ª reimp. São Paulo: Hucitec, 2012.
- GENETTE, G. **Palimpsestes**. Paris: Éditions du Seuil, 1982.
- GONÇALVES, Maria Silva. **O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2017. (Estratégias de Ensino: 59)
- GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre. In: **Langages**, 19^e année, n°73, pp. 112-125, 1984.

HORA, Ronaldo Miguel da. Intertextualidade na Escola a partir de poemas de Manuel Bandeira. In: AMARAL, Cirinea & MARTINS, Ivanda. **Laços Multiculturais**. Recife: Baraúna. 2006, pp. 67-77.

_____. **Características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do ensino médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015**. Assunção: Universidad del Sol: Facultad de Postgrado: Maestría en Ciencias de la Educación. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, 2016. Orientador: Prof. Dr. Juan Ireneo Barreto.

_____. Implicações pedagógicas do uso da intertextualidade no ensino de literatura no ensino médio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2017, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2017. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA18_ID165_23032017233304.pdf> Acesso em: 25 ago. 2018.

KLEIMAN, A; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. A intertextualidade como critério de textualidade. Em: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs.). **Linguística textual: texto e leitura**. São Paulo: EDUC, 1985, pp. 39-46 (Série Cadernos PUC, n.22).

_____. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? **D.E.L.T.A.** 7, v.2, São Paulo, EDUC, 1991, p. 529-541.

_____. O texto e a (inevitável) presença do outro. **Letras**, n. 14, Universidade Federal de Santa Maria, pp. 107-24, 1997.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017a.

_____; _____. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 12ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2017b.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MARINHA DO BRASIL. Diretoria de Comunicações e Tecnologia da Informação da Marinha. **Bono de Ordens e Notícias**. Rio de Janeiro: MB, 2016. Bono Especial, nº 222, 23 mar. 2016.

MARINHA DO BRASIL. Diretoria de Ensino da Marinha. Divisão de Currículos. **Programa de Leitura para o Corpo Discente das Instituições de Ensino da MB**. Rio de Janeiro: MB, 2015.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula**: da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.

SORRENTI, Neusa. **A Poesia vai à Escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2ª ed. 1ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VIANA, Antônio Fernando. **Intertextualidades Poéticas**: assim cantavam os sabiás. 2ª. ed. Recife: Nadgraf, 2001.

_____. **Alguma Poesia Sabiás e Canções**: pelos caminhos da intertextualidade. Recife: Nova Presença, 2002a.

_____. **Vestígios da França em Manuel Bandeira**: no itinerário de Recife a Paris. Recife: Nova Presença, 2002b.

PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS COM MATEMÁTICAS E GÊNEROS TEXTUAIS EM CLASSES MULTISSERIADAS DE ESPAÇOS RURAIS DE MARABÁ-PA

Lucas Silva Pires (UFPA) ¹

Carlos Alberto Gaia Assunção (UNIFESSPA) ²

Marc Santos (UEPA) ³

Considerações Iniciais

Este estudo resulta de uma pesquisa de intervenção metodológica por meio do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa de Intervenção Metodológica/PAPIM, intitulado “Práticas socioculturais com matemáticas nas escolas da zona rural de Marabá-PA”; vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/PROEG, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA.

A docência na Educação do Campo requer o uso de competências formativas nas dimensões políticas e pedagógicas na preparação e no desenvolvimento das aulas. Essa demanda segue a linha da implementação de organizações de atividades didático-pedagógicas em relações com a realidade e as experiências das comunidades do campo na contextualização de sistematização de sua prática.

Nesse sentido, a Educação do Campo admite a possibilidade dessas proposições instituídas na articulação de eixos de formação, com fulcro em saberes inerentes às áreas de conhecimento que os docentes e discentes possam vivenciar nas práticas socioculturais campesinas, a partir das narrativas de suas devidas histórias, por exemplo.

¹ Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa Práticas Socioculturais e Educação Matemática (GPSEM - UFPA); E-mail: lucas.silvapires.10@gmail.com

² Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); E-mail: carlosgaia@unifesspa.edu.br.

³ Mestrando em Ensino de Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); E-mail: marcsantos336@gmail.com.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, como um ponto de chegada a essas perspectivas, foi implementado em várias universidades do Brasil. Apontando para a relevância da realização de atividades acadêmicas como catalizadora do processo de ensino e aprendizagem na articulação dialogante entre ensino, pesquisa e extensão para além do espaço da universidade, admite princípios pedagógicos curriculares, como: a formação contextualizada à realidade e às experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimento (PPC/FECAMPO, 2014).

O objetivo foi dar visibilidade a organizações didática no ensino de matemática com base nas narrativas de histórias de vida dos sujeitos da comunidade local, por meio de relatos que contêm saberes matemáticos de suma importância ao aprendizado dos discentes que integram a realidade da comunidade do campo.

Ao admitir a concepção de práticas socioculturais com matemáticas, fundamentadas em Gaia e Guerra (2014), relacionadas às atividades humanas que se realizam nos contextos das Etnocomunidades, cujas manifestações podem ser evidenciadas nos discursos orais, escritos e/ou gestuais, isto é, com algumas características sociocomunicativas, percebemos a importância dos saberes matemáticos presentes na vida de pessoas das comunidades rurais da região de Marabá/PA. Com apoio do Projeto PAPIM/2016, refletimos sobre a relevância de utilizar essas abordagens como fonte de conhecimento para análise de práticas com matemáticas utilizadas pelos sujeitos na zona rural.

Portanto, o uso das narrativas ocorreu com o intuito de buscarmos indícios de práticas com matemáticas relativas às quatro operações, para organizarmos sistemas de tarefas que podem ser utilizados no ensino escolar por docentes de escolas do campo, cujo objetivo consiste em contribuir com reflexões para o ensino-aprendizagem em matemática de alunos da zona rural de Marabá/PA, a partir de narrativas obtidas na zona rural.

Percurso Trilhado

Os materiais necessários para a realização e a conclusão do referido projeto são instrumentos didático-tecnológicos, como:

celular, computador, câmera fotográfica e data show (se houver disponibilidade). Além de materiais didático-pedagógicos escolares, tais quais: lápis, caneta, borracha, caderno, papel chamex, pincel para quadro branco, cartolina, fita durex larga, cola de isopor, cola branca, pincel permanente, régua, serão necessários EVA (branco, vermelho, amarelo, verde e azul), papel cartão, papel crepom, papel chamex 4x4 e TNT para confecção de baners.

Antes da realização de práticas de pesquisa de campo, juntamente com os alunos do 8º e 9º anos da referida escola, foi explicada a dimensão do trabalho e a importância de entrevistar um produtor da localidade, para que, a partir de sua história de vida, surgisse situações para a utilização do texto narrativo e saberes matemáticos. Como atividade, a priori, foi feito um retrospecto de assuntos de matemática financeira por meio de videoaula aos alunos da instituição. Foi destacada a relevância da pesquisa narrativa como forma de valorização da história de vida dos sujeitos do campo. Após esse primeiro momento, partiu-se da elaboração de um roteiro de perguntas a serem feitas a um produtor (Sr. Ariclenes). Para tanto, foi marcada a visita à sua chácara. Em seguida, nessa mesma linhagem, a turma foi dividida em dois grupos, com blocos de perguntas diferentes para anotações, dando prosseguimento às arguições.

De volta à sala de aula, passamos às complexidades e resoluções dos problemas com base na narrativa do produtor. Lemos o texto narrativo e problematizamos as situações envolvendo juros, taxas, porcentagens e regra de três. Ao final das questões elaboradas e as estratégias de resoluções pelos alunos, foram surgindo respostas para solucioná-las, havendo correções quando algum resultado incorreto se manifestava; e, ao final, apresentamos uma solução com base nas normatizações e regras da matemática escolar.

Entre as questões produzidas em sala de aula, propusemos um exercício com 05 (cinco) questões sobre a produção, o que fez com que os educandos buscassem objetos matemáticos para compreender essa relação e ampliar seu conhecimento matemático. Com essa realidade presenciada pelos alunos, utilizamos formas para o produtor obter maior lucro em sua fabricação, despertando intenções e interesses nos discentes sobre como a matemática pode nos ajudar a organizar as finanças da vida cotidiana, imbricada nos fatores produtivos.

De posse dessas narrativas, foram realizadas análises na busca de organização didática de uma proposta de ensino envolvendo matemática e língua portuguesa. Dos gêneros textuais, surgiram planejamentos didáticos para o ensino de fração, porcentagem, unidades de medidas, razão e proporção e objetos da língua portuguesa, tais como leitura e interpretação de textos e as narrativas em cordel, como um gênero textual importante para a pesquisa social. Essas sequências didáticas serão aplicadas em sala de aula com os alunos do ensino fundamental.

Narrativa do sr. Ariclens

Sou Ariclens e trabalho desde os dez anos de idade na produção de leite. Esse fato se justifica como um dos motivos que encontrei para satisfazer minhas necessidades de vida. Essa atividade do leite gera lucro; mas, obtém-se pouca rentabilidade mensal, isso se dá justamente pelo fato de ainda produzir pouco. Outro fato é que na Vila a venda do litro do leite é muito barata. O meu motivo maior de exercer essa produção é porque necessito do leite para sanar a maioria das minhas despesas e também para comprar medicamentos para o rebanho. Tiro, diariamente, 65 (sessenta e cinco) litros. Não dá para muita coisa, mas tem que se contentar com o que tem. O valor do litro do leite é de 0,50 centavos, é muito barato, pois o leite deveria aumentar; pois, se deve levar em conta que o produtor gasta muito com o gado e com o sítio, principalmente nos medicamentos que são muito caros. Tem o sal, que custa R\$ 10,00; o mineral, R\$ 103,00; o dectomac, R\$ 20,00; a vitamina, R\$ 100,00; o purom, R\$ 11,00; o tiggom, R\$ 108,00; e, a saca de milho, que sai por R\$ 45,00. O dinheiro que recebo das mãos do comprador Edmar Paulo é aplicado em açougues, lojas e gasolina; tenho um gasto na loja de R\$ 110, 00; em açougues, de R\$ 170, 00; em gasolina, de 15 litros mensais, sendo que o litro custa R\$ 3,71. Ainda tem as condições do curral, que quando chega o inverno fica muito ruim para mexer com o gado, porque enche de lama, às vezes ficam vacas sem que eu tire o leite pelo fato de ter muita lama e terminar muito tarde a minha produção.

A narrativa do produtor destaca a fabricação de leite, criação e comércio de animais (gado e suíno), em que é perceptível a presença de conteúdos diversos de matemática financeira. Propusemos uma

lista de situações envolvendo instrumentos de saber matemático (práticas com matemáticas), observados a partir das narrativas do sr. Ariclènes. Certamente, podem haver objetos e saberes matemáticos nas narrativas que não estão nas situações-problemas, deixando, assim, um espaço de proposição de outras circunstâncias e tarefas de ensino.

Extraíndo Práticas com matemáticas a partir da narrativa do sr. Ariclènes

Do diálogo com o sr. Ariclènes, percebeu-se sua necessidade em sugerir a formulação de proposições com soluções possíveis, que contribuirá na geração de lucro na sua produção:

1. O sr. Ariclènes vende a massa de cuim, e dela é retirado o soro. E fica explícito que em 65 (sessenta e cinco) litros de leite, depois da massa pronta, é possível retirar 60 (sessenta) litros de soro, que, juntamente com a compra de 7 (sete) sacas de cuim, pode-se criar 8 (oito) suínos, repercutindo esse processo durante 7 (sete) meses, tempo em que os suínos pesarão, em média, 40 kg cada. Sabendo-se que o preço do suíno por kg é de R\$ 4,30, qual o valor dessa produção em 7 (sete) meses? Se com 60 (sessenta) litros de soro e 7 (sete) sacas de cuim, em 7 (sete) meses, o produtor consegue engordar 8 (oito) suínos em uma média de 40 kg cada, logo, $40 \times 8 = 320,00$ kg. Como o preço do suíno é de R\$ 4,30, então, $320 \times 4,30 = 1.376,00$, em que R\$ $1.376,00 - 189,00$ (das sacas de cuim) = 1.187,00.

2. O dinheiro arrecadado na venda dos suínos terá que ser investido em algo que possa gerar mais lucro ao produtor. Como o preço do boi está mais em conta na região da vila Flor do Ipê, a melhor opção é investir o dinheiro em bezerros, tendo em vista que o preço do bezerro por kg é de R\$ 4,30. Com o dinheiro da venda dos suínos, é possível comprar quantos bezerros? E de quantos kg cada? A saber: $1.187,00 / 4,30 = 276,00$ kg de bezerro, logo, $276,00 / 2 = 1.238$ kg. Então, com o dinheiro de 8 (oito) suínos, dá para comprar 2 (dois) bezerros de 138 kg cada.

3. Depois da compra dos bezerros, é preciso deixá-los 2 (dois) anos no pasto até atingir uma certa quantidade de kg. Suponha que ao completar 2 (dois) anos, um esteja pesando 500 (quinhentos) kg e o outro 505 (quinhentos e cinco) kg, ou seja, estão pronto para venda.

Sabendo-se que o kg do boi é de R\$ 4,40, quanto renderá de lucro para o produtor depois da venda de ambos? $R\$ 500 + 505 = 1.005,00 \rightarrow 1.005 / 4,40 = 4.422,00 \rightarrow$ Logo, seu lucro será de R\$ 4.422,00

4. Suponha que durante os dois anos, ele gaste R\$ 782,00 com sal, mineral e vacina. Qual será seu valor líquido, descontando a despesa? $R\$ 4.422 - R\$ 782 = R\$ 3.640,00$; logo, o valor líquido será igual a R\$ 3.640,00

5. Com o dinheiro dos bois, dá para comprar quantos bezerros de 138 kg? Se um bezerro de 138 kg for vendido a R\$ 4,30/kg = R\$ 593,40 \rightarrow Logo, $R\$ 593,40 * 6 = R\$ 3.560,40$.

Então, com R\$ 3.640,00 da venda dos dois bois, é possível comprar mais 6 (seis) bezerros de 138 kg; e ainda sobra R\$ 79,40. Esse lucro é obtido durante os 2 (dois) anos e 7 (sete) meses de produção de soro. Mas, desconstruir, desmistificar o que está consideravelmente pronto e acabado é reconstruir e contribuir substancialmente para uma nova proposta de ensino, com sujeitos que estão submetidos a ter como método de ensino o que está unicamente nos livros didáticos, por meio de repetitividade e exaustão de exercícios, enquanto que, por outro lado, não se pode negligenciar conhecimentos que fogem sistematicamente da realidade dos educandos, principalmente daqueles que moram no campo, onde seus meios de produções estão inerentes à sua vida cotidiana e escolar.

É evidente a importância de partir dos conhecimentos locais para ensinar matemática, o que pode adotar uma postura crítica e consciente do discente no seu papel relacional entre escola e trabalho. Essas associações matemáticas estão no cotidiano das pessoas, embora a falta de contextualização como algo significativo e não fictício para os alunos parem nas práticas com matemáticas escolares.

Narrativas e saberes matemáticos na sala de aula: Reflexões situadas

As transcrições das narrativas do sr. Ariclens permitiram a elaboração de situações-problemas envolvendo operações fundamentais para o aprendizado de matemática a alunos do Ensino Fundamental. O objetivo era ensinar essas operações a partir de situações-problemas reais da comunidade local aos discentes da escola Crenilda Gonçalves Viana. Então, o próximo momento foi realizar aplicações problematizadas das tarefas com os educandos

mencionados, num processo de intervenção didático-metodológico na sala de aula.

O primeiro momento da aula com leitura se consolidou a partir das narrativas proferidas pelos alunos. Cada um lia um parágrafo. Após a enunciação do texto, os educandos foram conduzidos à elaboração de situações-problemas baseadas nas informações contidas nas narrativas. Como já haviam trabalhado, inicialmente, algumas noções de operações fundamentais, não foi difícil perceberem que o texto narrativo apresentava elementos da matemática escolar.

O momento seguinte consistiu na exploração desses saberes de maneira a direcionar os alunos a se relacionarem melhor com esse objeto matemático, tendo como ponto de partida as orientações didáticas, as informações pedagógicas e as problematizações matemáticas, sempre arguidas por nós, professores, na busca de situações-problemas que inserissem as narrativas de seu Ariclens como um texto didático, protagonista desse processo. Então, partimos para a elaboração das questões que já foram apresentadas.

As referidas questões resolvidas pelos alunos tiveram como principal fonte o próprio texto da narrativa e as informações antecipadas no vídeo, e, ainda, algumas explicações acerca de assuntos relativos à resolução de problemas usando ferramentas da matemática escolar. Assim, as aulas foram encerradas, e, mesmo após o término, os educandos queriam continuar na busca de soluções para as questões. Vale destacar que antes de iniciar essa atividade, foi perceptível que alguns discentes não demonstravam interesse em participar desse projeto. Mas, com a continuidade do processo, passando pela entrevista, a elaboração das questões e a problematização da produção de seu Ariclens, eles puderam perceber que a dinâmica da exposição era diferente de outros momentos. Aqueles que em outras aulas pareciam apáticos à forma explanativa do conteúdo, mudaram sua concepção sobre a importância do ensino de matemática na maneira como estava sendo trabalhada, fundamentada em situações reais da própria comunidade.

Para um acadêmico se tornar um bom professor, necessita não somente do conhecimento teórico, mas de uma boa iniciação ao exercício da prática docente. Para além dessa perspectiva, deve acolher novas práticas pedagógicas baseadas nos meios de produtividade existente na comunidade, tendo a concepção de que a

matemática está imbricada nos fatores produtivos. Esse modo de compreender o ensino de matemática certamente pode atrair a atenção dos discentes ao perceberem sentido e utilidade na disciplina, relacionando-a às histórias de vida de pessoas da sua comunidade.

A realização da pesquisa e a intervenção nas escolas do campo é uma das tendências do Curso de Educação do Campo, que vem ganhando forças ao considerar que tal ferramenta didática é um instrumento em potencial para o desenvolvimento de práticas inovadoras no processo ensino-aprendizagem, de modo a valorizar as atividades socioculturais das famílias e torná-las conteúdos matemáticos da própria realidade na comunidade, podendo oferecer inúmeras possibilidades para a construção do conhecimento dos sujeitos inseridos no contexto escolar. Para Ubiratan D'Ambrósio (2001), essas práticas, na maneira de saber-fazer, se caracterizam como um acesso à cultura do conhecimento de valores e saberes pertencentes a uma comunidade, pautando a constituição de aspectos da cidadania dos discentes.

Considerações Finais

Com base nos resultados sobre a intervenção do Projeto PAPIM, consideramos relevante o uso de gêneros textuais e de práticas com matemáticas para o ensino de matemática e língua materna.

Essa experiência permitiu dar visibilidades a respeito da ressignificação de saberes locais que precisam ser valorizados como ponto de partida para o conhecimento escolar. Essa atitude contribui de forma metodológica e didática para o docente construir situações de ensino a partir das histórias de vida e trabalho de sujeitos da própria comunidade.

Percebemos que não basta tão somente uma prática pedagógica que tenha como fluxo predominante os conteúdos dos livros didáticos para se trabalhar em sala de aula. Uma nova proposta de ensino com sujeitos do campo deve ter como base a realidade de vida da sua comunidade, como fonte de conhecimento que parta do local para o universal. Para tanto, é necessário que os docentes das escolas do campo possam pensar em novas formas, métodos de

trabalhar na perspectiva da educação do campo.

Referências

- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação pra uma sociedade em transição**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2001. 197 p.
- FARIAS, Carlos Aldemir; MENDES, Iran Abreu. Descortinando práticas com matemáticas no contexto da educação do campo: conexões entre tad e etnomatemática. In: MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir (Orgs.). **Práticas Socioculturais e Educação Matemática**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2014, p. 335-367.
- UNIFESSPA/ FECAMPO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. ICH. Marabá-PA, 2014. 153 p.
- GARCEZ, Pedro. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes. **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, 2001, p.189-213.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-37.
- MEGID, Maria Auxiliadora; FIORENTINI, Dario. As Narrativas e o Processo de Aprendizagem Docente. **Revista Interações**, v. 18, n. 2, p. 178 -203, 2011.
- MISHLER G. Elliot. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: Moita Lopes, Luiz Paulo; Bastos, Líliliana Cabral (Orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 97-122.
- SACKS, Harvey. On doing “being ordinary”. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John; OATLEY, Keith (Ed.). **Structures of social action**. Cambridge: University Press, 1984, p. 413-429.

A PRIMA FILOSOFIA DE BAKHTIN E O “NOVO” MÉTODO SOCIOLÓGICO DA LINGUAGEM, DE VOLÓCHINOV: A SIMBIOSE PERFEITA PARA O FORTALECIMENTO DA NOÇÃO DE “PALAVRA VIVA”

Cecília Noronha Braz Alves (UFPB) ¹

Edlaine Souza de Lima (UFPB) ²

Apontamentos Iniciais

O artigo em questão busca mostrar como a *prima filosofia*, proposta por Bakhtin, e o “novo” método sociológico da linguagem, de Valentin Volóchinov, no início do século XX, sugerem um novo olhar para a linguagem humana. Essa forma inovadora de visão vai situar a linguagem na posição intermediária entre o sujeito e a realidade.

Neste presente trabalho, primeiramente, vamos apresentar as bases do pensamento de Volóchinov (2017), partindo das críticas que ele fez ao *Subjetivismo individualista* (especialmente a Wilhelm Von Humboldt, que propôs uma explicação mental para a linguagem, em vez de um olhar exclusivo para o sistema de línguas), e ao *Objetivismo Abstrato* (principalmente, aquele relativo à visão de Ferdinand de Saussure, que percebe a língua em sua imanência). Em seguida, apresentaremos a proposta da filosofia primeira da linguagem como um olhar que está além do estruturalismo linguístico, ou seja, que extrapola a análise puramente formal da língua.

Em um segundo momento, entraremos na seara do conceito basilar do *dialogismo*, que percorre toda obra de Bakhtin e o Círculo. Durante essa etapa, dissertaremos sobre os princípios da alteridade e interatividade no processo comunicativo do uso da linguagem. Por fim, mostraremos como a Análise Dialógica da linguagem permite que enxerguemos a palavra em uso como um signo social e ideológico. Ou seja, vamos esclarecer como as ideias bakhtinianas extrapolam aquela

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling). e-mail: cecilianoronhaz@gmail.com

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling). e-mail: souza.edlaine@hotmail.com

visão do signo enquanto mero componente do sistema linguístico (interno à língua; mental; partilhado por uma mesma comunidade linguística), proposto por Saussure em sua obra póstuma intitulada *Curso de Linguística Geral*.

Fundamentação teórica – as bases do pensamento dialógico

Bakhtin e Volóchinov

Segundo Fiorin (2006), o filósofo da linguagem Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em 16 de novembro de 1895, na cidade de Orel, localizada na Rússia, ou seja, bem antes da Revolução Russa de 1917. Ele se formou em Filologia e História, em 1918, na Universidade de Petersburgo, e apoiou o movimento revolucionário de sua época. Seu falecimento data de 1975, em Moscou, quando a Rússia já fazia parte da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Filho de uma família aristocrática em decadência, a vida de Bakhtin foi bastante atribulada e sofreu muitas mudanças, morando em várias cidades russas desde a infância. Com isso, teve acesso a várias línguas, etnias e classes sociais, segundo explicou o linguista brasileiro Fiorin (2006), em seu livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. A marca dessa poliglossia pode ser percebida ao longo do trabalho intelectual do filósofo russo.

Os estudos de Bakhtin terminaram causando grande impacto na ciência da linguagem na segunda metade do século XX, quando suas ideias começaram a ser resgatadas, especificamente, a partir dos anos 60. Suas pesquisas, reflexões e ensaios terminaram resultando em obras, inclusive relativas à crítica literária, como *Problemas da obra de Dostoievski* (1929); *Problemas da poética de Dostoievski* (1963); *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1965); e *Questões de literatura e estética* (1975). Em 1986, vem a público pela primeira vez o texto que hoje é conhecido com o título de *Para uma filosofia do ato responsável*, escrito ainda no início de 1920. Elaborado em forma de rascunho e encontrado incompleto, nele encontramos o gérmen de sua proposta para uma *prima filosofia* da linguagem.

Apesar de ter uma vasta obra e alguns textos não concluídos sobre reflexões a respeito da linguagem, Fiorin (2006)

explica que “ele não produziu nenhuma súmula sobre sua teoria, onde se encontram todos os conceitos acabados e bem definidos” (p.5). Ao contrário disso, preferiu lapidar suas ideias a partir das problemáticas levantadas ao longo do seu projeto intelectual, sem um acabamento intransigente. Isso acontece, justamente, porque a proposta dialógica da linguagem bakhtiniana  a do “inacabado”.

Tal fato permite réplicas e refinaes de conceitos por estudiosos futuros, mediante uma compreensão responsiva ativa de suas teorias e, conseqüentemente, da implementação de novos juízos de valores. E foi exatamente mediante esse exercício de compreensão responsiva ativa que outros autores e intelectuais do Círculo de Bakhtin dialogaram com os pressupostos bakhtinianos. O grupo interdisciplinar era formado na época pelo filósofo Matvei Isaavitch Kagan, Valentin Nikolavitch Volóchinov e Pável Nilolavitch Medvedev, entre outros nomes.

Já Volóchinov nasceu em 1895, em São Petersburgo (conhecida também como Leningrado depois da morte do líder comunista russo Lenin, em 1924). Entre 1904 e 1913, ele completa o ginásio e, aos 18 anos de idade, inscreve-se para a faculdade de Direito de São Petersburgo. O pensador possuía ainda uma relação próxima com a música, cujo viés filosófico também era motivo e tema para seus ensaios (GRILLO, AMÉRICO, 2019).

Em 1924, Volóchinov se matricula no doutorado do Instituto de Hstria Comparada das Literaturas e Línguas do Oriente e do Ocidente – ILIAZV (chamado de Instituto de Linguística, a partir de 1932), que terá uma fundamental influência na formação intelectual das ideias do Círculo de Bakhtin. tinha a pretensão de construir uma Sociologia da Arte (GRILLO, AMÉRICO, 2019).

Em 2016, a professora e doutora em Linguística Sheila Grillo, juntamente com doutora em Literatura e Cultura Russa Ekaterina Vólkova Américo, tiveram acesso ao mesmo material da GARF, além dos arquivos da filial de São Petersburgo da Academia Russa de Ciências (RAN). O resultado desse esforço foi a tradução para o português, a partir dos originais russos, dos textos assinados por Volóchinov, entre os quais está o ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, publicado pela primeira vez em russo, na Revista Zvezd, em 1926.

O livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov (2018),

também foi traduzido direto dos originais da primeira e da segunda edição russas para o português, lançada originalmente em 1929. Nele, o teórico vai apresentar suas impressões já ensaiadas no texto de 1926.

Crítica ao Objetivismo Abstrato e ao Subjetivismo Idealista

A partir de agora, vamos fazer um breve resgate das críticas apresentadas por Volóchinov (2017) ao Objetivismo Abstrato e o Subjetivismo Idealista. Assim, podemos compreender melhor como esse pensamento do Círculo vai comungar com os princípios da *prima filosofia*, apresentados anteriormente por Bakhtin (2012).

Quando desenvolveu seus trabalhos intelectuais, Volóchinov (2017) estava diante de duas tendências dominantes do pensamento filosófico em sua época. De certa forma, ele termina se filiando àquela que considera a diversidade e heterogeneidade da língua. Esse posicionamento encontra respaldo, justamente, em suas críticas ao Objetivismo Abstrato e ao Subjetivismo Individualista.

Para entendermos mais esta questão, vamos ao que está registrado por Volochinov (2017) na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. Com relação à crítica às orientações do pensamento filosófico-linguístico relacionado ao Objetivismo Abstrato, a primeira observação feita por Volochinov (2017) explica que os representantes do Objetivismo Abstrato consideram que o sistema linguístico é um fato objetivo, externo e independente à consciência individual. E, assim, a língua se apresentaria, sob esse ponto de vista, como sistema de normas imutáveis. Porém, se olharmos mesmo de cima, poderemos perceber que, de uma concepção verdadeiramente objetiva, não há essa imutabilidade do sistema linguístico e sim uma evolução ininterrupta.

Sendo assim, não é possível falar em uma existência objetiva da língua apenas ao considerá-la como um sistema de normas imutáveis e incontestáveis. Para fazer essa colocação, Volochinov (2017) explica que seria preciso afirmar que em relação à consciência individual, a língua “[...] é um sistema de normas indiscutíveis e imutáveis, que esse é o *modus* de existência da língua para cada um dos membros dessa coletividade linguística, expressaremos uma concepção totalmente objetiva” (p.175, grifos do autor).

O segundo questionamento é relativo ao processo de

descodificação (compreensão) do signo no sistema linguístico interno da língua. Para Volochinov (2017), o “sinal” não pode ser descodificado por si só, porque não tem “valor” linguístico. Ou seja, não está no domínio da ideologia, em um contexto, para ser valorado. Sobre isso, ele registra:

Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua. Mesmo nesse caso, a forma é orientada pelo contexto e se constitui em um signo, embora estejam presentes sua natureza de sinal e o momento do seu reconhecimento. Desse modo, o aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como sinal, mas a sua mutabilidade específica (p.179).

Em outras palavras, Volochinov (2017) aponta para o fato de que, se não levar em conta a unicidade do ser evento, dentro de determinado tempo/espaço, historicamente constituído e em um ato concreto de comunicação, a “sinalidade” por si só é estéril. Isso é uma crítica também ao aspecto sincrônico dos estudos da linguagem, comum ao estruturalismo saussuriano. Afinal, para Volóchinov (2017), a palavra é “viva” e mutável.

Por outro lado, o estudo sincrônico, como vinha sendo compreendido também pelos filólogos, em especial das línguas chamadas “mortas”, é apontado por Volóchinov (2017) como cheio de arestas. Isso porque, de certa forma, foi apoiado em enunciações ou monólogos “mortos” (enunciação monológica), pois excluiu a réplica ativa e considerou o ato passivo (compreensão do signo como um objeto-sinal). Vale salientar que isso ocorre porque o filólogo, segundo explica Volóchinov (2017), se desvincula da esfera real na qual qualquer enunciação está inserida, ou seja, dentro do processo ideológico.

As críticas de Volóchinov (2017) também foram direcionadas ao Subjetivismo Individualista. Para essa orientação filosófico-linguística, leva-se em consideração a fala, porém essa é considerada individual (diferente do objetivismo abstrato, que considera a fala individual, mas se concentra na língua como sistema interno mental). Assim, na concepção de Volóchinov (2017), a visão do Subjetivismo Individualista seria apoiada na enunciação monológica, ou seja, a partir do ponto de vista de quem fala, como uma expressão psíquica individual do falante.

Sobre esse aspecto, Volóchinov (2017) considera a Teoria da Expressão do Subjetivismo Individualista um engano, pois ao contrário do que essa orientação filosófico-linguística prega, o centro organizador da enunciação se situaria no exterior. Essa tese é explicada da seguinte maneira:

Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção. De fato, não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela *situação social* mais próxima. Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem pelo representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence (p.204, grifos do autor).

O pensamento que nasce do sujeito, então, é um fato social. Ou seja, não é um ato individual interior, como propõe o Subjetivismo Individualista. Afinal, a objetivação sempre vai ser social (externa).

Apesar dessas críticas, Volóchinov (2017) pondera que o Subjetivismo Individualista acerta quando diz que “os enunciados singulares são de fato a realidade concreta da língua e possuem nela uma significação criativa” (p.217). E também concorda quando o Subjetivismo Individualista afirma que não é possível isolar uma forma linguística do seu conteúdo ideológico. Porém, está errado ao não compreender a natureza social do enunciado; ao considerar o conteúdo ideológico da palavra como fruto do psiquismo individual; e ao partir do enunciado monológico.

A seguir, vamos discorrer sobre os fundamentos da *prima filosofia*, propostos por Bakhtin (2012). Assim, poderemos ver como ela se enlaça com a forma como Volóchinov percebe a palavra, como algo inacabado e “vivo”.

A *prima filosofia* (arquitetura do ato)

A abordagem bakhtiniana amplia as fronteiras da Linguística e lança a proposta de uma Metalinguística. Sua *filosofia primeira* da linguagem (BAKHTIN, 2012) é uma arquitetura do ato enquanto

atividade. Ou seja, como uma relação de compreensão e conectividade entre os interlocutores (mesmo que o “outro” seja pressuposto) na concretude da comunicação. Isso pressupõe atribuição de juízos de valor, que é uma atitude responsiva ativa no instante da enunciação. O ser “evento” é inacabado por ser único e irrepetível a cada ato. Por isso, Bakhtin (2012) vai dissociar o mundo da teoria do mundo da vida.

Ou seja, não há “leis gerais”, que abarcam todo o sujeito em todas as situações particulares de comunicação. Não há como apreender o ser “evento” como se fosse o mesmo, completo e independente do espaço, tempo e situação de fala. Porque ele não é universalmente igual. Por isso Bakhtin (2012) passa longe de teorismos universais e inflexíveis.

Para Bakhtin (2012), uma coisa é o mundo da teoria: o das generalizações. Outra coisa é o mundo do “ser” singular no mundo da historicidade viva. Ambos universos são incomunicáveis, como bem pontua Fiorin (2006). Mantendo sempre essa bússola filosófica voltada ao “ser”, e não a um indivíduo sempre igual, o pensador russo desenvolveu seus postulados, levando em consideração tanto o aspecto ético da vida como estético da arte.

Sobre esse aspecto, Fiorin (2006) afirma que a filosofia primeira proposta por Bakhtin “não construirá leis gerais, mas será uma fenomenologia dos eventos. A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e responsável. [...] As ações concretas realizam-se na contraposição de valores” (p.17).

Ainda de acordo com Fiorin (2006), a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin apresenta três eixos básicos. Um deles diz respeito à unicidade do ser e do evento. O segundo está na relação eu/outro. E o terceiro é a dimensão axiológica, ou seja, o juízo de valor. Todos esses aspectos estão dentro da arquitetura do ato.

Seguindo por esse caminho, Bakhtin mostra em sua prima filosofia a importância de trazer a filosofia para o real/cotidiano em busca da origem da produção do sentido na linguagem. Desta forma, não apenas a linguagem em uso, mas também outros conceitos como a palavra são entendidos a partir de sua historicidade. Diante de todos esses pressupostos, é possível dizer que “[...] no pensamento bakhtiniano, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica” (STELLA, 2018, p.178, grifo nosso).

Tanto as ideias de Bakhtin (2012) como as reflexões de Volóchinov (2017) começam a ser elaboradas em uma época marcada por outros contrapontos teóricos, sejam relativos à literatura, sejam referentes ao social. O Formalismo Russo, por exemplo, é um desses contrapontos. Essa tendência deixava de lado toda a dimensão social da teoria da arte³ (em particular da poética) para trabalhar apenas o aspecto imanente da linguagem. Outra dimensão habitual dos estudos literários era mais social/histórica, que via o social/histórico como algo “de fora para dentro”, em direção ao objeto imanente, determinando-o. Esses aspectos seguem em oposição tanto à *prima* filosofia como ao “novo” método sociológico da linguagem do Círculo.

Volóchinov (2019) acreditava que existiria dentro da compreensão marxista um método sociológico com uma abordagem de fato científica da criação ideológica. É aí que ele vai trazer alguns pressupostos e elementos do Marxismo para o seu estudo, mas faz isso de maneira mais sofisticada. Ao propor a vantagem de observar a palavra pelo prisma sociológico, considerando as singulares dentro de uma historicidade, ele de certa forma se coaduna com o princípio da *prima filosofia* de Bakhtin (2012) para a qual o ser evento é inacabado e também singular.

Segundo Clark e Holquist (2018), na época dessas discussões do Círculo, o movimento artístico do cubofuturismo também estava em vigor na Rússia. Essa corrente propunha o objeto artístico fora das condições sócio-históricas e ideológicas. Então, o trabalho de Volóchinov (2017, 2019) pode ser considerado uma réplica de tais ideias. Dentro desse mesmo ambiente sócio-histórico, estava em ebulição os pensamentos filosóficos de Bakhtin (2012) e sua *prima filosofia*.

Uma nova concepção de língua e linguagem

Com base no que vimos até agora, levando em consideração a

³ Nesse ensaio de Volóchinov, escrito em 1926, a “arte” é usada como uma metonímia do enunciado literário. Assim, quando ele fala em “arte”, está se referindo à esfera artística, na qual cabem várias manifestações, a exemplo da música, literatura e poesia. Mas, ao propor uma “sociologia da arte”, seu método vai terminar abarcando outras esferas, que incluem o jurídico, cognitivo, estético, ou seja, as áreas de criação ideológica.

prima filosofia proposta por Bakhtin, podemos entender melhor alguns conceitos básicos de seu pensamento, que sempre levarão em consideração o “outro”, no uso da linguagem, durante o processo de comunicação. Neste artigo, nos prenderemos apenas a algumas noções que compõem a base desse novo olhar para a linguagem, o sujeito e a realidade, extrapolando o formalismo e o sistema interno de signos linguísticos. Passemos a seguir ao comentário sobre algumas dessas noções/conceitos. Só depois é que entraremos na discussão sobre a “palavra viva”.

Dialogismo, alteridade e interatividade

A concepção de linguagem orientada para as relações e práticas sociais extrapola outras concepções de linguagem como expressão do pensamento, ou como instrumento de comunicação. A esse respeito, Volóchinov (2013) defende que a linguagem é um fenômeno social, uma vez que esta é imprescindível para a organização do trabalho humano e à consciência de cada homem. Diante desse pressuposto, resumimos algumas considerações: é na/pela linguagem que há a constituição do sujeito e “[...] com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos.” (VOLÓCHINOV, 2013, p.155).

Assim, o percurso da linguagem é acessado por meio de uma arte dialógica, a qual nos conduz a um terceiro estado, situado além do verdadeiro e do falso, do bem e do mal, a interação discursiva. Ela é concebida por Volóchinov (2017) como fenômeno social, consistindo na *realidade fundamental da língua* enquanto material verbal e processo social.

Em seu *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Valentin Volóchinov (2017) nos diz que a interação discursiva não apenas orienta os interlocutores (sujeitos) para a interpretação do conteúdo citado, mas também revela aspectos como a avaliação e o posicionamento axiológico do sujeito autor diante do conteúdo transmitido entre um e outro sujeito. Nessa perspectiva sociológica, a enunciação - um ato de fala determinado, ou pela situação imediata, ou pelo contexto mais amplo de uma determinada comunidade linguística - é compreendida como produto da interação social.

Essa característica dialógica da linguagem se estende para

todos os tipos de interação e coloca a necessidade de diferenciar as situações específicas em que ocorrem as interações, bem como de considerar o contexto histórico, cultural e social mais amplo, de modo que a situação extraverbal integra-se ao enunciado, constituindo-se como parte essencial de sua significação, segundo Bakhtin (2011). A imbricação desses fatores é o que possibilita presumir aquilo que não está dito, explicitamente, em um enunciado concreto, a partir das formas linguísticas, enunciativas e discursivas, mobilizadas nos textos ou em atos de fala.

Para Volóchinov (2013b), as “[...] relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto” (p.156). A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. E é pela comunicação social que a linguagem efetiva-se e orienta-se para o outro: “[...] tanto o falante quanto o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento da enunciação e ocupam nele posições interdependentes” (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 156)

Sobre o dialogismo, Brait e Magalhães (2014, p. 13) diz que Bakhtin entende que o processo de comunicação discursiva ocorre numa cadeia ininterrupta. “Não é do dicionário que os sujeitos recuperam as palavras, mas das palavras do outro que, por sua vez, buscara em outrem as palavras que tomou para si. Assim, forma-se uma cadeia não linear de interação que viabiliza o sentido”.

Nessa perspectiva, Bakhtin e o Círculo concebem que a língua reflete e refrata o meio social em seu aspecto político, histórico, econômico e cultural. Ela reflete, principalmente, o ponto de vista de quem fala e a alteridade dos sujeitos envolvidos no processo discursivo dialógico. Diz Volóchinov (2017):

A personalidade do falante [...] é inteiramente um produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior. Consequentemente, todo caminho entre a vivência interior (aquilo que é expresso) e sua objetivação exterior (o enunciado) percorre o território social. (p. 211)

Assim como Volóchinov, Bakhtin (2011) também discorre sobre a capacidade de expressão do sujeito, estando esta ligada diretamente à habilidade de compreensão do outro e de como a alteridade de cada sujeito está axiologicamente preenchida pela relação que esse exerce consigo mesmo, com o meio social e também com o outro.

A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas o meio e ambiente, tem também horizonte próprio;[...] neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro e com o outro; [...] o reflexo de mim mesmo no outro.”(BAKHTIN, 2011, p.394)

Em se tratando do uso concreto da linguagem no processo de dialógico, os estudiosos russos observaram a importância de se considerar o uso da palavra sob uma perspectiva ideológica como um dos elementos responsáveis por ligar as capacidades de expressão e compreensão no processo de interação. Esse aspecto iremos abordar no próximo subitem deste trabalho.

A palavra “viva” como signo ideológico

A linguagem é o recinto onde encontramos uma diversidade de modos de se expressar, seja de forma singular, marcada pelo ato de fala, ou pela situação enunciativa, determinada pelas especificidades do sujeito. Este, ao escolher uma palavra, já se posiciona como dono do seu dizer. Essas escolhas deixam marcas que, uma vez impressas sobre o sujeito e em contexto enunciativo (local “do dizer”) vinculam a ação de princípios morais. São elementos resultantes de atitudes executadas pelo sujeito, pessoa carregada de valores e posicionamentos em sua existência concreta.

No entanto, é possível dizer que os homens não possuem aproximação direta com a realidade, visto que esta relação é sempre mediada pela linguagem. Por esse fator, a realidade se mostra para nós por meios semânticos, plurais, o que resulta em nosso discurso não haver relação direta com as coisas, mas, sim, com outros discursos que simbolizam o mundo.

Já a língua, enquanto sistema abstrato na concepção linguística, se faz impassível de estabelecer relações dialógicas entre

os elementos do sistema (morfemas, palavras, frases e orações) que compõe a mesma, uma vez que ela é uma estrutura fixa, regida por normas.

No pensar de Saussure (2006, p.22), a fala “constitui o uso individual do sistema que caracteriza a língua [...] é um ato individual de inteligência e de vontade”. A língua é um sistema de signo, que se estrutura por meio de regras. No Curso de Linguística Geral (CLG) a língua não se,

Confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir dessa faculdade humana (SAUSSURE, 2006, p.37)

Neste sentido, mesmo que Saussure não tenha se debruçado no CLG em discutir o caráter social da linguagem, ele abriu espaço para que a Linguística Moderna desse continuação aos seus estudos. Assim, o signo é arbitrário, e o falante, não tem poder sobre a língua, uma vez que ele precisa obedecer ao “contrato social”.

Para Volóchinov (2017) a língua, apesar de ser norma, tem sua existência para muito além do fim em si mesmo, pois o indivíduo age, por meio da língua(gem), pelo seu caráter social, não se restringindo a sua função fisiológica ou psíquica. Dessa forma, mesmo na individualidade do signo linguístico, temos o caráter social, em que se materializa pela linguagem, pelo caráter ideológico desse signo. Além disso, a língua é um “evento” social de multiplicidade linguística, carregada de elementos extralinguísticos circunstanciais que nos permitem reconhecer suas intenções, possibilitando-nos identificar os objetivos do falante desde o ato de fala até os seus objetivos nas escolhas dos elementos linguísticos.

A linguagem sob uma perspectiva dialógica é constituída de sentidos que se dão na interação, na consciência responsável do indivíduo que faz uso da palavra de forma concreta, palavra essa, carregada de significâncias ideológicas. Toda palavra carrega significações várias, construídas ao longo da vivência do(s) sujeito(s) que a(s) mobiliza(m). Uma vez que vivemos em um mundo de palavras alheias, nossa compreensão dependerá do contexto imediato em que a palavra foi usada para constituir um determinado enunciado, como

ressalta Volóchinov (2019).

A palavra surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o sentido seja perdido (VOLOCHINOV, 2019, p. 117).

Em outras palavras, se pertencer a mesma coletividade linguística, aquele que compreende também se orienta para uma forma linguística tomada não como um sinal imóvel idêntico a si, mas como um signo mutável e flexível. Desse modo, o aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como sinal, mas sua mutabilidade específica.

Para Volóchinov (2017), não há consciência sem signo, logo todo signo é ideológico. Não há, pois, ideologia sem estar materializada em um signo. Assim sendo, a consciência individual é prenhe de ideologias, pois essa consciência só se constitui de formas signílicas geradas no processo de comunicação de um coletividade socialmente organizada; logo, ela é sociológica e ideológica.

Advindo de uma relação dialógica, marcada pela alteridade, o signo carrega uma força intersubjetiva. No que se refere a essa elucidação, é indispensável afirmar que a formação da consciência só ocorre no ambiente social, no “[...] acontecimento social da interação verbal, realizada com uma ou mais enunciações” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 129). Portanto, a linguagem, para essa concepção, não é representada pela abstração da forma linguística, mas ela é o sítio das relações sociais, da produção de sentidos estabelecida pela palavra (signo socioideológico), pela língua com o sujeito.

Assim, a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. Portanto, para Volóchinov (2017) a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana, e, a língua no seu processo de realização prática não pode ser separada de seu conteúdo ideológico ou cotidiano. O autor esclarece que os fenômenos da linguagem

humana – a língua – devem ser compreendidos no/pelo intercâmbio da vida social.

O método sociológico convoca, portanto, uma concepção de linguagem como genuinamente vinculada à interação. Nesses termos, os signos surgem no processo de interação discursiva entre uma consciência individual e outra. É nesse plano que a linguagem é compreendida pelo Círculo como fruto de relações estabelecidas entre indivíduos organizados no social. Em Volóchinov (2017), há um trecho clássico que não podemos deixar de explicitá-lo nesse momento

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das interrelações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (p. 205).

Desse modo, a linguagem é tratada como social e ideologicamente marcada. Assim, pelo potencial de significar, as palavras acumulam sentidos diversos e podem gerar novos sentidos a depender de todos os elementos que compõem o novo contexto de uso – relação entre os interlocutores, fatores sócio-históricos imediatos, propósito discursivo. Faz-se observar a mudança de sentido de palavras e expressões devido aos aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais em que se insere a enunciação. De acordo com Bakhtin (2015), cada geração tem sua própria linguagem:

Em cada dado momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social; ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social, da instituição de

ensino [...] e de outros fatores estratificantes. (BAKHTIN, 2015, p.65).

Portanto, cada palavra é acentuada, isto é, é valorada, situa discursos a partir do fluxo cultural a que os sujeitos são inseridos no tempo e no espaço. Por isso que, para o Círculo, a palavra, enquanto elemento da língua, do sistema, é neutra, podendo acumular sentidos historicamente construídos, passando a ser, portanto, signo, emergido em um território interindividual socialmente organizado.

Considerações finais

O estudo discursivo da linguagem apoia-se na perspectiva extralinguística. A tarefa de compreender as relações dialógicas convoca, sempre, esse olhar para além do posto, do marcado, do inscrito. Todavia, depende dele. O interesse incide em conceber os usos de linguagem como decorrências de um exercício dialógico de vida verbal, do funcionamento concreto, efetivo e afetivo da linguagem em diferentes campos.

Nesse sentido, Xavier (2018) diz que “pensar em linguagem corresponde pensar em discurso e conceber as manifestações da linguagem não divorciando-as do ideológico e do histórico, das vivências que marcam e demarcam posicionamentos de campos da comunicação social (XAVIER, 2018, p.42).

Para os estudiosos do Círculo, todo enunciado mesmo que seja escrito e finalizado responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ainda sobre o Objetivismo Abstrato, Volóchinov (2017) aponta o que ele diz considerar um erro gravíssimo: os contextos de uso de uma palavra são compreendidos como se estivessem posicionados no mesmo plano; no entanto, os contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto. A ênfase valorativa é deixada à margem da Linguística juntamente com o enunciado unitário (*parole*).

Segundo Medviédev (2012), o olhar para a linguagem precisa ser atravessado pela noção de tarefa social, compreendida e orientada em contextos originados por demandas sociais. Daí, o caráter de interação a que a linguagem se filia. Na visão desse autor, a crítica ao

formalismo estabelece-se, justamente, por este ignorar a natureza extrassocial da literatura, da arte poética. Todavia, “[...] acreditamos que uma tarefa social pode penetrar e penetra no interior da arte como se fosse sua própria natureza” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 81). Por outro lado, já para os formalistas, a vida social e a criação poética não são possíveis de dialogar, configuram-se como mundos distintos.

Assim, este estudo inferiu a necessidade de se pensar na palavra para além de limitações estruturais e formais. Observamos as considerações de que o conteúdo ideológico pode sempre ser um convite para a produção progressiva de sentidos dos sujeitos da linguagem, dado o seu carácter vivo (VOLÓCHINOV, 2017) e dinâmico (BAKHTIN, 2006).

Para tal propósito, o presente artigo apresentou alguns aspectos da filosofia primeira da linguagem, como uma construção do ato responsivo e responsável, tendo em vista ainda o carácter histórico e social do enunciado concreto em dado tempo e espaço. Essa simbiose entre Bakhtin e Volóchinov formou um terreno fértil para a observação da palavra para além das estruturas formais. E ainda foi mais longe: tornou possível levar em conta os horizontes pré-determinados pela Análise Dialógica do Discurso (ADD), considerando que cada sujeito da linguagem pode ter uma posição diferente acerca das questões sociais encontradas em produções discursivas diversas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- _____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.
- BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. Uma palavra sobre dialogismo. In.: _____; _____. (Orgs.). **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014, p. 13-15.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. [1984]. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo:

Ática, 2006.

GRILLO, Sheila; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Registros de Valentin Volóchinov nos arquivos do ILIAZV. In: VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia** – ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VOLOCHÍNOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). A construção da enunciação (1930). In.: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 157-188.

_____. Que é a linguagem? (1930). In.: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013b, p. 131-156.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Estilística do discurso literário III** – A palavra e sua função social (1930). In: _____. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019, p. 306- 336.

XAVIER, Manassés Morais. **Teoria Dialógica da Linguagem**: Abordagens sobre a vida verboideológica. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

DIFICULDADES E ARBITRARIEDADES NA ORTOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 6 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Elizabeth Lira (UEPB)¹

Introdução

A ortografia é uma convenção social cujo objetivo é padronizar a escrita de uma língua pretendendo facilitar tanto a grafia como a leitura de textos produzidos pelos seus usuários nas mais diversas situações de interação comunicativa às quais estão expostos. E, pelo fato de o Brasil ser um país com uma enorme extensão territorial, possuindo, assim, uma diversidade de falares, dominar a norma ortográfica é fundamental para uma comunicação interativa mais eficaz entre seus usuários (CEREJA. COCHAR, 2009).

Superada a fase do domínio do código alfabético, o aprendiz enfrentará um novo desafio, precisa compreender que as línguas alfabéticas, como é o caso da Língua Portuguesa, não são completamente fiéis nas relações grafemas/fonemas e, por isso, a escrita correta de palavras depende de convenções ortográficas e, por se tratar de convenção social, o aprendizado da ortografia é delegado à escola. Convenções ortográficas é aquilo que se legitimou como o verdadeiro na padronização de disposição das letras e palavras, bem como seus processos de formação.

Para a escola, em certos casos, a ortografia é tida apenas como um conjunto de regras arbitrárias para serem decoradas e não como um objeto a ser estudado, compreendido, pois como todo objeto de conhecimento, deve ser apreendido através da reflexão sobre suas propriedades. Também, para um grande número de professores, o aprendizado da escrita ortográfica é compreendido como sinônimo de alfabetização.

Nessa visão, se o aluno está alfabetizado, também é capaz de escrever graficamente correto, porque sabe fazer a correspondência entre letras e sons. Não há, portanto, diferenciação entre o domínio do princípio alfabético e o domínio das regras de ortografia. No

¹ Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (UEPB); Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas; Mestra em Letras (Proletras - UEPB).

entanto, o que vivenciamos frequentemente enquanto professores de Língua Portuguesa, em nossa prática pedagógica, é que as dificuldades no domínio da escrita ortográfica permanecem mesmo após os alunos concluírem o ensino fundamental. Diante dessa realidade e, percebendo os erros² cometidos pelos alunos no momento de produção escrita, em nossa prática docente, algumas questões surgiram e foram norteadoras deste estudo: Quais são os erros ortográficos mais cometidos pelos alunos? Qual a origem desses erros? Quais critérios serão utilizados para reconhecê-los? Que propostas pedagógicas podem ser executadas pelo professor para que os alunos superem essas dificuldades na ortografia? Uma vez que a variedade padrão da Língua Portuguesa é considerada de grande prestígio na sociedade brasileira, privilegiando os que a dominam, este estudo se justifica por problematizar o uso da gramática, ao provocar reflexões sobre o caráter dinâmico e interativo da língua.

De igual modo, com essa pesquisa, tencionamos, além de simplesmente identificar possíveis desvios gramaticais, proporcionar metodologias docentes interativas e dialógicas que contribuam ao ensino sistematizado da ortografia. Bakhtin faz menção a um processo de estruturação *em linguagem dialógica* e isso pautado por sentidos na alteridade, por meio de uma linguagem dialógica (BAKHTIN, 2006 [1979]). Diante dessas considerações, remetemo-nos à interação discursiva no sentido da aprendizagem, interessando-nos investigar o *horizonte ideológico* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 214). É nesse sentido que o professor passa a ser mediador nos processos de ensino e aprendizagem, criando meios para conduzir seus alunos para a construção de múltiplos saberes. Assim, esses sujeitos podem alcançar novos estágios no processo de construção da escrita ortográfica.

Mediante essas questões, traçamos como objetivo geral realizar um estudo teórico dos principais erros cometidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de João Pessoa-PB, a fim de contribuir para aprimorar as habilidades linguísticas no que concerne ao aprendizado da escrita ortograficamente correta.

Quanto aos objetivos específicos, propomos: compreender as

² Em nosso ponto de vista, os erros consistem na escrita em desacordo com o que prevê a Gramática Tradicional Brasileira. Nesse sentido, não tomamos como base cada palavra isoladamente, mas em suas relações umas com as outras.

principais dificuldades ortográficas dos alunos do 6º ano do ensino fundamental; identificar os erros de ortografia da Língua Portuguesa mais cometidos pelos alunos e propor estratégias de metodologias docentes a partir das falhas identificadas.

Dessa forma, assumimos uma metodologia quali-quantitativa, pois fizemos a análise dos principais erros de escrita e aplicamos uma proposta de intervenção. Optamos pelo 6º ano do ensino fundamental, por ser a turma em que lecionamos e por se tratar de um estágio da educação em que esperamos dos alunos erros não tão elementares, fato não verificado.

Para fundamentar, teoricamente, este trabalho, realizamos, primeiramente, uma discussão com base em Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2009), Monteiro (2008), Russo (2012) e Cagliari (2009), que problematizam e discutem aspectos do processo de aquisição da escrita numa abordagem cognitiva. Esses autores corroboram com a teoria de Jean Piaget (1976), que reconhece o sujeito aprendiz como alguém que realiza processos mentais para construir suas hipóteses sobre a escrita e não como um sujeito passivo que recebe as informações do meio externo, internalizando-as. Juntamente a estas obras são somadas Estética da Criação Verbal, coletânea que reúne textos de Mikhail Bakhtin, bem como Marxismo e Filosofia da Linguagem, de Volóchinov.

Da aquisição da língua escrita à ortografia

Nosso trabalho traz um olhar voltado para a ortografia, em especial, para os erros ortográficos de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, buscamos uma teoria que fundamentasse nossa pesquisa, propiciando uma discussão sistematizada sobre nosso objeto de estudo. nesta seção, abordamos temas que explicam e esclarecem pontos importantes sobre a ortografia, como o processo de aquisição da escrita se estendendo à escrita ortográfica.

Antes de falarmos sobre a teoria da aprendizagem da ortografia, faz-se necessária uma explanação acerca da aquisição da língua escrita, isto é, como se processa a aprendizagem dessa modalidade da língua. Tradicionalmente, os estudos que tratam da aquisição da lectoescrita estão centrados no método de ensino proposto pelo sistema, a ele é atribuído o fracasso dos alunos na

alfabetização. Assim, quando um método de ensino não funciona, outros são propostos como se procurassem uma fórmula mágica que propicie o aprendizado da leitura e da escrita nas fases iniciais da escolarização, ou seja, na alfabetização. No entanto, as estatísticas mostram que o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita persiste e, conseqüentemente, o percentual de reprovação só aumenta.

Nos estudos cuja ênfase é atribuída ao docente, o sujeito que está presente nos processos de ensino e aprendizagem nunca foi levado em consideração. Nesse processo, o foco está, portanto, na metodologia de ensino. Contudo, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) vão de encontro a essa postura tradicionalista de ensino e elucidam como acontece esse aprendizado na ótica do sujeito aprendiz, daquele que adquire esse conhecimento. Para elas, as teorias tradicionais de aquisição da leitura e da escrita são consideradas teorias associacionistas em que

[...] Existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24)

Segundo as referidas autoras, nos modelos associacionistas, no que concerne ao papel do sujeito que aprende, a criança é vista como sendo um sujeito que recebe, passivamente, do meio externo, os estímulos dos adultos. Conforme pontuado pelas autoras, “uma criança reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24), indicando que a criança possui essa capacidade de reconstrução da linguagem. A teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky concebe o aprendiz como um sujeito que pensa sobre o objeto apreendido, formula hipóteses, é um sujeito ativo, portanto.

Diferentemente do modelo tradicional da aquisição da lectoescrita, que se concentra no método de ensino, a grande contribuição dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), apresentada

no livro *Psicogênese da língua escrita*, é a maneira de considerar como se dá o processo de aprendizagem por parte do aprendiz. Para as autoras, o aprendiz é considerado como sujeito cognoscente, capaz de buscar os conhecimentos necessários para o aprendizado da língua escrita, ou seja, considera “sujeito cognoscente todo aquele que busca adquirir conhecimento e que procura ativamente compreender o mundo a sua volta, tenta resolver as interrogações que esse mundo provoca” (FERREIRO; TEBEROSK, 1999, p. 26).

Dessa forma, apropriar-se de um conhecimento, no caso em questão da língua escrita, não acontece de uma hora para outra, pois é um processo e, como tal, é feito de forma evolutiva, gradual. E, durante esse processo, o aprendiz formula hipóteses, faz suposições sobre o objeto desconhecido que podem ser feitas de forma equivocada; a esses equívocos, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25) chamam de “erros construtivos”, pois eles são fundamentais para a reflexão por parte do aprendiz para que, através desses erros cometidos, possa repensar sobre a escrita das palavras e chegar à maneira correta de escrevê-las.

E para conseguir essa correção na escrita, o papel dos professores de Língua Portuguesa é o de suscitar questionamentos para aguçar a curiosidade do aluno em busca de suposições e de uma resposta para sanar suas dúvidas em relação à escrita correta das palavras. Dessa maneira, os erros são benéficos para alcançar um conhecimento futuro. Concordamos com Bakhtin (2013) sobre o fato de que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23). É preciso “Ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN, 2013, p. 14).

Ferreiro e Teberosky (1999), na teoria apresentada em sua obra supracitada, deixam claro que não apresentam um novo método de ensino, porém, novas perspectivas para que compreendamos o caminho que o aprendiz percorre no momento de escrever. Russo (2012) sobre isso, afirma:

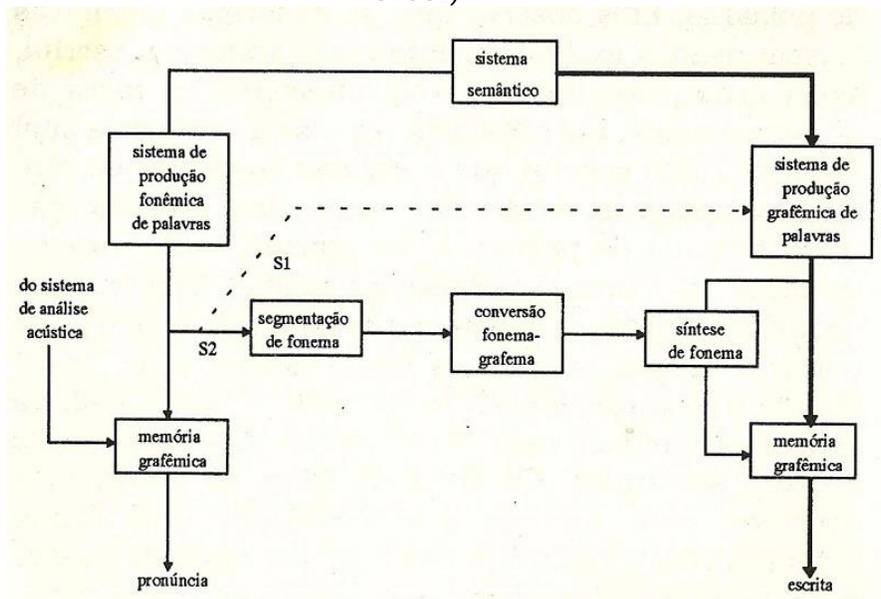
As ponderações de Ferreiro e Teberosky têm fundamentos científicos e, em termos pedagógicos, cabe a nós, educadores, buscar a melhor maneira de ajudar os alunos a construir sua aprendizagem e adaptar nossa prática metodológica à teoria, comprovada pelas pesquisadoras, criando situações nas quais a criança possa questionar suas hipóteses e progredir na escrita (RUSSO, 2012, p. 32)

É tarefa então, do professor de Língua Portuguesa, propiciar meios para que os alunos cheguem à compreensão do processo de escrita, de forma que possam refletir sobre o objeto de conhecimento, a escrita ortográfica, questionando os porquês de tal letra está em determinado contexto. Levando-os a perceberem as regularidades de algumas palavras, isto é, o que pode ser compreendido, por terem um princípio a ser seguido, como também as irregularidades de outras que, por não terem regras para os usuários se apoiarem na hora de escrever, precisam ser memorizadas, auxiliando-os, assim, a alcançar novos estágios no processo de construção da escrita. Sobre eles, Ferreiro e Teberosk (1999) propõem cinco estágios: Pré-silábico, Intermediário I, Silábico, Intermediário II e alfabético.

Por isso, a importância de os professores conversarem com seus alunos, interrogando-os porque eles escreveram determinada palavra com tal letra, para que, assim, possamos identificar em qual destes níveis eles se encontram. E, a partir daí, proporcionar aos alunos atividades de ortografia que os levem a progredir de nível e, conseqüentemente, alcancarem a aprendizagem necessária para essa fase da escolarização com relação à língua escrita.

Em Psicologia Cognitiva, ao apresentar uma teoria, geralmente, se faz uso de diagramas que retratam as operações mentais envolvidas na habilidade que se quer descrever. Pinheiro (1984), fazendo uma adaptação de Ellis (1984), representa esse processo, através da figura a seguir:

Figura 1: Modelo de escrita lexical (linhas em negrito) e fonológica (rotas S1 e S2)



Fonte: Ellis (1984, apud PINHEIRO, 1984, p. 73).

Como explicitado na figura acima, os processos responsáveis pela produção da fala e da escrita estão interrelacionados, apesar de parecerem independentes. As palavras adquirem sentido do mesmo sistema semântico, contudo, a fala e a escrita são recuperadas de sistemas de produção distintos. Se a via direta é segura, leva mais tempo para ser construída. A via fonológica é mais econômica, mas torna-se traiçoeira, quando utilizada com palavras com grafia irregular (SOUSA, 1999).

Para Sousa (1999, p. 370), “o estudo da competência ortográfica, tanto em termos de capacidade como em termos de deficiência, leva-nos necessariamente à abordagem de processos cognitivos, eventualmente implicados na sua aprendizagem, conservação”. Segundo o autor, para a aquisição da competência ortográfica é necessário levar em consideração os processos cognitivos que envolvem esse conhecimento e, para isso, o professor deve aplicar exercícios que conduzam o aprendiz a refletir sobre a

escrita das palavras, elaborando hipóteses para adquirir tal competência.

A proposta de intervenção

Detectados os tipos de erros ortográficos com maior frequência na escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, erros de terminação verbal e interferência da oralidade na escrita, iniciamos o planejamento de uma sequência de atividades objetivando diminuir consideravelmente tais dificuldades. As propostas interventivas se fundamentaram nos movimentos de uso/reflexão, de modo que promovemos a participação dos estudantes no processo de aprendizagem e sistematização das normas ortográficas que regem nossa grafia.

Houve esse processo de sistematização no sentido ortográfico a partir do momento em que reunimos propostas de modelos teóricos subsidiam essa questão de sistematização da língua, mas não apenas no sentido estrutural, também funcional da linguagem. Identificamos dois tipos de erros ortográficos com significativa recorrência nos textos elaborados pelos nossos alunos, a saber: erros de terminação verbal e erros relacionados à interferência da oralidade na escrita. Para trabalharmos esses tipos de erro, promovemos uma intervenção com duração de duas aulas ininterruptas para cada categoria de erros.

A primeira intervenção que executamos foi relacionada à terminação verbal, pois a maioria dos alunos apagou o [r] final das terminações verbais. Exponham-se, então, os exemplos: *chama/chamar; cata/cantar; fala/falar*. Também entendemos que esta dificuldade é o ponto de partida para uma abordagem acerca dos verbos. Essa classificação trabalha com regularidades de aspectos morfológico-gramaticais. Sobre os princípios gerativos dentro da categoria verbal, Morais (2003) declara que:

O importante é observarmos que a existência de regras morfológico-gramaticais permite ao aprendiz inferir um princípio gerativo. Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles “pedaços” e palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma as suas formas ortográficas.

Segundo o autor, o trabalho com os verbos deve ser feito de modo reflexivo, como todas as atividades realizadas sobre ortografia, não da forma como, geralmente, é realizado nas salas de aula, mecanicamente, sem conduzir os alunos a refletirem sobre o porquê de algumas letras estarem em determinado contexto nas palavras. Geralmente, os professores propõem aos alunos exercícios de conjugação verbal, os quais são considerados enfadonhos por eles entenderem como uma atividade de memorização.

A primeira atividade desenvolvida para trabalhar com as dificuldades dos alunos em relação a essa categoria foi o ditado do poema *Verbos no infinitivo*, de Vinícius de Moraes. Foi solicitado aos alunos que, à medida em que o poema fosse lido pelo professor, eles escrevessem-no no caderno e sublinhassem os verbos no infinitivo com cores diferentes para cada terminação verbal; a cor verde para os verbos terminados em Ar, a cor vermelha para os verbos terminados em ER e a cor preta para os verbos terminados em IR. Na sequência, solicitamos aos alunos a reescrita do texto, fazendo as correções necessárias. Dando continuidade à atividade, e visando à fixação do aprendizado desse tipo de regularidade, ditamos outro texto cujo foco é levá-los a compreender que há uma constância, uma repetição de desinências às quais eles podem recorrer sempre que tiverem dúvidas. Aos poucos, o professor pode aprofundar os conceitos que fazem parte do estudo dos verbos. Quando verificar que uma etapa foi vencida, explorar outro aspecto dentro do estudo dos verbos, que é uma categoria tão vasta.

É necessário, portanto, que o professor trabalhe por partes. Jamais explorar toda a categoria gramatical de uma só vez com exercícios cansativos de conjugações verbais, levando-os apenas à memorização das terminações verbais em todos os tempos dos três modos verbais. Sugerimos que os professores trabalhem as dificuldades relacionadas às terminações verbais quando estiverem trabalhando com determinado gênero textual como, por exemplo, aprofundar o estudo dos verbos no modo imperativo no momento que estiver explorando textos injuntivos; falar sobre o tempo pretérito quando estiver trabalhando com o gênero “memórias” e assim por diante. Após as considerações acima, seguiremos com a proposta detalhada:

Conteúdo
Escrita do infinitivo verbal Acentuação gráfica
Objetivos
Reconhecer a desinência que caracteriza o infinitivo verbal Identificar a regularidade do infinitivo verbal Escrever corretamente o infinitivo verbal
Desenvolvimento
A primeira atividade desenvolvida para trabalhar com essa dificuldade dos alunos foi o ditado do poema <i>Verbos no infinitivo</i> , de Vinícius de Moraes. Foi solicitado aos alunos que, à medida em que o poema fosse lido pelo professor, eles escrevessem-no no caderno e sublinhassem os verbos no infinitivo com cores diferentes para cada terminação verbal; a cor verde para os verbos terminados em Ar, a cor vermelha para os verbos terminados em ER e a cor preta para os verbos terminados em IR. Na sequência, solicitamos aos alunos a reescrita do texto, fazendo as correções necessárias. Dando continuidade à atividade, e visando à fixação do aprendizado desse tipo de regularidade, ditamos outro texto cujo foco é levá-los a compreender que há uma constância, uma repetição de desinências. Outra dificuldade apresentada pelos alunos nos textos coletados, considerada a segunda com maior percentual de erros, foi em relação à acentuação gráfica. Para esse tipo de erro
Recursos
Caderno. Quadro, pincel e apagador.
Avaliação
Resolução das atividades propostas. Observação da regularidade nas desinências do infinitivo verbal. Utilização correta dos verbos no infinitivo.

Quanto às descrições a respeito do período de intervenção, esse teve durabilidade de um bimestre, em que a pesquisadora destinava duas aulas consecutivas semanais para realizar as

intervenções. Essas ministrações foram realizadas em formas de oficina, em que os alunos tinham acesso aos materiais que eram levados.

Em diversos momentos os estudantes eram divididos em grupos, para que fossem aguçadas as suas habilidades quanto à escrita, a partir da interação. Ainda que as atividades tenham sido avaliadas observando a escrita individualmente, os diálogos em grupo tiveram papel importante para contribuir no processo de aprendizagem. Para minimizar as dificuldades em relação à escrita, de acordo com os textos coletados dos alunos, foi necessário que observássemos atentamente os textos da devolutiva, no intuito de desenvolver materiais e propostas que os direcionassem à escrita, pensando na noção de gêneros interativos. Acreditamos que partindo do macro para averiguação dos elementos da norma, os alunos aprenderiam de forma fácil e interativa.

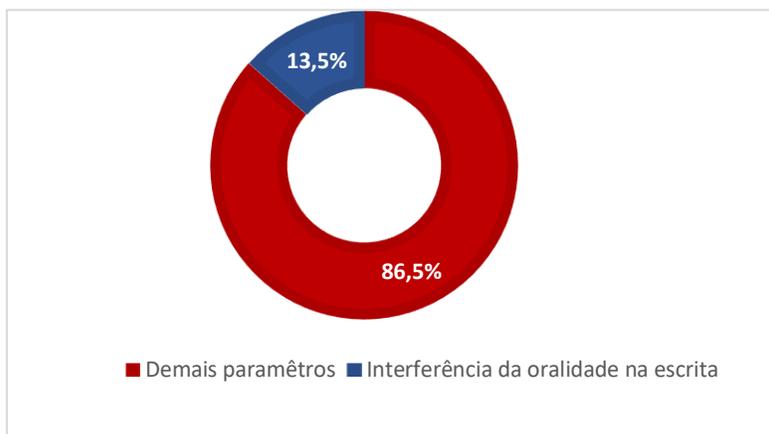
Considerando que a prática de ensino deve ser pautada nas necessidades dos alunos, a seleção do objeto de pesquisa, foco das atividades interventivas, foi realizada com base na amostra das dificuldades ortográficas apresentadas nas produções escritas dos alunos. Essa amostra foi coletada da produção textual deles, após a leitura de uma tirinha cuja linguagem é apenas não-verbal.

Tendo em vista que nosso objetivo primário é analisar os erros ortográficos mais recorrentes em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, solicitamos aos alunos que construíssem um texto a partir da leitura da tirinha denominada Coelhenete, retirada do Portal do Professor no MEC. Para isso, primeiramente, iniciamos um estudo desse gênero textual muito presente no livro didático da turma, mas também nos materiais impressos que levamos para a sala nas aulas de Língua Portuguesa. Após esse trabalho inicial, os alunos escreveram seus textos sendo orientados a escrever respeitando a estrutura de textos dissertativos como, paragrafação e título, por exemplo. A proposta de intervenção utilizada com os alunos encontra-se no anexo A.

Após discutirmos o texto coletivamente, na sequência, solicitamos aos alunos a reescrita do texto, fazendo as correções necessárias. Para fixar o aprendizado desse tipo de regularidade, ditamos outro texto envolvendo verbos no infinitivo. Neste parâmetro em que há a interferência da oralidade na escrita, tivemos a segunda

maior incidência de erros ortográficos no nosso quadro classificatório. Eis o gráfico a seguir, contabilizando, portanto, 13,5%.

Gráfico 3: Total geral e específico de erros de interferência da oralidade na escrita cometidos pelos alunos



Fonte: dados da autora

Pelo fato de os alunos não terem uma competência linguística bem desenvolvida nessa fase da escolaridade, já era esperado esse resultado. A maioria das pesquisas sobre erros de ortografia evidencia isso, principalmente no ensino fundamental de primeira fase. Por ocupar a segunda posição em relação ao número de erros de escrita encontrados nos textos dos alunos, essa variável vai ajudar o professor a decidir qual estratégia utilizar na hora da intervenção, neste caso, uma intervenção que alcance a coletividade, já que é uma dificuldade apresentada por grande parte dos alunos, será mais adequada e eficaz.

Podemos perceber que são inúmeros os procedimentos de escrita que os alunos usam e explicam essa grafia com interferência oral. O quadro 2 evidencia esse fato:

Quadro 2: Exemplo de erros de interferência da oralidade na escrita

Resolveu/resouveu, supresa/surpresa, mais/mas, vez/vez,
bousa/bolsa, senho/senhor
passeano/passeando, apois/pois, pra/para, comprado/comprador,
apois/pois, né/não é
tava/estava, discobre/descobre, né/não é, outra/outra, senho/senhor,
casal/casal.

Fonte: dados organizados pela autora

O caso que vemos, no quadro acima, é um exemplo típico de escrita apoiada na oralidade, porque o aluno troca a consoante lateral /l/ pela vogal “u”. Acerca dessa questão, Pedrosa e Hora (2015, p. 36) declaram que “a realização semivocalizada da consoante lateral tem fortes implicações na escrita. Muito comum é encontrar-se a substituição da lateral pela vogal “u”, principalmente em posição final, pois temos na Língua Portuguesa formas como “degrau”, véu, etc”. A variante semivocalizada [w] da consoante /l/ é a mais recorrente no Brasil, não só em posição final, mas também em posição média, segundo Hora (2015, p. 36) e, pelo fato de a língua nos dá essa possibilidade, é comum haver essa troca da letra “l” pela letra “u” nos textos escritos por nossos alunos.

Considerações Finais

O foco do nosso trabalho foi identificarmos os erros ortográficos encontrados nos textos dos alunos, compreendermos suas possíveis causas e propormos atividades pedagógicas, enquanto professor de Língua Portuguesa, para que eles minimizem ou, até mesmo, superem tais dificuldades ortográficas. Analisar os dados colhidos no diagnóstico inicial, que foi a escrita espontânea de textos, possibilitou-nos elaborar propostas para intervir nesse problema. Pelo que pudemos perceber, as maiores incidências de erros ortográficos foram encontradas em dois parâmetros: terminação verbal e interferência da oralidade na escrita. Acreditamos que esses erros estão ligados à oralidade dos alunos, já que eles imaginam ser a escrita o espelho da fala, o que é inverídico, pois sabemos que o sistema de escrita da Língua Portuguesa é explicado por uma série de outros aspectos, não só pelo fonético.

Ao término da análise dos dados, percebemos que erros ortográficos que não são corrigidos a tempo, vão se acumulando e se estendendo para as séries posteriores, como verificamos em erros tão elementares como: o uso de iniciais maiúsculas e minúsculas e, também, o uso de fonemas surdos e sonoros que não eram mais esperados nesse estágio de escolarização. Dessa forma, defendemos a importância do trabalho com a ortografia em sala de aula, um trabalho significativo e acima de tudo reflexivo, levando nossos alunos a perceberem o que é regular e o que é irregular na escrita, para que, assim, possam internalizar o princípio gerativo que rege a escrita das palavras regulares e que saibam que a escrita de palavras irregulares depende do que temos armazenados na nossa memória grafêmica, e para que essa memória grafêmica seja construída, é necessário o contato com textos escritos para que as palavras irregulares lhes pareçam familiares na hora de escrevê-las, evitando, assim, que cometam erros ortográficos.

Portanto, esperamos que nosso trabalho contribua para a melhoria de processos de ensino e aprendizagem dessa faceta da língua, a ortografia, auxiliando professores a proporcionar aos alunos uma proposta de trabalho que vise a superação de erros ortográficos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita S. **A emoção na sala de aula**. Campinas-SP: Papyrus, 1999.
- ARROYO, F.V. **Errores en lectura y escritura. Um modelo dual**. *Cognitiva*, 2(1), 1989, p. 35-63.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In: *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]). p. 6-20.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRYANT, P. E. & BRADLEY, L. Bryant and Bradley. **Reply**. *Nature*, 313, 74. 1985.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística: pensamento e ação na sala de aula**. Sao Paulo: Scipione, 2009.
- CAPOVILLA A. G. S. & CAPOV CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e**

- ortografia.** 9. ed. São Paulo: Scipioni, 1996.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia; CORRÊA, Marcela Fulanete. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008.
- CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v 3, n 1, p. 269-285, 1985.
- CEREJA, William. COCHAR, Tereza. **Texto & Interação.** Volume único – conforme a nova ortografia. Editora Atual, 2009.
- CHAVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E., MARTINS, A. **Comment l'enfant devient lecteur.** Paris: Editions Retz, 1997.
- ELLIS, A.W. **Reading Writing and dyslexia: a cognitive analysis.** London: Lawrence Erlbaum associates, 1984.
- MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia.** 3º Ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento de ensino de ortografia In SILVA, A; MORAIS, A.G.; MELO, K.L.R. (Orgs). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45-60.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** 5ª Ed, São Paulo: Ática, 2009.
- MORTON, J. The interaction of information in word recognition. **Psychological Review**, 76, 1969, p. 165-178
- MORTON, J. The logogen model and orthographic structure. In: U. Firth (ed). **Cognitive Process in Spelling.** London: Academic Press, 1980.
- NASCIMENTO, Ana Cristina do. **Análise fonotática na produção escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental:** distinção entre sons vozeados e desvozeados. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.
- RUEDA, Sanchez. A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico? **Lenguaje y comunicación**, n. 8, 1993. p. 79-94.
- RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: Um processo em construção.** 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- SAMPAIO, Maria Nobre et al. **Programa de intervenção com as dificuldades ortográficas:** proposta de um modelo clínico e

educacional. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2013.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2004.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**. A apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INVESTIR NA FORMAÇÃO COM O RECURSO À DANÇA ENQUANTO MOVIMENTO PROMOTOR DE APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA

Carina Faria Souto (LCC) ¹

Maria Isabel Cabrita Condessa (FCSH – UAc; CIEC – UM) ²

Introdução

A formação de professores é uma preocupação constante das escolas de formação de Ensino Superior que, universalmente, se vêm confrontando com a necessidade de se adaptarem às novas tendências evolutivas, de modo a condicionarem o futuro da gestão e reforma curricular. Neste sentido, no início do século, e reportando-se à formação para Educadores, Pacheco evidenciava que “Sem uma modificação de atitudes e mentalidades, sem a formação de professores, todo o projeto de reforma fracassará ou então ficará no plano das intenções.” (2001, p. 165), já que o futuro docente deverá assumir um papel de mediador crítico, investigador reflexivo e co-construtor do currículo.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 79/2014, que define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário atribuí ao mestrado profissionalizante a função de “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada, onde se explicitam as ações do estagiário e as suas experiências (planificação, observação e ensino) no contexto educativo e de sala de aula. Vários autores contemplam que na profissionalização para a docência a aprendizagem faz-se, desde sempre pelas vivências enquanto aluno e, mais tarde na formação académica, pela troca de experiências e partilha de saberes, que envolve uma constante reflexão e

¹ Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela Universidade dos Açores; Educadora de Infância no “Lar das Criancinhas o Castelinho” - Portugal ; carina.souto26@hotmail.com.

² Doutorada em Educação; Professora e Investigadora na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da U. dos Açores, Investigadora no Centro de Investigação em Estudos da Criança da U. Minho – Portugal; maria.id.condessa@uac.pt.

investigação (NÓVOA, 2017; ROLDÃO, 2001, 2017).

Nesta fase de preparação para a profissão de educador/ professor nos ensinos infantil (EPE) e primeira fase do fundamental, ou titular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), estes futuros pedagogos devem usufruir das mais variadas vivências no ensino e na investigação, consolidando novos conhecimentos e atitudes, através da aquisição de novas competências científicas e pedagógicas. Reforçando a vertente humanista, o educador propõe-se a ser um verdadeiro agente da transformação abordando as crianças, através da captação da sua atenção e incentivo à curiosidade pela novidade e à descoberta do meio que as envolve, proporcionando-lhes situações de aprendizagem significativas e centradas nelas próprias, onde a linguagem, a expressão e a comunicação são um elemento de excelência para promover ativamente o seu desenvolvimento multidimensional. Com esta participação, de um jovem educador/ professor, contribuir-se-à para a (re)construção de uma nova e melhor educação, indo ao encontro do que Morin (2002, p. 51-52) refere como “Ensinar a Condição Humana”, isto é, num emparcelamento de conhecimentos científicos, integrando a contribuição das humanidades, onde se alocam as expressões artísticas.

A autonomia de um futuro educador é conquistada para além da aquisição do conhecimento, tornando-se este numa pessoa capaz de refletir e de diálogo constante com a sua ação, esmerando-se por encontrar percursos de intervenção que primem pela excelência, isto é, facilitadores da aprendizagem das crianças, mas também, e não menos importante, na construção de um mundo social mais equilibrado. Deste modo, quando recorreremos ao ensino pelo movimento e dança. a ação pedagógica vai-se desenvolvendo num equilíbrio entre a formação individual e social.

Souza (2019) aborda o ensino da dança na pós-modernidade referindo-se à perspetiva de Gehres (2008) na qual “contrói-se como discurso crítico da modernidade, a partir dos fundamentos interaccionistas” (p.37) numa pedagogia centrada no aluno, sendo “a dança uma fonte de libertação de sentido e de transformação pessoal e social” (SOUZA, 2019, p.37). O recurso ao ensino da dança logo na infância é gratificante, já que é um domínio das expressões artísticas e educação física que tem em si um potencial educativo interdisciplinar, pois para além da sua relação com a música e o movimento, é produto

de múltiplos fatores socioculturais que permitem a construção da identidade, no lugar, no tempo e no ambiente. Para Pavodan (2010), a partir da dança é possível alargar o campo de análise de inúmeros aspectos da vida quotidiana – os costumes e a atividades humana. Desde cedo, as danças proporcionam “um quadro de referências cognitivas, sensoriais, estéticas que contribuem para uma melhor compreensão do mundo” (p.23).

Partimos do pressuposto que com as atividades lúdico-dinâmicas, organizadas com o propósito de motivar e desenvolver a criança, esta envolve-se mais ativamente na construção de aprendizagens em novos conhecimentos, sejam eles práticos ou teóricos, quer pelo aperfeiçoamento do movimento em Educação Física (EF) e de habilidades específicas em várias modalidades desportivas, quer nas aprendizagens escolares mais teóricas. O mecanismo dos movimentos utilizados não só para a dança como também para as diversas modalidades desportivas, como por exemplo nos jogos coletivos (futebol, voleibol, andebol, etc.) e nas áreas com vertente artística (ginástica rítmica; patinagem, etc.) são os mesmos, ensinando-se da mesma maneira para as crianças e jovens de ambos os géneros (NANNI, 2002, p.130). Jórdan (1998, p. 68) já mencionava que os estilos de ensino a aplicar na EF, e também aplicáveis à dança, deverão ser os que promovem a resolução de problemas e a criatividade, suscitando maior envolvimento, espontaneidade e adaptação por parte das crianças e jovens.

Neste sentido, no âmbito da formação inicial para a docência na infância, realizámos este estudo com características exploratórias e com o objetivo principal de compreender como o ensino da dança pode ser cativante, criativo, funcional e facilitador de aprendizagens da população infantil. Efetuámos uma abordagem em três fases: 1.^a ao explorar aprendizagens (cognitivas e motoras) das crianças a partir de movimentos rítmicos, no âmbito de situações de Interdisciplinaridade; 2.^a no incentivar crianças/alunos/ atletas à prática da dança; 3.^o ao explorar e trabalhar o movimento ritmado e dançado nas crianças do sexo feminino e masculino, relevando as questões de género.

Na nossa amostra, escolhida por conveniência, contamos assim: com 1 estagiária/investigadora; 3 profissionais (1 educador, 1 professor titular e 2 professores especialistas – EF e treinador) e 62 crianças, de ambos os géneros – um grupo da EPE, dois grupos do

1.ºCEB, um grupo desportivo de andebol. Nesta pesquisa pretendemos envolver os seus participantes, garantindo-lhes o anonimato e a confidencialidade.

Para compreender como o ensino, com recurso à dança, pode conduzir a aprendizagens favoráveis, planeámos a intervenção pedagógicas em contexto quer de escola, quer de clube, dividindo-se a nossa intervenção em vários níveis.

Para esta pesquisa, com características qualitativas, recorreremos a vários instrumentos: a observação direta (Ob) dos participantes; o diário de bordo (DB) da estagiária/investigadora; os encontros supervisivos e reflexivos (ESv) entre a investigadora e os professores/treinador envolvidos. Para o tratamento dos nossos dados recorreremos a uma análise de conteúdo dos testemunhos e das observações realizadas.

Educação e Interdisciplinaridade na Infância – O Lugar da Dança na Construção de Aprendizagens em Práticas Inovadoras

Na educação da criança a arte deve ter uma forte presença, pois não só é uma vertente importante na formação humana, como é uma área sensível às mudanças de civilização, de conhecimento e às diferenças sociais. Através da dança a criança pode apreender o real de um modo mais imediato.

À medida que a criança vai crescendo, a sua harmonia emocional vai depender, por um lado, da sua própria biologia – propensão para a resiliência ou para a vulnerabilidade – e, por outro e não menos decisivamente, depende de um número cada vez maior de intervenientes que são responsáveis por acompanhar essa criança nas suas tarefas de crescimento em cenários cada vez mais amplos e multidimensionais (CÉSPEDES, 2014, p. 57).

A dança pode ser bem iniciada na infância, como estratégia lúdica de conhecer e fazer. Pelo acréscimo de motivação e através da alegria, a criança adquire uma força interior que lhe permite ganhar novas capacidades. Na educação através da dança, integrada no currículo português ora da área das expressões artísticas, ora na educação física, é possível resgatar inúmeras aprendizagens significativas para a criança. Pelo movimento ritmado e dançado,

podem-se considerar verdadeiras estratégias de ensino em inúmeros conteúdos, mas sobretudo a sua capacidade de expressar-se e comunicar com os outros de uma forma muito própria e natural. Na documentação orientadora do ensino infantil e básico é mencionado que se pretende que “(...) a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (PROGRAMAS DE 1.º CICLO, 2015, p.89) e que tenham prazer na exploração das diversas experiências (LOPES DA SILVA et al., 2016, p.89). Na esteira desta vertente pedagógica da dança Souto (2017) refere que

A dança é a utilização dos mais variados movimentos em junção com o ritmo de uma música, fazendo com que as crianças adquiram o gosto pela mesma por ser algo que a grande maioria considera “divertido”. Quando as crianças estão a fazer algo que gostam e que lhes deixa felizes, automaticamente adquirem uma maior facilidade na aquisição de tais conhecimentos (p.21).

No currículo atual as danças e jogos de roda não só integram inicialmente, na educação infantil, a área das expressões como, posteriormente, no 1.º ciclo do ensino básico/ ensino fundamental, a educação musical e a educação e expressão físico-motora. Este percurso permite que se trabalhe de forma organizada os movimentos corporais das crianças, desenvolvendo-se lado a lado, ritmo musical e movimento, explorando-se a expressão corporal em ambientes musicais e espaciais múltiplos.

Na escola, cabe ao professor o papel principal de ajudar a desenvolver as capacidades da criança e incentivar o seu potencial criativo. Assim, o movimento e a dança, tornam-se meios auxiliares de que dispõe para que as crianças se desenvolvam em movimentos, cada vez mais complexos e coordenados com a musicalidade. As crianças ao dançar “... exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos” (LOPES DA SILVA et al., 2016, p.60) e elas desenvolvem-se a diferentes níveis, nos domínios “... motor; pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (p.60).

Nesta perspetiva, também Nanni refere que a “Educação pelo

movimento facultado pela Dança/Educação constitui fator essencial e efetivo para que o ser humano desenvolva suas capacidades, habilidades e integralmente suas potencialidades” (2002, p.10). Na escola, desde cedo, para além dos educadores e professores poderem recorrer à dança nas expressões como papel central, pretende-se também promover a gestão do currículo através da interdisciplinaridade. Pode-se afirmar que através da dança poder-se-ão interligar competências de duas ou mais áreas, conseguindo-se chegar a uma finalidade mais completa e enriquecedora de conhecimento adquirindo-se aprendizagens transversais, mais facilitadoras e motivadoras para os alunos. Placek (2003) referia-se a dois tipos de interdisciplinaridade na educação física, a externa, que ligaria os conteúdos da EF com outros conteúdos e matérias de conhecimento (matemática, ciências, línguas, artes); e a interna, que expandia os objetivos da EF para além dos conteúdos e matérias mais clássicas. Por outro lado, sobre as expressões, Ferraz, mais atualmente, menciona que estas podem ser utilizadas como uma nova forma de educar através de “situações, experiências e aprendizagens (...) orientadas através de mediadores expressivos como as expressões artísticas” (2011, p.44).

Por outro lado, para Hellison (2003) o movimento e a educação física, onde recai a dança, contribui ainda para a criação do respeito pelos sentimentos dos outros; da persistência na tarefa; do estabelecer metas de progressão; para ter sensibilidade e responsabilidade, entre outras (p.244).

Esta vertente de movimento e dança têm também um papel muito relevante na coeducação, pois ao criar igualdade de oportunidades na educação irá permitir uma maior flexibilidade perante as convenções sociais dos papéis de género e, por isso, é uma área de maior investimento para estas idades (NETO, CID, POMAR, PEÇAS, CHALETA & FOLQUE, 2000). Condessa e Anastácio (2016) apontam a importância de se operar a uma “...mudança no (s) programa(s) curricular(es), com conteúdos que incorram para uma prática de atividade física menos tradicional e mais flexível, requerendo atividades culturais e artísticas” (p.97), de forma a cativar e a motivar o interesse das crianças/alunos na prática das mesmas.

Apresentação das intervenções e dos resultados

Efetuámos as intervenções pedagógicas para este trabalho em contexto escolar (escola pública -estágio e escola privada) e não escolar (clube desportivo), dividindo a intervenção em duas propostas pedagógicas inovadoras (fig.1).

1.º Nível - Intervenção da Estagiária no Contexto Estágio: Aprender com a Dança



2.º Nível - Projeto Pedagógico : A dança como meio de aprender handebol



Situação IP 1: Contexto de EF

4 Sessões: 3 Aulas Observação+ 2 Aulas Ensaio

Situação IP 2: Contexto de Desporto

11 Sessões: 4 Aulas Observação+ 6 Aulas Ensaio + 1 Apr.Pública

Figura 1 – Desenho do Estudo

Numa primeira fase de intervenção-ação, referente à prática pedagógica na/pela dança em prática de estágio, estruturámos as atividades inovadoras que integravam a dança (Tabela 1).

Tabela 1 – Atividades de Intervenção na Prática Supervisionada – EPE e 1.ºCEB

Atividades		Propósito Integrar a Dança com outra(s) área(s)
EPE	1.º Dança do Quadrado – Animais Domésticos	Educação Física; Expressão Dramática e Musical; Estudo do Meio. Em contexto de Sala de Aula - Trabalhar o tema: Animais.
	2.º Zumba Animada	Formação Pessoal e Social. Em contexto de Escola - trabalhar as Emoções/Sentimentos; Envolveu os pais.
	3.º Natal Dançado	O Estudo do Meio.
	4.º Flashmob Natalício	Em contexto de Sala de Aula e Escola - Trabalhar o tema: Natal (sentimentos de partilha, amor, etc.).
	5.º Festa de Natal	Envolveu idosos familiares e crianças de toda a escola.
1.ºCEB	1.º “Os Animais migratórios”	Educação Física; Estudo Meio. Em contexto de Sala de Aula - Trabalhar o tema: “Os Animais Migratórios” e Integrar a EF e Estudo Meio.
	2.º As Horas	Educação Musical e Matemática. Em contexto de Sala de Aula - Trabalhar o tema: “Tempo”.
	3.º Caminhando com o meu Pónei	Educação Musical e Dramática; Português; Cidadania. Em contexto de Sala de Aula.

Na primeira atividade da EPE, a “Dança do Quadrado” através desta coreografia as crianças conseguiram imitar e automatizar os passos/ gestos de dança e coordená-los com o ritmo musical. A prática

ajudou as crianças a desinibirem-se perante os colegas, a desenvolver a sua capacidade de imaginação e improvisação e, assim, aprender rapidamente e de forma ativa os conteúdos pretendidos sobre a temática os animais domésticos. Ao dançar, cantar e “mimar”, as crianças aprenderam melhor na integração de várias áreas: expressões (motora, musical e dramática), dimensão pessoal e área de conhecimento do mundo.

De todas as atividades o “*Flashmob* Natalício – Danças para todas as idades” foi uma das atividades mais desafiadoras, pois foi realizada fora da sala de aula, no contexto da escola e envolvendo crianças (3 - 5 anos) e idosos da comunidade. Segundo o diário de bordo da estagiária sobre a coreografia da Festa de Natal, e com o recurso à observação para reajuste da intervenção pedagógica e aprofundamento da temática em estudo (CONDESSA, 2020, p.255), a estudante realçou “Esta atividade foi muito fácil de criar e ensinar desde os mais novos aos mais velhos. Apesar de ter muitos aprendizes, tive a ajuda de todas as educadoras e estagiárias das variadas salas do Pré-escolar para controlar os comportamentos dos seus grupos durante toda a atividade, incentivando as crianças a fazer todos os passos coreografados, exemplificando elas próprias.” Nestas atividades os propósitos progressivamente sugeridos de mostrar que se pode fazer exercício físico, ao conseguir “dançar” se pode expressar e comunicar com os passos coreografados, trabalhando conteúdos de outras áreas e ainda a formação pessoal e social. Pois para Pavodan (2010) a partir da dança “é possível alargar o campo de pesquisa a todos os elementos da vida quotidiana: os costumes, os jogos, a atividade humana” (p.24).

No 1.º CEB, os períodos de dança limitaram-se a três momentos, todos realizados em sala de aula e na interdisciplinaridade com aprendizagens mais teóricas. Primeiro, com o Estudo do Meio, as várias formas de deslocação de animais para a migração, que ajudou os alunos a perceberem quais os animais representados pelos movimentos dançados, motivando-os para a atividade e ajudando-os na aquisição de conhecimento. Como se pode ver pelo texto do diário de bordo do estágio surgiram dificuldades que foram refletidas e trabalhadas, nomeadamente: “Debati-me com uma situação de um aluno que queria participar, mas por vergonha e timidez, não expressava os movimentos como pretendia. A minha estratégia foi

pedir aos colegas para exemplificarem comigo e posteriormente todos em conjunto, sempre incentivando o aluno, o que fez com que o aluno se mostrasse um pouco mais.” (DB sobre “Os animais migratórios”)

Na atividade das horas, deu-se continuidade à consolidação das aprendizagens de conteúdos matemáticos do tema “o Tempo” - Noções de Horas e Minutos, em interligação com a Educação Musical, para adquirirem a noção de ritmo e marcar o tempo, possibilitando efetuar a associação dos gestos ao ritmo.

Por fim, na última coreografia pretendeu-se trabalhar os conteúdos específicos de Língua Portuguesa e das Expressões (EF-Dança; Musical e Dramática) e, ainda, a interação social entre toda a turma, ao verificar/observar o relacionamento das crianças durante a implementação da atividade. Registamos que a maioria dos alunos estavam muito motivados e todos gostaram de praticar a coreografia, numa aprendizagem diferente das suas rotinas, o que foi ao encontro de Pavodan (2010) quando menciona que através da dança é possível vivenciar com o corpo a construção de figuras geométricas, a aprendizagem de línguas e conhecimento do envolvimento.

Os dados observados aquando da intervenção em contexto de estágio(s) comprovam que a realização de várias coreografias, na EPE e no 1.ºCEB, recorrendo-se à *aprendizagem na e pela dança*, teve um forte impacto neste grupo de crianças, oportunizando-lhes uma maior adesão em aprendizagens – quer na EF, quer em outras áreas disciplinares específicas e transversais, corroborando a opinião de variados autores (FERRAZ, 2011; NANI, 2002; JÓRDAN, 1998) da relevância do recurso aos mediadores expressivos, onde se integra o movimento e a dança, como uma nova forma de educar e de ensinar.

Numa segunda fase de intervenção-ação, referente ao Projeto “A dança como um meio de aprender handebol!” (tabela 2), a estagiária/investigadora agiu nos dois níveis de ação (Ensino da Coreografia; Recolha de Dados).

Tabela 2 – Atividade de Intervenção através de Projeto

Projeto: “A dança como um meio de aprender andebol!”	Atividades	Propósito Integrar a Dança com o Ensino de Jogos (EF e Desporto)
	Situação IP 1: Contexto de EF	- Incentivar as crianças, sobretudo rapazes, a dançar; - Incentivar as crianças a aprender regras da modalidade;
	Situação IP 2: Contexto de Desporto	- Provar que através da dança se ensinar o andebol; - Realizar uma coreografia de dança em que os passos coreografados são baseados nos passes e regras de andebol.

A estagiária teve alguma dificuldade inicial na conceção da coreografia a propôr aos dois grupos, de EF e do Clube, conforme deixou expresso no seu diário “Inicialmente foi muito difícil criar a coreografia, pois nunca havia verificado uma coreografia feita deste género com base na modalidade de andebol” (DB Estagiária). A atividade era baseada no trabalho rítmico de alguns movimentos locomotores, em coordenação com gestos técnicos do andebol, nas manipulações de bola e dribles.

As maiores dificuldades observadas na realização da dança pelo(a)s aluno(a)s foram as de ordem técnica e de comportamento, nomeadamente: a. no ritmo muito acelerado da música escolhida; b. as faltas sistemáticas dos jovens aos treinos; c. atitude de maior reserva dos rapazes da turma de EF. Contudo, no final a apreciação foi muito favorável conforme o deixaram expresso os responsáveis pelos dois grupos nos encontros supervisivos efetuados com a estagiária:

- “foi uma experiência nova para a maioria dos alunos, pessoalmente, penso ter tido um impacto positivo na maioria. É inequívoco existirem componentes transversais entre a dança e a maioria dos desportos, tal como o ritmo, podendo assim esta experiência ser importante na aquisição e consolidação desses componentes” (Especialista 1 - Prof. EF)

- “de salientar o facto de após alguns ajustes os alunos conseguirem executar a coreografia do início ao fim, mesmo que suportados pela exemplificação/acompanhamento da estagiária” (Especialista 2 - Treinador)

Já o resultado da ação levada a cabo ao nível do andebol, através do ensino pela dança, ajudou: a adquirir e/ou consolidar aprendizagens iniciais em diversas habilidades, na aquisição e aplicação das regras da modalidade e, ainda, na competição/cooperação entre rapazes e raparigas. Contudo, percecionámos que foi mais fácil ensinar e envolver as crianças/ jovens em contexto de escola.

Embora não ocorra com muita frequência na aprendizagem de modalidades específicas de desporto ensinados através de movimento ritmado e dança, esta estratégia pode ser interessante, pois segundo Pavodan (2010) pode-se verificar que

Sendo o corpo o instrumento rítmico por excelência, a dança é a actividade privilegiada para favorecer o controlo musical dos movimentos e a consciência rítmica dos vários níveis de energia e rapidez. Se, de facto, a velocidade necessita de agilidade e vivacidade, a lentidão pressupõe controlo, equilíbrio e calma interior. (p. 16)

Para finalizar, podemos referir que ao propor este tipo de interação, cremos que estamos a criar boas práticas para uma coeducação – criar oportunidades que façam com que todas as crianças gostem de experimentar e adiram de igual forma a todas as atividades, na dualidade expressão corporal-jogo desportivo (NETO et al, 2000, p. 23).

Considerações Finais

A nossa proposta de explorar aprendizagens (cognitivas e motoras) das crianças a partir de movimentos dançados, no âmbito da interdisciplinaridade da Educação Física/ Dança a dois níveis de aplicação: a externa, com outros conteúdos e matérias de conhecimento académico e a interna, com conteúdos e matérias de movimento e desporto, remeteu-nos para uma confirmação das virtualidades de uma estratégia de ação inovadora e com impacto no domínio da coeducação.

Após a implementação das atividades apresentadas pela estagiária em contexto escolar, as crianças/alunos obtiveram aprendizagens, quer a partir de músicas e movimentos associados, quer na aquisição dos conteúdos transdisciplinares e, ainda, ficaram mais motivadas para se movimentar com as aprendizagens através da dança.

Sobre as intervenções do projeto do ensino do andebol, em contexto escolar e não escolar, ficamos convictos que estas ajudaram a adquirir e/ou consolidar aprendizagens em diversas habilidades básicas motoras, na aquisição e aplicação das regras da modalidade e, ainda, proporcionaram uma maior competição/cooperação entre rapazes e raparigas, que teve como consequência a minimização de comportamentos negativos de algumas crianças relativamente à prática da dança. No caso dos rapazes, embora tímidos de início, aderiram progressivamente às atividades propostas e acabaram por se sentir mais confortáveis e mais confiantes em ambas as áreas, interagindo mais com o género oposto.

Esta vivência foi muito enriquecedora para a formação inicial desta educadora/ professora, que testemunhou os benefícios trazidos por esta experiência criativa e positiva. De acordo com ROLDÃO (2017) é importante as academias reconceptualizarem o modo como se formam os professores, realçando a importância da pesquisa efetuada no quotidiano das escolas, e com os agentes dessas escolas, pois segundo a autora “é na escola que se aprende a ser professor” (p.1148).

Referências Bibliográficas

CÉSPEDES, Amanda. **Educar as Emoções**. 1.^a Edição. Lisboa Editorial Presença, 2014.

CONDESSA, Isabel Condessa; ANASTÁCIO, Zélia Caçador. Intervir através da Educação Física na Coeducação: Realidade ou Intenção? **International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología**, 2016, 2 (1), pp.89-98. doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.216.

CONDESSA, Isabel Cabrita. O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos.

Instrumento: Rev. de Estudo e Pesquisa em Educação, Brasil: Juiz de Fora, 2020, 22 (2), pp. 248-261, 2020. doi: [10.34019/1984-5499.2020.v22.29932](https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932).

CONDESSA, Isabel. Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil. **Cinergis**. 2006, 7(1), Jan./Jun, pp.9-28.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 79/ 2014**, de 14 de maio. Diário da República n. 92, 2014.

PORTUGAL. Ministério de Educação. Direção da Educação Básica. **Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo**. 5.ª Edição. Mem Martins: DEB-ME, 2006.

FERRAZ, Marcelli. **Educação Expressiva. Um Novo Paradigmas**. Vol.II, Lisboa: Tuttirév, 2011.

GIL, José. **Movimento Total. O Corpo e a Dança**. Sta. Maria da Feira: Relógio D' Água, 2001.

HELLISON, Don. Teaching Personal and Social Responsibility in Physical Education. In S.J. Schempp et Ennis, Catherine.D. (Edit.). **Teaching Sport and Physical Activity. Insights on the Road to Excellence**. USA: Champaign IL: Human Kinetics, pp. 241 -254, 2003.

JÓRDAN, Onofre. **Didáctica de la Educación Física. Um Enfoque Construtivista**. Espâna: INDE, 1998.

LOPES DA SILVA, Isabel; MARQUES, Liliana; MOTA, Lurdes; ROSA, Manuela. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministérios da Educação/ Direção Geral da Educação, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a Educação do Futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação: Princípios, Métodos e Técnicas**. 4.º Edição. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

NETO, António; CID, Marília, POMAR, Clarinda, PECAS, Americo, CHALETA; Elisa, FOLQUE, Assunção. . **Estereótipos de Género**. 2.ª Edição. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulher, 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n. 166, pp.1106-1133, 2017.

PACHECO, José António. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PADOVAN, Maurizio. **Dançar na escola**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

- PERRENOUD, Philippe. **Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação**. Lisboa: ASA Editores II, S.A, 2002.
- PLACEK, Judith H.. Interdisciplinary Curriculum in Physical Education: Possibilities and Problems. In S.J. Schempp & Ennis, Catherine.D. (Edit.). **Teaching Sport and Physical Activity. Insights on the Road to Excellence**.USA: Champaign IL: Human Kinetics, 2003, pp. 255 -271.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Gestão curricular: A especificidade do 1º Ciclo. In Ministério de Educação (Eds.). **Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão**. Viseu 2000. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 2001.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, Didáctica e Compromisso: O triângulo Virtuoso de uma Profissionalidade em Risco. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, nº 166, 2017, pp. 1134-1149.
- SOUTO, Carina. Aprender com as expressões: Um olhar criativo a partir da dança. **Dissertação de Mestrado**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2017.
- SOUZA, Marco Aurelio da Cruz. A Dança Popular no Processo de Formação do Bailarino Clássico e Contemporâneo: Estudo sobre a Escola do Teatro Bolshoi do Brasil. **Dissertação de Doutoramento**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, 2017.

SLOTERDIJK E A EDUCAÇÃO: ANTROPOTÉCNICAS PARA UM NOVO HUMANISMO

Geraldo Barbosa Neto (PUC – SP)¹

Bráulio Marques Rodrigues (CESUPA)²

Introdução

Para a educação têm sido lançados olhares desde as posições mais diversas acerca da contemporaneidade. Cabe assinalar, destarte, a *Coleção Pensadores & Educação*. Trata-se de uma coleção publicada pela Autêntica Editora, em 2008. Ela nos brindou com renovadas perspectivas sobre a arte de educar hauridas de pensadores da estatura de Bauman, Boaventura de Sousa Santos, Bourdieu, Deleuze, Derrida, Foucault, Habermas, Gadamer, Nietzsche, Merleau-Ponty, Rorty e Heidegger.

Embora a temática da educação tenha sido abordada desde essa constelação formada por aclamados autores, se pode incluir aqui que ela ainda não encontrou pesquisadores que detidamente a considerassem a partir do pensamento de um dos mais importantes intelectuais em atividade segundo a revista alemã *Cícero* (2019) e um dos filósofos mais populares do século XXI conforme a revista *Superinteressante* (2019). Trata-se de Peter Sloterdijk, um pensador multifacetado. Acerca desse filósofo alemão nascido em Karlsruhe, hoje com 73 anos, em *La educación como antropotécnica*, Santiago Castro-Gomez (2011, p. 12, tradução nossa), eminente figura do pensamento latino-americano, se propôs a:

[...] chamo a atenção para o trabalho de um pensador contemporâneo que se propôs a "completar" o projeto inacabado de Foucault, e que dá ao tema da educação um papel

¹ Doutor em História pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; E-mail: gbnetoindependente@hotmail.com

² Mestre em Direito pelo Centro Universitário do Pará (CESUPA). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA); E-mail: brauliomr@outlook.com

fundamental. Refiro-me ao filósofo alemão Peter Sloterdijk e ao seu conceito de antropotécnica³.

Jorge Larrosa (2019), em *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*, transpôs para a filosofia da educação algumas reflexões desse filósofo alemão cujas obras dadas ao público, se enfileiradas em uma estante, somariam mais de cinquenta livros. Larrosa (2019) refletiu sobre o problema das articulações entre as formas de exercício propostas por Sloterdijk e o contexto escolar, tal como propôs a partir desse autor alemão construções heterótopas dentro da própria escola para que os estudantes possam se retirar por um tempo dos mundos do consumo, do trabalho, da mobilização político-econômica e da hiperconectividade.

Não obstante, para além de abordagens pontuais e ocasionais como esta, um exame mais profundo e acurado acerca das reflexões de Sloterdijk articuladas com a tradição educativa ainda aguarda ser realizado. De *Regeln über den Menschenpark* (1999) a *Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung* (2010), o filósofo alemão se debruçou sobre temáticas como *Erziehung* (educação), *Bildung* (formação), *Schule* (escola), *Lehrpläne* (currículo), *Lehrer* (professor) e *Zöglinge* (aluno).

A proposta deste capítulo é refletir acerca da educação a partir das obras de Peter Sloterdijk intituladas *Regeln über den Menschenpark*, *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, e *Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung*.

Da floresta ao parque humano

Sloterdijk pode ser considerado um dos filósofos continentais mais polêmicos da contemporaneidade. Em *Regeln über den Menschenpark* (Regras para o parque humano) tem-se um texto apresentado, a princípio, na Basiléia (1997) com uma leitura sobre a atualidade do humanismo, sobretudo da *Der Begriff des Humanismus* ou *Über den Humanismus* (Carta sobre o humanismo) e depois revisado, na circunstância de um colóquio dedicado à Heidegger e

³ No original: [...] llamar la atención sobre la obra de un pensador contemporáneo que se ha propuesto "completar" el proyecto inconcluso de Foucault, y que le otorga al tema de la educación un papel fundamental. Me refiero al filósofo alemán Peter Sloterdijk y su concepto de antropotécnica.

Lévinas em Elmau (1999). Foi no último evento, assistido por filósofos, teólogos e jornalistas de várias partes do mundo, onde Sloterdijk escandalizou a mídia alemã, e em seguida, a opinião pública.

Quando da publicação da conferência, Sloterdijk (1999) explicou no posfácio que a sua proposta era simples, propor uma revisão histórica e antropológica da Carta sobre o humanismo por meio de uma inversão parcial da relação entre o ôntico e o ontológico. Isto é, o então reitor e professor de estética na *Staatliche Hochschule für Gestaltung Karlsruhe* (Escola Superior de Artes Aplicadas de Karlsruhe) tinha a intenção de chamar atenção para como a ciência, e em especial, a biomedicina genética, eram, nesse momento de intenso desenvolvimento tecnológico, os principais atores na definição dos limites e das possibilidades do humano (MARQUES, 2002).

Cumprir notar a originalidade da abordagem, a revisão proposta cumpria uma crítica platônica à Heidegger. Sloterdijk (2000, p. 56) ao fim do seu texto assinala que o esquecimento do ser operado na modernidade tardia se reflete no descrédito não apenas do humanismo literário enquanto corrente filosófica, mas sim nas humanidades enquanto campo do conhecimento. Ao estabelecer o primado do ontológico, Heidegger estaria deixando de lado a última advertência platônica deixada por Nietzsche. A saber, que “os homens são animais dos quais alguns dirigem a criação de seus semelhantes enquanto os outros são criados” por meio da educação e da política (SLOTERDIJK, 2000, p. 44). Em síntese, a tarefa do pensamento elaborada por Heidegger, apesar de almejar um novo tipo de autonomia, essa baseada no pastoreio do Ser, em termos fáticos recairia em uma pretensão de autoridade pedagógica e guarda política da comunidade. O problema da abordagem heideggeriana – e que não é devidamente explicitado por Sloterdijk – parece residir na modalidade anárquica eleita para a criação. A errância na floresta ignora o fato de que, em uma dimensão maior, a floresta está localizada em um parque político. Desse modo, toda singular experimentação de mundo, ainda que permeada pela serenidade, habita um lugar cuja condição de possibilidade é a segurança garantida pela domesticação do humano e dos animais domésticos.

É a marca da era técnica ou antropotécnica que os homens mais e mais se encontram no lado ativo ou subjetivo da seleção, ainda

que não precisem ter se dirigido voluntariamente par ao papel do selecionador. Pode-se ademais constatar: há um desconforto no poder de escolha, e em breve será uma opção pela inocência recusar-se explicitamente a exercer o poder de seleção que de fato se obteve. Mas tão logo poderes de conhecimento se desenvolvam positivamente em um campo, as pessoas farão uma má figura se – como na época de uma anterior incapacidade – quiserem deixar agir em seu lugar um poder mais elevado, seja ele Deus, o acaso, ou os outros. Já que as meras recusas ou abdições costumam falhar devido a sua esterilidade, será provavelmente importante, no futuro, assumir de forma ativa o jogo e formular um código das antropotécnicas. Um tal código também alteraria retroativamente o significado do humanismo clássico – pois com ele ficaria explícito e assentado que a *humanitas* não inclui só a amizade do ser humano pelo ser humano; ela implica também – e de maneira crescentemente explícita – que o homem representa o mais alto poder para o homem (SLOTERDIJK, 2000, p. 45)

Porém, e aqui se situa o tom polêmico de sua fala, provavelmente instigado a pensar a partir de temas quentes da biotecnologia no final da década de 90 (como o Projeto Genoma Humano ou a clonagem de animais, ex: ovelha Dolly), Sloterdijk usa o termo seleção [*Selektion*], no contexto da Alemanha liberal, com um sentido arraigado à seleção natural e às práticas nazistas de eugenia. Sloterdijk refuta esse sentido em escritos posteriores – inclusive problematizando o sentido do termo eugenia e afirmando que as políticas sociais e raciais de extermínio usadas pelo Reich deveriam ser entendidas como eutanásia -, porém o escândalo, enviesado por declarações indiretas de Habermas, e seguidores na imprensa, já havia sido formado em torno do tema do planejamento genético, com destaque para matérias veiculadas nos jornais *Der Spiegel* e *Die Ziet*.

Mas quando se fala de *Selektion* (seleção), Sloterdijk não está atribuindo à antropotécnica apenas o sentido de manipulação ou intervenção genética. Em caráter mais fundamental, Sloterdijk está pontuando como a antropotécnica é o instrumento para um “senhor da arte régia do pastoreio”, ou mesmo, para um *Über-humanisten* (super ou último humanista), responsável pelo “planejamento das

características de uma elite que deve ser especificamente criada em benefício do todo” (SLOTERDIJK, 2000, p. 55). Com base na leitura sloterdijkiana de *O político*, a antropotécnica tem também um preâmbulo político. Regrar o parque humano é, portanto, compreender que em um mundo globalizado, não é mais possível encontrar exílio na floresta como quisera Heidegger.

Ao se voltar para a história do armamento da subjetividade, Heidegger teria atacado a psicologia de Platão no que toca a sua sustentação pelas formas (ou ideias) sobre a *psyché* (alma). No contexto do humanismo literário, esse armamento serviu tanto ao cristianismo quanto para a formação da cultura europeia. Apesar de não ser simpático nem ao cristianismo e nem ao eurocentrismo, isto demonstra, para Sloterdijk, que o armamento da subjetividade tem uma função gregária globalizante. Por globalidade pode-se compreender o arranjo cosmológico da cultura. Se uma cosmovisão é uma visão de mundo compartilhada, então as cosmologias são formas de abstração destinadas a orientar uma comunidade por meio de atributos transcendentais como a religião e a ciência. Porém, uma vez que o cosmopolitismo e o multiculturalismo atravessam os espaços urbanos, parece que não há mais como confiar à religião um lugar de reunião comum. Na cidade, o espaço de conforto por excelência, em momento posterior à morte de Deus, o homem deve confiar a sua segurança à um guarda demasiadamente humano.

O gesto de secessão enquanto tal exprime já o imperativo sem o qual jamais poderia haver “ordem”, “reforma”, “revolução”. “Tens de mudar de vida!” Tal pressupõe que a vida possui qualquer coisa que o indivíduo pode mudar, pois tem a competência necessária. Ou pode adquirí-la (SLOTERDIJK, 2017, pp. 177-178).

É interessante notar como a obra de Sloterdijk parece sempre voltar-se ao indivíduo. Em virtude do escândalo provocado com a associação da antropotécnica com o planejamento genético, Sloterdijk escreveu outra obra, supracitada, mais recente, com o objetivo de enquadrar a antropotécnica como autoformação em sentido amplo. Em *Du musst dein Leben ändern: Über Anthropotechnik* (Tens de mudar

de vida), Sloterdijk trata de uma responsabilidade individual para a mudança de vida por meio da autoformação das formas e do ascetismo na vida. Deste modo, parece residir uma conexão entre *Regeln für den Menschenpark* e *Du musst dein Leben ändern*.

A saber, o espaço escolar só é possível em virtude da segurança que é provida por uma soberania política, e por conseguinte, a vigilância de um guardião cuja tipologia vital assegura o livre desenvolvimento das formas de vida (*Lebensform*). Em razão dessa nova tipologia do guardião político, resta a pergunta: como e onde pode se dar a formação desta elite responsável pela criação de si e dos outros? Quais capacidades seriam dignatárias dessa elite pedagógica? Talvez a orientação das formas de vida (*Lebensform*)? Seria esse um papel do professor e educador no ambiente escolar? Neste tópico, sob a inspiração da filosofia de Peter Sloterdijk, serão propostas respostas às duas primeiras perguntas, uma vez que, na esteira do pensamento do próprio autor, a compreensão da dimensão política da educação parece ser codependente para o entendimento da ética pedagógica que deve pautar o século XXI. Em seguida, serão desenvolvidas as respostas para estas questões.

Regras para viver juntos

Segundo Sloterdijk (2000, p. 17) “[...] o tema latente do humanismo é o desembrutecimento do homem”. Por sua vez, o fenômeno do humanismo na atualidade diz respeito ao conflito entre as forças inibidoras e as desinibidoras. O homem seria este “animal influenciável” onde o bestial e o monstruoso está sempre à espreita.

Em virtude da angústia na influência, as mídias exercem esse papel entre a domesticação e a inibição. São os livros, as cartas, as inscrições nos prédios e nos templos, o canto dos intérpretes, a fala dos atores, a poesia dos andarilhos, e mais recentemente, as reproduções nas telas brilhantes dos dispositivos, tudo aquilo que Sloterdijk identifica por mídias. Ao tratar de uma “inversão parcial” do ôntico sobre o ontológico, o filósofo alemão volta-se às origens do humanismo para situar a *Haus des Sein* (*casa do ser*) não apenas na linguagem, mas, antes disso, na própria geografia do espaço público.

Nos estádios vociferantes ao redor do Mediterrâneo, o desinibido *homo inhumanus* divertiu-se à larga como nunca dantes e só muito raramente depois. Durante a época do Império, a provisão de fascínios bestializadores para as massas romanas havia se tornado uma técnica de dominação indispensável, rotineiramente aprimorada, e que graças à fórmula “pão e circo” de Juvenal, persiste até hoje na memória. Só se pode entender o humanismo antigo se o apreendermos também como uma tomada de partido em um conflito de mídias – isto é, como a resistência contra o anfiteatro e como oposição da leitura filosófica e humanizadora, provedora de paciência e criadora de consciência, contra as sensações e embriaguez desumanizadoras e impacientemente arrebadoras dos estádios (SLOTERDIJK, 2000, p. 18).

O humanismo tinha a função de regradar a cultura e o direito romano e tornar a República um modelo de civilização. Com a decadência no Império, a política do “pão e circo” fora o meio/mídia de contenção das tendências bestializadoras que pairavam na atmosfera das guerras, conflitos e insurreições que brotavam ao longo do Mediterrâneo. Dito assim, nem o mais piedoso humanista, quando perdido “[...] em meio à multidão vociferante, que seja tão somente para constatar que ele é um ser humano e pode, por isso, ser contagiado pela bestialização”.

Estas considerações deixam claro que a questão do humanismo significa mais que a bucólica suposição de que a leitura forma. Ela envolve nada menos do que uma antropocicéia – isto é, uma definição do ser humano em face de sua abertura biológica e de sua ambivalência moral. Acima de tudo, porém, a questão de como o ser humano poderia se tornar um ser humano verdadeiro ou real está aqui em diante inevitavelmente colocada como uma questão de mídia, se entendermos por mídias os meios comunitários e comunicativos pelos quais os homens formam a si mesmos para o que podem, e o que vão, se tornar (SLOTERDIJK, 2000, pp. 19-20).

Porém, com a chamada crise do humanismo e a possibilidade de um pós-humanismo ou transhumanismo, como advertira Heidegger

em *Über den Humanismus* (Sobre o humanismo ou Carta sobre o humanismo), a mera troca de cartas e a leitura, modo de pensar e compartilhar pensamentos consagrada pelo humanismo latino, não parece mais eficiente em termos pedagógicos. Se é possível conceber uma serenidade ainda mais radical como a proposta por Heidegger na serenidade da escuta, também é preciso considerar como a pós-modernidade é cercada por ruídos e ressonâncias. A saber, para Sloterdijk, a serenidade heideggeriana, ainda que louvável em sua sensibilidade, se levada ao extremo da passividade, desenha um sujeito exilado e campesino. Sloterdijk, em contraposição, responde à Heidegger por meio de uma antropologia filosófica capaz de urbanização da *vita activa*.

Mas a história da clareira não pode ser desenvolvida apenas como narrativa da chegada dos seres humanos às casas das linguagens. Pois assim que os seres humanos falantes começam a viver juntos em grupos maiores e se ligam não só às casas da linguagem, mas também a casas construídas, eles ingressam no campo de força do modo de vida sedentário (SLOTERDIJK, 2000, p. 35).

Regrar o parque humano é, portanto, compreender o *pathos* vitalístico do homem atravessado por relações de força e convenções mutáveis. A antropotécnica é a demonstração de como essas relações de força tem a potência de moldar o humano em prol da adaptação evolucionária e da transvaloração dos pactos comunitários. Além da abertura biológica, ao reconhecer que todo homem é antes um animal, Sloterdijk usa de sua abordagem naturalista para mostrar como os aspectos da virulência e da fome, quando transpostos ao pensamento, resultam na ambiguidade moral que define o humano. Como irá elaborar depois em *Zorn und Zeit: Politisch-psychologischer Versuch* (Ira e tempo: um ensaio político-psicológico), a *thymós*, ou seja, a ira, o orgulho e a ambição são os motores para a mobilização de um projeto vital.

Para além disso, a possibilidade de amizade entre homens adultos na cidade depende de premissas timóticas, pois somente aquele que aprecia em seus concidadãos uma distinção marcada por um forte perfil de virtudes

genericamente estimadas pode desempenhar seu papel como um amigo entre amigos, como um igual entre iguais. Além de estar orgulhoso de si mesmo, do mesmo modo seria apreciável orgulhar-se do alter ego, do amigo que se distingue ante os olhos da comunidade. O encontrar-se-sob-uma-boa-fama, próprio dos homens que competem uns com os outros, instaura o fluido rimótico de um ser comum seguro de si. O *thymós* dos indivíduos aparece agora como parte de uma força de campo, que empresta sua forma à vontade comum de sucesso (SLOTERDIJK, 2012, p. 25).

É o orgulho que fundamenta a formação dos coletivos e explica a razão das amizades - como diz Applebaum, no recente *Twilight of democracy*, em aparente ressonância à Sloterdijk - serem desfeitas em nome da política. Além do orgulho, é por meio da mobilização derivada da *thymós* onde fenômenos como a “[...] coragem, de sua corajosa entrega de coração, de seu desejo de justiça, de seu sentimento de dignidade e honra, de sua indignação e de suas energias belicosas e vingativas” parecem irromper (SLOTERDIJK, 2012, p. 26).

O que traz de volta a questão das regras, pois seja para não recair no anarquismo ontológico de Heidegger, leia-se, o idílio do filósofo desinteressado com a *Realpolitik*, seja para controlar a liberação midiática deste monstro interior, no qual o humanismo não pode mais conter, é preciso elaborar um novo paradigma, tanto político quanto pedagógico. É assim que, ao final de *Zorn und Zeit*, Sloterdijk anuncia um conceito no qual irá se deter mais detalhadamente na virada antropotécnica de *Du musst dein Leben ändern: Übung* (Exercício).

A aplicação pedagógica de exercícios disciplinares e uma educação pós-humanista

Übung (Exercício), escreveu Peter Sloterdijk (2009, p. 16), é definido como qualquer “[...] operação pela qual a qualificação do agente é estabilizada ou melhorada até a execução seguinte da mesma operação, seja ela declarada ou não como exercício.” Esse filósofo de Karlsruhe, com essas palavras, pretendeu definir o conceito de *Übung* (Exercício) para seus leitores. Essa definição foi formulada de modo

hermético, mesmo para quem a compreende quando falada em sua origem através do alemão. Toda uma série de conclusões, todavia, podem ser hauridas dela.

Em primeiro lugar, apreende-se dessa definição um *Handelnden* (agente) que realiza uma *Operation* (operação) sobre si mesmo. Com tal operação esse agente pode automelhorar sua *Qualifikation* (qualificação) e, destarte, aperfeiçoar seu desempenho repetindo a mesma operação. Esse agente converte-se em um *trainer*, cujas práticas de *training* possibilitam executar ações de maneira cada vez mais aprimorada. Trata-se de “[...] procedimentos de exercitação, físicos e mentais [...]” (Ibid., p. 24). Esse conceito de exercício aparece deslocado para o âmbito educacional em *Muerte aparente em el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio* (SLOTERDIJK, 2013).

Nesse livro, Sloterdijk escreveu:

[...] nas escolas que surgiam em toda a Grécia, sob o pretexto da *paideia*, os jovens eram submetidos a exercícios completamente novos. Eu tenho que falar realmente de um treinamento do ouvido em uma recepção exata das palavras de professores e mestres⁴. (SLOTERDIJK, 2013, p. 78, tradução nossa)

Na Antiguidade, os ouvidos dos jovens gregos foram treinados para receber com precisão as palavras de professores e mestres. É possível que esse treinamento do ouvido pareça antiquado desde a perspectiva das tendências pedagógicas contemporâneas. Ainda à luz dessas tendências, não menos retrógrada soa a ideia de uma recepção exata das palavras de professores e mestres por parte dos jovens estudantes. Ouvir e recepcionar não se caracterizam como atos inevitavelmente passivos. Esses atos requisitam as atividades de se colocar à disposição, de auxiliar aquele que fala para que suas palavras penetrem meus ouvidos, de se colocar antecipadamente em condições de ouvir. Essa recepção exata pode ser interpretada como uma condição de possibilidade para que os jovens gregos colocassem em jogo suas operações hermenêuticas, para que entabulassem

⁴ No original: “[...] en las escuelas, que surgían por doquier en Grecia, con el pretexto de la *paideia*, los jóvenes eran sometidos a ejercicios completamente nuevos. Hay que hablar realmente de un amaestramiento del oído en una recepción exacta de las palabras de profesores y maestros”. (SLOTERDIJK, 2013, p. 78)

reflexões próprias a partir dos enunciados que lhes chegassem aos ouvidos, tal como para agirem conforme as orientações assinaladas por tais professores e mestres. Esse treinamento do ouvido pode ganhar mais uma vez vitalidade em uma contemporaneidade que tem abandonado a capacidade de ouvir e de oferecer sua atenção como ouvinte.

Byung-Chul Han (2017) faz notar que estamos a caminho de um futuro no qual não encontraremos quem nos escute. O egocentrismo e o narcisismo que marcam nossa época já estão fazendo com que ouçamos tão somente aquilo no qual reconhecemos uma repetição de nossa própria voz. De acordo com esse filósofo coreano-alemão, estamos em marcha rumo a um mundo no qual não encontraremos mais uma postura receptiva, amigável e hospitaleira que nos convide a falar. Essa escassez de ouvintes ganha ainda mais potencialidade no âmbito de uma comunicação digital que nos encarcera em câmaras de eco.

Ademais, como outrora escreveu Heidegger (2008, p.189): “Se ouvir fosse, sempre e primordialmente, apreender e transmitir sons, ao que se viriam juntar outros processos, os sons entrariam por um ouvido e sairiam pelo outro, e ficar-se-ia nisto.” Ouvir, nesse sentido, é uma condição para uma ulterior conquista dos significados. Assim, sem exercitarmos o ouvido para uma recepção das palavras do outro, decairemos em uma crescente e amorfa massa de signos emitidos sem que seja possível alcançarmos uma detida compreensão deles. Nas palavras de Sloterdijk (2013, p. 38, tradução nossa), o exercício do ouvir é “[...] o primeiro desdobramento de uma rotina que um dia terá de se desdobrar sozinha⁵.”

Todavia, como dá a conhecer Sloterdijk (Ibid., p. 38, tradução nossa), esse exercício do ouvir também pode dar forma a figura do discípulo:

Deste treinamento surge a figura do discípulo, sem cuja aparição seria impossível compreender a história das tradições educacionais da alta cultura. Discípulo é aquele que, pensando numa independência posterior, se submete ao jugo da

⁵ No original: “[...] primer vástago de una rutina que ha de desplegarse um día por sí misma.” (SLOTERDIJK, 2013, p. 38)

dependência espiritual; e com o perigo nunca se libertar da subjugação escolar. Quem poderia negar que mesmo nos grandes mestres de nossa tradição um sopro de discipulado eterno sempre perdura?⁶

Refere-se acima uma submissão e uma dependência espiritual do discípulo para com o mestre com o escopo dele conquistar adiante sua independência intelectual. Esse discípulo corre o risco de nunca se tornar livre dessa subjugação, de que ela subsista ainda quando ele não estiver mais aos pés de seu mestre. Deslocando essas considerações para o mundo contemporâneo, como é possível mediar um percurso de aprendizagem no qual o estudante não seja convertido em um dependente, em um submisso, em um subjugado? As prateleiras de nossas estantes estão repletas de respostas para essa pergunta, bem como armazenamos textos e mais textos que ajudam respondê-la.

Ademais, essas respostas pululam em eventos acadêmicos e preenchem páginas e páginas de periódicos. Contudo, para além dos discursos e das teorias que reclamam uma absoluta autonomia dos estudantes, os efeitos do que tem sido produzido pelo *homo academicus* encontram nas salas de aula professores e alunos que estejam dando testemunho de sua efetividade? É possível encontrarmos na realidade concreta de uma sala de aula e nas interações às quais ela serve de cenário práticas múltiplas nas quais ainda identifiquemos traços marcantes de dependência, submissão e subjugação? O sopro do discipulado referido pelo filósofo alemão parece ainda em circulação nas instituições de ensino contemporâneas, embora não esteja inscrito nas tábuas do “como deve ser” acadêmico e não seja o modelo bradado pelos arautos da educação para o século XXI.

Esses exercícios da juventude na receptividade discipular contra a qual múltiplas propostas pedagógicas contemporâneas mantêm-se em prontidão resultam em desdobramentos problemáticos. De acordo com Sloterdijk (2013, p. 39), o jovem ático

⁶ No original: De este adiestramiento surge la figura del discípulo, sin cuya aparición resultaría imposible poder entender la historia de las tradiciones educativas de la alta cultura. Discípulo es quien, pensando en una independencia posterior, se somete al yugo de la dependencia espiritual; y con el peligro de no liberarse nunca de la subyugación escolar. Quién podría negar que incluso en los grandes maestros de nuestra tradición siempre pervive un hálito de eterno discipulado? (SLOTERDIJK, 2013, p. 38)

dotado de vitalidade atlética, de excitação e impaciência erótica, do vigor de uma busca por diferentes configurações de si próprio, de agitação hiperativa, por via desses exercícios discipulares, foi convertido em um discípulo sedado sentado aos pés de seu mestre. Nas palavras do filósofo alemão, nesse mundo grego antigo: “[...] surge o ser humano sedentário no sentido escolar do termo [...]”⁷ (Ibid., p. 39, tradução nossa).

O jovem ático, observa Sloterdijk (Ibid., p. 39), afigurava-se como o menos disposto a uma atitude imóvel receptiva, o que salienta o elevado grau de violência que significou outrora a aplicação pedagógica de exercícios de quietude. Sem embargo de incorporarmos nos nossos discursos e na nossa escrita ideias educacionais guiadas para uma direção oposta a esses exercícios de quietude e de sedação discente, apenas hipocritamente podemos asseverar que essa domesticação do jovem ático, vagando através dos séculos, não se estende na vida escolar e acadêmica contemporânea, ao fitarmos, a título de exemplo, estudantes sentados, imóveis e em absoluto silêncio lançando seus olhares sobre seu verborrágico mestre.

Esses exercícios discipulares, de sedação, de quietude, que ainda vivem - como testemunham os incessantes labores teóricos e performativos obstinados em extinguir amplamente esses elementos que veladamente se arrastam como tradição educativa imemorial - resultam em desdobramentos ainda mais expressivos: "Esse treinamento da atitude irá desbotando sobre a existência inteira dos sedados; na verdade, o que chamamos "Cultura" é em grande parte um "sedativo" não químico [...]”⁸ (SLOTERDIJK, 2013, p. 39). Se segue ao povoamento do campo social com sedados, uma postura passiva e apática com o mundo. Ainda assim, com as tradições educativas transmitindo de modo oculto e involuntário os exercícios discipulares e seus ruinosos desdobramentos ao ato pedagógico mais do que os pressupostos educacionais progressistas têm conseguido penetrar efetivamente nele, é equivocada a alternativa neoliberal de um agente

⁷ No original: “[...] surge el ser humano sedentario en el sentido escolar del término [...]” (SLOTERDIJK, 2013, p. 39)

⁸ No original: "Ese adiestramiento de la actitud se irá destiñendo sobre la existencia. entera de los sedados; en efecto, lo que llamamos «cultura» es en buena parte un «sedante» no-químico [...]” (SLOTERDIJK, 2013, P. 39)

realizar operações sobre si mesmo, tomando sobre seus ombros uma responsabilidade exclusiva por sua própria educação levada a cabo à margem da pedagogia oficial e estatizada.

Em vez de um exercitante operando em si mesmo para se autmelhorar ou para preservar uma forma física ou intelectual que lhe possibilite se autosuperar incessantemente, tudo isso além das fronteiras educacionais oficiais e estatais, pensa-se, numa convergência entre a vida exercitante e os sistemas de ensino oficiais. Tal exercitante, destarte, encontraria no âmbito educacional estatal não imposições exteriores e programas fixos e inflexíveis, mas um solo no qual possa florescer, condições nas quais possa realizar as operações necessárias para ascender à uma forma de vida buscada por sua vontade, orientada para seus préstimos e interesses. Projetos de vida, assim, encontrariam efetivamente articulações com as políticas educacionais. Currículos incorporariam não apenas elementos de ordem pedagógica e política, mas também interesses pessoais e disciplinas que possibilitassem uma imersão na qual se conquistaria, ademais, uma autoformação. Em outros termos, fala-se em uma reforma da educação oficial e estatizada que a abra para a autonomia e que considere as escolhas, decisões e ambições da juventude.

Se a educação estatizada não for reinventada, se não se colocar em condições de correr em paralelo com o espírito do nosso tempo, será considerada supérflua e verá sua juventude entregando-se ao sonho neoliberal da autoaprendizagem às próprias custas, com os próprios recursos e condições. Observará a juventude "auto-operarse" educacionalmente e, desse modo, assistirá a emergência de um mundo da pós-educação. Como fazem notar Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2020, p. 373, tradução nossa), já: "[...] talvez tenhamos passado o pico da educação; talvez este não seja o momento do maior boom; talvez estejamos à beira de uma nova viragem, não mais a viragem da educação, mas talvez a viragem da aprendizagem."⁹. Ato contínuo, a partir de um conjunto de indicações, esses autores levantam a questão de que estaríamos nos conduzindo a um cenário de dispositivos de aprendizagem sem ensino e sem mestres.

⁹ No original: "[...] podríamos haber traspasado el punto máximo de la educacionalización; tal vez no sea este el momento de mayor auge; quizás estemos en el borde de un nuevo giro, ya no el giro educativo sino, quizás, el giro del aprendizaje."

Considerações finais

Com a crise do humanismo e a possibilidade de um pós-humanismo ou transhumanismo, com a emergência de novas mídias e com as tradições educativas transmitindo de modo oculto e involuntário os exercícios discipulares e seus ruinosos desdobramentos que povoam o campo social e a cultura, é preciso elaborar um novo paradigma, tanto político quanto pedagógico. O espaço escolar só é possível em virtude da segurança que é provida por uma soberania política. Dentro dessa ordem de ideias, Sloterdijk anuncia um conceito que lhe será caro na chamada virada antropotécnica: *Übung* (Exercício).

Essa virada não consiste forçosamente em uma alternativa neoliberal na qual o agente toma sobre seus ombros a responsabilidade exclusiva por sua própria educação à margem da pedagogia oficial estatizada. Nesse sentido, seria possível assistir a emergência de um mundo da pós-educação. Pensa-se, a partir de Sloterdijk, em uma convergência entre a vida exercitante e os sistemas de ensino oficiais, no âmbito educacional estatal articulado com projetos pessoais de vida, em efetivas articulações entre interesses pessoais, disciplinas, autoformação e políticas educacionais.

A proposta deste capítulo de refletir acerca da educação a partir das obras de Peter Sloterdijk intituladas *Regeln über den Menschenpark, Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik, e Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung*, aporta mais um olhar contemporâneo sobre a arte de educar e reclama uma posição para esse pensador na constelação formada por aclamados autores que nos auxiliam na árdua tentativa de decodificar os desafios que se esboçam nos horizontes do século XXI.

Referências

APPLEBAUM, Ane. **Twilight of Democracy: The Seductive Lure of Authoritarianism**. Nova Iorque: Doubleday, 2020.
Die 500 wichtigsten intellektuellen. **Cícero**. Berlim, fev. 2019. Disponível em:

- https://www.bicmedia.com/mobile/mobileWidgetjqm1.4.html?https=yes&noNavi=yes&noMobilePreCover=yes&flipBook=yes&iconType=dpv&bgcolor=ffffff&isbn=00063920_02_2019. Acesso em 25 mai. 2020.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La educación como antropotécnica**. In: CORTEZ-SALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora. (comp.). **Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas**. Bogotá: IDEP, 2011.
- HAN, Byung-Chul. **La expulsión de lo distinto**. Barcelona: Herder, 2017.
- HEIDEGGER, M. **Sobre o humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Traduções de Márcia Sá Cavalcante Schuback, Emmanuel Carneiro Leão e Gilvan Fogel. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Pensamento Humano).
- LARROSA, Jorge. **Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del Profesor**. Barcelona: Candaya, 2019.
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad**. Cadernos de História da Educação, v.19, n.2, p.360-376, mai.-ago. 2020.
- MARQUES, José Oscar de A. Sobre as Regras para o parque humano de Sloterdijk. **Natureza Humana**. Revista Internacional de Filosofia e Práticas Psicoterápicas. São Paulo (PUC), Vol. IV n. 2, 2002, p. 363-381. ISSN 1517-2430. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~jmarques/pesq/parque.htm>. Acesso em 25 mai. 2020.
- SLOTERDIJK, Peter. **Muerte aparente em el pensar**. Sobre la filosofía y la ciência como ejercicio. Madrid: Ediciones Siruela, 2013.
- SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- SLOTERDIJK, Peter. **Tens de mudar de vida: sobre antropotécnica; trad. Carlos Leite**. - Lisboa: Relógio d'Água, 2009.
- SUPERINTERESSANTE. **A filosofia pop do século 21**. Ideias, provocações e polêmicas dos novos gurus do pensamento. Edição 409-A. Nov. 2019

“É SÓ UM RATO”: O ANTROPOMORFISMO E A MEMÓRIA EM MAUS, DE ART SPIEGELMAN

Isabela Rodrigues Vieira (UNIFESP)¹

Introdução

Seria um pouco simplista se disséssemos que *Maus* (SPIEGELMAN, 2009) é apenas a história de um sobrevivente, pois vai muito além disso. É a história de um filho de sobreviventes da Segunda Guerra Mundial e as consequências desta na vida familiar dos Spiegelman. Art Spiegelman, filho e quadrinista, narra por meio dos quadrinhos os relatos do pai Vladek, um sobrevivente dos campos de concentração de Auschwitz. Se fizermos um arremato histórico, há diversas publicações que trazem o relato e o testemunho da Shoá², mas *Maus* traz dois detalhes importantes os quais o diferenciam dos demais: é uma história em quadrinhos e as personagens são representadas por animais.

É claro que o uso de animais dentro das HQs não é algo novo, temos os exemplos de *Snoopy* e *Mickey Mouse*, no entanto, nestes, as personagens são animais com características de seres humanos. Nos estudos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, Pêcheux traz a concepção de Formação Ideológica (FI) que dentro de um sistema de regras irão determinar as formas de pensar, valorizar e sentir em um contexto sócio-histórico específico. A FI, então, é responsável por fazer emergir o uso do antropomorfismo, em que cada etnia passa a ser representada por um animal, sendo os judeus, os ratos, os alemães, os gatos, os porcos, os poloneses e os estadunidenses, os cachorros.

Pensando nisso, a Shoá faz parte de uma tragédia de significado universal e, por conta disso, atravessa a memória coletiva do meio social que é responsável por determinar e reconhecer a figura do judeu como vítima e a do nazista como o responsável da soma da causa das atrocidades vivenciadas durante esse período. No entanto,

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo; e-mail: viejarisabela@gmail.com.

² O termo Shoá vem do hebraico e faz referência ao assassinato de judeus europeus. Embora seja comum o emprego da palavra “Holocausto”, cujo significado é “sacrífico queimado perante o altar”, é considerado um termo inapropriado para definir o que foi, de fato, o genocídio. O termo “Holocausto”, de origem religiosa, remete ao ato voluntário de se entregar ao fogo, como um sacrifício à vontade do divino.

quando nos referimos a Shoá, de acordo com Lewgoy (2010, p. 53), devemos vê-la como “um símbolo simultaneamente secular e sagrado para os judeus. Atacá-lo é um gesto de profanação da memória cuja eficácia é medida pelo *quantum* de sofrimento intencionalmente causado aos judeus”. Não estamos dizendo que a memória não contém “erros”. Mas, ao partimos desta concepção, apontamos que quando há uma tentativa de relativizar o trauma, é o equivalente a tentar quantificar o mal.

Assim, “afirmar que o mal é compreensível não é exigir uma explicação total, mas sim assumir um compromisso com o naturalismo” (NEIMAN, 2003, [p.i.]), ou seja, ao considerar os relatos do trauma como algo inconsistente ou tentar neutralizá-lo é considerado como um apagamento histórico. Quando o primeiro capítulo de *Maus* foi lançado, em 1980, na revista RAW (editorada por Art e sua esposa Françoise), a repercussão não se deu por conta do relato, mas pelo choque. Afinal, como uma história em quadrinhos pode ser capaz de narrar uma atrocidade histórica como a Shoá? Aliás, mais do que isso. Como uma história em quadrinhos com animais pode narrar um trauma? Afinal, não era aceito que um assunto tão sério fosse vinculado a algo destinado para o público infantil, uma concepção completamente errônea que muitos ainda acreditam, conforme aponta García (2012).

Vale considerar, ainda, que *Maus* recebeu e recebe diversos rótulos os quais o dão uma credibilidade dentro do universo quadrinístico. Um deles está atrelado com o fato de ter sido premiado com um Pulitzer, nos Estados Unidos, em 1992, o maior e mais respeitado para as áreas de literatura, jornalismo e música, na categoria “Especial de Literatura”, uma vez que não sabiam ao certo como classificá-lo. Para García (2012), este fato auxiliou a HQ a se popularizar e a se tornar um marco dentro dos quadrinhos. Contudo, não devemos desconsiderar todos os outros elementos que fazem *Maus* ser *Maus*.

Para este capítulo, temos como objetivo analisar de que forma a memória constrói os efeitos de sentido, pelo antropomorfismo, especificamente na personagem Vladek Spiegelman, da história em quadrinhos *Maus* (2009), de Art Spiegelman, por intermédio da Formação Ideológica e da memória proposta pela Análise do Discursivo de linha francesa. Ao considerarmos os conceitos advindos

da AD, precisamos retomar e reforçar a ideia de que não existe um sujeito sem ideologia, nem ideologia sem sujeito. Por consequência, é impossível, dentro de um discurso, existir uma neutralidade. Assim, nos embasaremos nos estudos de Pêchoux (1988), Courtine (2014) e Halbwachs (1990) ao lado de García (2012) e Ramos (2016), a fim de estabelecermos uma discussão e um diálogo sobre formações ideológicas, memória e quadrinhos.

“Não é de mau gosto um quadrinho sobre a Shoá?” O que é *Maus*?

Maus (SPIEGELMAN, 2009) foi lançado, originalmente, em uma revista alternativa -editorada pelo Art e por sua esposa Françoise - chamada RAW, durante os anos de 1980 a 1991. Em 1986, o quadrinista faz um compilado dos seis primeiros capítulos e lança o *Maus I*, em um formato de livro, com o subtítulo *My father bleeds history* (Meu pai sangra história). Já em 1991, o volume dois, *Maus II: A survivor's tale. And here my troubles began* (A história de um sobrevivente. E aqui os meus problemas começaram). Em um primeiro momento, Spiegelman não tinha a intenção de lançar em dois livros diferentes. Segundo Curi (2009), enquanto ele trabalhava na narrativa, Spielberg deu uma entrevista em que anunciou sobre o seu próximo filme.

O cineasta queria lançar uma animação, *The American Tail*, para comemorar o centenário da Estátua da Liberdade. Nela, pretendia representar as personagens antropomorficamente, sendo os ratos, os judeus russos que fugiam dos gatos. Assim como já foi dito, o uso de animais é algo recorrente e, por conta disso, não teria como Art Spiegelman confrontar Spielberg. Ele “fez o uso consciente desse formato com animais e sabia da tradição nos quadrinhos, mas achava que as semelhanças eram demasiadamente grandes e qualquer luta seria desigual” (CURI, 2009, p. 57). Logo, mesmo se lançasse o quadrinho completo após o filme, poderiam olhar e considerar *Maus* apenas como um plágio. Spiegelman, então, fez uma proposta à Pantheon Books para publicação ser em dois volumes. A editora acabou adotando a ideia, principalmente para fins comerciais.

No Brasil, o quadrinho teve, mais ou menos, o mesmo processo de publicação. Foi lançado, primeiramente, pela Editora Brasiliense, em 1987, com a seguinte tradução, *Maus: Meu pai sangra história*, e *Maus: E aqui meus problemas começaram*, em 1995. Já em 2005, a HQ

foi relançada em uma versão completa pela Cia das Letras que assume os direitos autorais. Vale considerar que mesmo após mais de quatorze anos do lançamento de sua edição completa no Brasil, *Maus* continua sendo publicado e discutido. E isso só comprova a sua importância e legitimação.

Maus é a história vivenciada pelos pais judeus de Art Spiegelman durante a Segunda Guerra Mundial, os quais sobreviveram ao campo de extermínio da Shoá em Auschwitz. Como já foi apontado, não é só isso. Trata-se de uma história de um relato, da memória, do testemunho, de uma ação presente em que é uma conversa entre pai e filho. Logo, notamos que, na verdade, a Shoá acaba sendo um pano de fundo. Se olharmos a HQ mais a fundo, perceberemos que a história de sobrevivente não é sobre Vladek, mas o próprio Art. Ele é, de fato, o sobrevivente. Enquanto Vladek vê a história entre um antes e depois da guerra, Art a enxerga apenas por um lado, porque a sua vida acaba sendo uma sombra dos acontecimentos do conflito (GARCÍA, 2012). Lemos *Maus*, então, como a história de um filho de sobreviventes e a sua relação complicada com os pais, Vladek e Anja, além do peso de ser um filho de sobreviventes de um genocídio.

É inegável o sucesso que o quadrinho teve e tem. E isso acabou gerando algumas especulações sobre as reais intenções de Art. Principalmente a sua intenção em trazer o relato por meio de quadrinhos e representar as personagens como animais. Contudo, para a Análise do Discurso não há uma intencionalidade. Desta maneira, levaremos em consideração a materialidade discursiva demarcada pelo uso do antropomorfismo presente na narrativa, especificamente a figura do rato, já que o nosso foco é analisar a personagem Vladek Spiegelman. Partimos, assim, da concepção de Foucault (2016, p. 28), que “o princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu”.

Ao olharmos para o período de ascensão da marca da Disney, a indústria trouxe diversos personagens em formato de animais, como o *Mickey Mouse*, *Pato Donald* e *Pateta*. Esses animais falantes, como é conceituado por Denterghem (2013), eram extremamente engraçados e não tinham nenhuma característica, de fato, com um animal. Pelo contrário, a forma como se comportavam, falavam e sentiam eram bem próximas das dos seres humanos, além de toda a ambientação ser

condizente com a dos humanos. Antes disso, já existiam personagens com estes aspectos. É o caso de *Mr. Jack*, um tigre que usava roupas, fumava charuto e possuía pelos que se assemelhavam a uma barba. Além desse, temos *Krazy Kat*, de George Herriman, que faz uma quebra do imaginário social de o gato e o rato serem inimigos naturais, ao narrar uma história de um gato completamente apaixonado por um rato, o qual retribuía esta paixão atirando tijolos. No entanto, apesar da existência destes personagens e de serem algo voltado para o público adulto, a Disney acabou construindo uma concepção ideológica de os quadrinhos serem destinados para as crianças.

De forma geral, todas essas personagens possuem algo em comum: animais como seres humanos. Contudo, será que é possível rotularmos *Maus* sobre um mesmo olhar de *Krazy Kat*, *Mickey Mouse* e *Mr. Jack*? Apesar de *Maus* partir do mesmo princípio, a HQ não cria um rato judeu, pelo contrário, ela emerge discursivamente um judeu pela representação de um rato. Durante a Segunda Guerra Mundial, houve diversas propagandas nazistas que realizavam uma comparação do judeu com o rato, conforme nos mostra a imagem a seguir:

Figura 1 - Propaganda nazista



Fonte: Steuter; Wills, 2008, p. 53.

Na propaganda, percebemos que a personagem é zoormoficada, ou seja, há traços de ser um humano em um corpo de um animal. Esse tipo de processo é bem comum nas charges, por exemplo. Ao trazer essa percepção, a propaganda faz um processo de desumanização, o distanciando o máximo possível da figura humano e o aproximando do animal. Neste caso, percebemos como é traçada a concepção ideológica da figura do rato dentro do meio social: um ser sujo, desprezível, uma praga que precisa ser exterminada. Logo, ao comparar o judeu com o rato, a proposta quer propagar e incentivar o extermínio da população judaica. Em *Maus*, por outro lado, as personagens aparecem da seguinte maneira:

Figura 2 – Personagens em *Maus*



Fonte: Spiegelman, 2009, p. 264.

Pela Figura 2 é possível visualizarmos como as personagens são representadas ao longo da narrativa. O que aparece de terno quadriculado e com óculos é Vladek e, ao seu lado, vestindo um colete é Art. Ao analisarmos a forma como as personagens são representadas, notamos que a única semelhança com a propaganda é o fato de serem ratos, o qual propagam uma repetição discursiva

(algo que discutiremos mais adiante). No entanto, apesar de aparecerem como ratos, em *Maus* não há um processo de desumanização, pelo contrário. As personagens continuam agindo e sendo vistas como seres humanos. Ou seja, há uma relação mais próxima com *Mr. Jack*, por exemplo, do que com a propaganda.

Contudo, em *Maus*, há um processo completamente oposto destes personagens, pois os efeitos de sentido são completamente distintos. Acreditamos, assim, que em *Maus* o uso do rato possui uma outra verdade discursiva. O seu uso, é claro, não é por acaso. Vale ressaltar, também, a contradição enunciativa presente na HQ pelo discurso. Afinal, Art, um judeu, emerge um discurso de as personagens serem representadas como um rato. E isso faz uma alusão, justamente, ao discurso sócio-histórico presente no contexto da Segunda Guerra Mundial, como mostrou a propaganda nazista que traz uma carga ideológica de o rato ser uma praga.

Por conta disso, entendemos que em *Maus* ocorre um processo de antropomorfismo. Segundo Denterghem (2013, p. 04), trata-se de um “objeto que transcende a mera representação gráfica e se insere no imaginário coletivo, sendo a base de interpretações que vão desde debates de mecanismos de poder, a elementos de identidade de um grupo de pessoas”. Ao longo do quadrinho, pela repetição, construímos uma verdade discursiva de os alemães serem os gatos, os judeus, os ratos, os porcos, os poloneses, os cachorros, os estadunidenses etc., conforme ilustra a próxima figura:

Figura 3 – Personagens



Fonte: Spiegelman, 2009, [p.i.].

Ressaltamos, ainda, que o uso do antropomorfismo vai além da mera representação da figura de animais, pois atinge discussões bem mais amplas, como foi apontado por Denterghem. Para o autor, o uso dos animais não estabelece apenas uma relação hierárquica, mas também traz e determina um grupo diferente, com culturas e relações de forças distintas. Em *Maus*, de acordo com García (2012, p. 228, grifo do autor), “ao reconfigurar a memória como uma fantasia de ratos e gatos falantes, Spiegelman não só nos permitiu imaginar o que aconteceu ali, mas nos obrigou a fazê-lo, talvez pela primeira vez”. Por meio desta concepção, Pêcheux (1988) aborda que o sujeito produz os seus dizeres a partir do esquecimento, o qual nos faz admitir a concepção do papel exercido pela memória. Afinal, só é possível esquecermos de algo que está, esteve e estará ali.

Quando Pêcheux (1988) fala sobre o esquecimento não é sobre a relação da perda de memória, mas é o acobertamento interior do sujeito. Para o teórico, existem dois tipos:

- Esquecimento nº 1: é o esquecimento ideológico. Nele, o sujeito possui a ilusão de poder controlar os sentidos dos seus dizeres.
- Esquecimento nº 2: o sujeito tem a pré-consciência da existência do discurso, mas possui a ilusão de ter controle sobre o que diz, como se fosse, de fato, a fonte de ser seus dizeres.

Podemos, assim, dizer que o sujeito se constitui pelos esquecimentos que o determinam. Ademais, como é a ideologia que produz o sujeito, assumimos a concepção do processo de assujeitamento, em que ao definir o “eu”, acaba, automaticamente, definindo o “outro”. Isso, é claro, partindo de uma instância ideológica, sem que o sujeito tenha consciência. Logo, o sujeito possui a ilusão de que é quem escolhe as suas ações e é o dono do seu discurso. E é por esta instância que o sujeito ocupa um lugar e uma classe determinada pela formação social. Por conta desta ilusão e dos esquecimentos que é possível estabelecer os efeitos de sentido, os quais, neste caso, são atravessados pela emersão do ser rato.

Animais falantes: as formações ideológicas e a memória discursiva

Ao falarmos de memória discursiva, dentro da Análise do Discurso, podemos relacioná-la com as pesquisas históricas que buscam relações, valores a longa duração. No entanto, compreendemos como algo distinto da memória psicológica estudada pelos psicolinguistas, afinal:

a noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos; ela visa o que Foucault (1971, p. 24) levanta a propósito dos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, “discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinem, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer” (COURTINE, 2014, p. 106).

Em *Maus* (SPIEGELMAN, 2009) acontece o mesmo processo ao trazer o discurso do testemunho, pois a existência da memória discursiva remete a questões familiares, ao contexto político, especificamente, à guerra, o que nos faz questionar: o que pode e deve ser lembrado? Existe uma grande luta ideológica que é demarcada pela materialidade do antropomorfismo, assim, também é possível indagarmos: o que condiz ser retratado, por meio da construção dos cenários, das personagens? Apesar de Courtine (2014, p. 106) realizar estes apontamentos sobre o discurso político, podemos trazer para a HQ e considerar: de que maneira a memória coletiva, presente em *Maus* (SPIEGELMAN, 2009) permite, no interior de uma Formação Discursiva (FD), “a lembrança, a repetição, a refutação, mas também o esquecimento desses elementos de saber que são os enunciados? Enfim, sobre que modo material existe uma memória discursiva?”, como é possível observamos a seguir:

Figura 4 - Pré-construído



Fonte: Spiegelman, 2009, p. 35.

Segundo Pêchuex (1988), Formação Discursiva corresponde a tudo aquilo que é real na língua e determina o que pode e deve ser dito em uma conjuntura dada. Já a Formação Ideológica é uma instância ideológica que assegura a materialidade discursiva, a qual, apesar de não ser algo físico, é aplicado de forma concreta por meio, por exemplo, da política, da guerra, da família, da religião etc. É por estas formações que é possível construir os diferentes efeitos de sentido.

Na Figura 3 temos uma materialidade discursiva dada por algo já-assumido, ou seja, uma instância inconsciente de uma verdade que reafirma, o tempo todo, algo que já foi construído. Esta concepção é conceituada como pré-construído. Ao olharmos para o trecho, é possível vermos alguns judeus, junto de Vladek, comentando sobre um primo que foi para a Alemanha. Em um momento posterior, a partir das perspectivas e do olhar de Vladek apontadas no quadrinho, as personagens estavam narrando sobre a primeira vez que avistaram o símbolo/a bandeira do nazismo.

Aqui, notamos que não há menção, em nenhum momento, sobre a suástica. Contudo, ela aparece ao fundo do cenário e, na segunda vinheta, tem-se a representação antropomórfica do gato nas três personagens. Nela, duas estão fardadas, com armas e barrando a entrada de um outro em frente à loja, a qual contém o símbolo judaico. Na terceira vinheta, é possível observar a mudança da personagem de gato para rato ao rotulá-la como judeu. Isso acontece porque, ao longo da narrativa, determinou-ser um pré-construído de que cada personagem corresponde a uma etnia distinta, como foi apontado anteriormente.

Além disso, o cenário também produz efeitos de sentido. Afinal, não se trata apenas de uma demarcação temporal, do fato de ser noite, ou de uma bandeira, simplesmente, jogada, mas a forma como é construída nos indica que o nazismo impera na Alemanha e não há como fugir deste contexto. Desta maneira, os judeus estão condenados a submissão do nazista. E isso é reforçado pela mudança antropomórfica da personagem, bem como da placa que ela carrega com os dizeres “**eu sou um judeu sujo**”. A construção de sentido da frase atrelado com a mudança da personagem e do cenário só se tornaram concretos devido ao pré-construído, que parte de uma

Formação Discursiva e Ideológica.

Temos, assim, uma Formação Discursiva nazista e religiosa que representa o momento sócio-histórico vivido na guerra. A outra personagem mudou a sua forma antropomórfica para que o sentido não se perdesse, já que é irrelevante o fato de ser alemão. Neste caso, o que importa, é o fato de a personagem ser judeu. E isso já o torna um ser sujo. O cenário, por outro lado, enfatiza as FDs ao colocar o símbolo como um elemento predominante em todas as vinhetas que relatam sobre como está a Alemanha. Pela FI, há uma materialidade discursiva dada pela construção do cenário e das personagens. Logo, a imagem funciona como uma materialidade discursiva, porque é pela aparição dos símbolos, pela construção dos cenários que é possível determinar as formações discursivas presentes no trecho, bem como produzir os sentidos. Afinal, é por conta do judaísmo que a personagem é retratada como um ser imundo. Lembrando que partimos da concepção ideológica da figura do rato: uma peste, um ser sujo.

Naquela propaganda nazista vimos, justamente, esta concepção do judeu. Percebemos, assim, que há uma repetição discursiva. E essa repetição não se dá apenas com o fato de a personagem ser vista como um ser desprezível, mas também com os símbolos, por exemplo. Existem, segundo Courtine (2014), dois caminhos: a repetição e a comemoração. A memória discursiva assume uma forma da repetição ao interrogar de que maneira os espaços repetitivos presentes em um conjunto estratificado ou desnivelado do discurso, além de quais poderiam ser as modalidades que compõem tal repetição. Ainda com base no autor, é necessário levar em consideração todas as formas de discurso, desde as remissões da superfície discursiva, como a relação com primeiro texto, em outras palavras, com as formulações-origem do domínio da memória.

No caso deste recorte, temos a repetição por dois elementos. A repetição da construção ideológica do rato advinda da propaganda nazista, mas que atravessa um contexto muito mais profundo. Afinal, também devemos considerar que ela é uma repetição de algo que foi moldado dentro do meio social, sendo determinado pelas instâncias ideológicas de o rato ser visto como um ser desprezível. Tanto é que, quando há a presença deste animal em um local, as pessoas costumam se assustar e procurar formas de exterminá-lo. Ou seja, a repetição acontece de diversas formas. E é por meio dela que é possível construir

os efeitos de sentido. Além disso, só é possível realizar essa materialidade discursiva dada pela Formação Ideológica, bem como recuperar estes traços da memória pelo uso do antropomorfismo. Logo, vemos que em *Maus*, a partir da emergência dos animais, tem-se a construção de uma memória discursiva que, para Pêcheux:

A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1988, p. 52).

Em suma, os elementos discursivos são retomadas de formulações, as quais vão se reinscrevendo pelo interdiscurso³ pelo uso da repetição. Quando olhamos para o pré-construído presente dentro da HQ, as verdades que são construídas ao longo do discurso se dão pela forma como as personagens são moldadas, bem como pela forma como a suástica aparece e nos indica a possibilidade de outros enunciados a serem formulados. Na próxima figura, é possível observarmos, novamente, o uso do símbolo, mas com outros efeitos de sentido:

³ “O interdiscurso é produtor para o sujeito falante do apelo e da lembrança das formulações, mas também de seu esquecimento” (COURTINE, 2014, p. 238).

Figura 5 – Repetição



Fonte: Spiegelman, 2009, p. 87.

Ao contrário da figura anterior, o símbolo da suástica aparece de forma mais discreta, no uniforme dos soldados nazistas. Contudo, apesar de não ser o destaque dos acontecimentos, nota-se uma outra repetição discursiva: o medo. O medo instaurado em Vladek pela pelo fato de ter que se portar diante do alemão. Assim, mesmo aparecendo de uma outra maneira, a repetição foi determinada, mais uma vez, pela Formação Discursiva, pelo exterior definido ou pelo interdiscurso, que é a repetição de uma memória plena. Vladek, ao ver o soldado, retoma o medo de o nazismo, naquele momento, estar tomando a Polônia. Não é mais um medo por um relato de um primo que estava na Alemanha. Era, agora, uma realidade mais palpável. E isso é construído

pelos resquícios discursivos, pelas formulações e pela repetição do símbolo nos uniformes. A suástica, então, possui uma construção ideológica responsável por determinar aquilo que cada um pode ver. Afinal, são os efeitos ideológicos, dentro de um funcionamento discursivo, que inscreve no discurso nazista as figuras que configuram o medo e a submissão do Vladek, do ser judeu, do ser rato.

Courtine (2014) ainda traz o caminho da comemoração, o qual se dá pelo espaço imaginário inscrito pelo sujeito, pelas formulações presentes no interdiscurso, sendo uma representação produzida e atrevesada por uma determinada Formação Discursiva. Para o autor, a FD é um produto da história real e a produção de uma história fictícia. Isso pode acontecer por meio dos rituais verbais da comemoração em que há um recorte temporal, ao ligarmos o tempo da enunciação com a memória em uma espécie de anulação imaginária de um processo histórico dado, tanto em sua duração, como em sua contradição. Conforme é possível observarmos a seguir:

Figura 6 - Recorte temporal



Fonte: Spiegelman, 2009, p. 137.

Maus trabalha com uma mudança temporal do presente e do passado que é demarcado, principalmente, pela personagem Vladek. Segundo Ramos (2016), dentre os diversos recursos que determinam a temporalidade de um quadrinho, a personagem pode funcionar como uma espécie de âncora disso. Neste recorte, é possível observar pela forma como Vladek é representado. Enquanto nos outros trechos, a personagem aparecia com um sobretudo, um chapéu preto, por exemplo, aqui, por outro lado, ele já aparece com um terno quadriculado, usando óculos e com uma boina, além, é claro, de aparecer ao lado de seu filho, Art. Essas mudanças configuram, exatamente, quando é o tempo passado e quando é o presente.

Deste modo, pela forma como a personagem está caracterizada, sabemos que se trata do tempo presente. E, a partir disso, Art questiona sobre um momento específico do passado, “o que aconteceu em 1944, depois de Srodula?” Com essa definição exata do calendário, há exatamente o que Courtine (2014) chama de relação imaginária com o tempo. Pois os efeitos de sentido serão produzidos por meio dessa memória particular, algo específico, e será instaurada pela repetição no interior de outros outros anos que foram contados. A memória, então, “constrói aqui a ficção de uma história imóvel, funciona como *cristalização do tempo histórico*, no qual se forma a discursividade” (COURTINE, 2014, p. 240). Se colocarmos em outras palavras, há dois tipos de história: uma vista como imóvel e outra como eterna. Em *Maus*, por sua vez, essa cristalização se dá pelo testemunho de uma memória do trauma, que foi vivenciado nos campos de concentração de Auschwitz, bem como da relação do discurso da guerra com os conflitos familiares, as consequências da guerra e o fato de ser filho de sobreviventes.

A memória coletiva presente em *Maus*

Segundo Halbwachs (1990), o indivíduo participa de dois tipos de memória, a coletiva e a individual, contudo, ao participar de uma dessas, acaba assumindo atitudes diferentes e/ou contrárias. Ao levar em consideração o seu lado pessoal, ou seja, a sua vivência pessoal que são responsáveis por compor os traços de sua personalidade, as lembranças serão moldadas a partir do que considera como algo

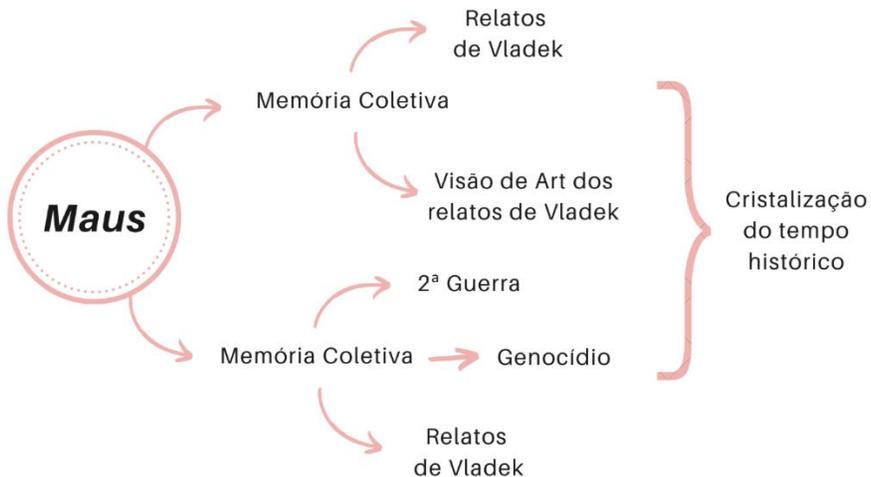
“relevante”. O mesmo processo acontece quando o indivíduo está dentro de um grupo, afinal, as lembranças impessoais podem funcionar como algo que só interessa a aquele grupo. Logo, “se essas duas memórias se penetram frequentemente; a memória individual [...] pode apoiar-se sobre a coletiva, deslocar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela” (HALBWACHES, 1990, p. 54), à proporção que a coletiva envolve a individual, mas não se confunde com ela.

É necessário enfatizar que a individual não é uma estrutura fechada, nem isolada, porque, ao tentar recuperar as memórias de um passado, é necessário se apegar às lembranças projetadas dos outros. Em outras palavras, o funcionamento da memória individual só acontece se tiver ideias, palavras que comprovem que elas não foram inventadas.

Ao olharmos para *Maus* (SPIEGELMAN, 2009), é possível visualizarmos duas memórias. Art não tem a lembrança dos fatos advindos da Segunda Guerra, pois ele não a venceu, não sentiu os acontecimentos, contudo, sabe o que ocorreu nos campos de Auschwitz pela memória do grupo, ou seja, daqueles que vivenciaram e sobreviveram a este contexto. Assim, Art tem a história, o contexto da guerra, pelos livros de história, pelos jornais e, principalmente, pela história do testemunho de seus pais, Vladek e Anja. Por conta disso, é preciso que confie e acredite fielmente na memória dos outros. Não no sentido de *completar* as suas lembranças, e sim porque é a sua fonte daquilo que propôs *reproduzir* discursivamente.

Podemos dizer que *Maus*, então, é composta de uma memória emprestada das lembranças de seu pai, da leitura em que “no pensamento nacional, esses acontecimentos deixaram um traço profundo, não somente porque as intuições foram modificadas, mas porque a tradição nelas subsiste muito viva em tal ou qual região” (HALBWACHS, 1990, p. 54). A partir desta percepção, podemos dividir a memória em *Maus* da seguinte maneira:

Infográfico 1 - Memória Coletiva



Fonte: Elaboração da autora.

Assim como foi dito, há duas memórias em *Maus*, sendo a primeira os relatos pessoais de Vladek, desde as lembranças de seus namoros, dos percalços para não precisar servir ao exército, de quando teve que, de fato, servir, ao casamento, ao nascimento de seu primeiro filho, aos campos de concentração, enfim, a história de vida da personagem. Temos, também, a visão de Art dos fatos, afinal, é ele quem constrói a história e traz o seu olhar dos acontecimentos que foram moldados e construídos pela memória coletiva, que faz o processo de recolher as lembranças históricas e as transforma em uma sua lembrança dos acontecimentos. E é isso que percorre em todos os detalhes do quadrinho. Seja pela construção dos cenários, seja pelos detalhes dos uniformes dos soldados, os quais continham, minimamente, o símbolo da suástica que, provavelmente, não compunham o relato de Vladek.

No entanto, pela memória do grupo, pelas leituras, pela lembrança da história, Art molda e constrói as suas próprias

lembranças dos acontecimentos de Auschwitz. Assim, notamos os traços da cristalização do tempo histórico, conforme foi conceituado por Courtine (2014), de Vladek e Art de forma interligada, que acabam se juntando com a memória coletiva. Esta é formada a partir daquilo que se tem de registro sobre a Segunda Guerra Mundial, bem como dos testemunhos do que foi a Shoá, do genocídio.

Os relatos de Vladek também fazem parte da coletiva, pois a personagem, ao evocar as suas lembranças pessoais, também precisa, de uma certa forma, recuperar e se apoiar à memória dos outros que estão fixadas no meio social. É possível, assim, distinguir as duas memórias em interna e externa, ou, como postula Halbwachs, em autobiográfica e histórica. A primeira sempre se apoiará na segunda, pois a nossa história faz parte da história geral. Nesse caso específico, a história de Vladek faz parte da Segunda Guerra, que é algo bem mais amplo. Mesmo sendo ampla, conhecemos os fatos de uma forma bem resumida e esquematizada, já os relatos de Vladek são densos e contínuos.

Ainda com base em Halbwachs (1990), caso alguma situação do passado não sobrevivesse e tivéssemos acesso apenas aos registros históricos, às datas e às definições, a memória coletiva seria apenas algo externo. Bem provavelmente, não teríamos uma noção e não nos atentaríamos ao que aconteceu, nem ao que foi a Shoá. Assim, só foi possível que Art conhecesse as razões pelas quais seu pai se porta de maneiras “peculiares” e/ou porquê ele o deixa tão estressado pelas histórias. No trecho seguinte, Vladek está no carro junto de Art e Françoise, ao volante, que encosta o carro ao ver alguém pedindo carona. Essa ação deixa a Vladek completamente irritado e começa a resmungar, em polonês, “oh, meu Deus! O que aconteceu? Ela perdeu a cabeça?”, “não acredito! Tem um shvartser sentado aqui”. *Shvartser* é uma palavra em ídiche que faz menção ao homem negro.

Figura 7 – Percepção da memória



Fonte: Spiegelman, 2009, p. 259.

É possível notar o quanto a ação de Vladek deixa Françoise inconformada, principalmente por ter agido de forma preconceituosa em suas reclamações, além do fato dele checar se as compras ainda estavam no carro. Mas, acima de tudo, pelo fato de Vladek acreditar que o que sofreu como um judeu é bem diferente do ser negro. Ou seja, a personagem vê o negro como algo “ruim”. A repetição discursiva, neste caso, se dá de uma outra forma. Apesar de estarem em um outro contexto e serem moldados por outras concepções ideológicas, Vladek acaba reproduzindo as mesmas ações dos nazistas. Desta maneira, percebemos que a personagem é atravessada por uma Formação Discursiva racista, rompendo, pelo contexto e pelo esperado, a antinazista. Afinal, espera-se, ideologicamente, que, pelas atrocidades vivenciadas nos campos de concentração, Vladek fosse assumir uma postura contra os discursos nazistas.

Por sua vez, a cristalização da memória é movida pela Formação Discursiva, a partir do momento em que a personagem defende os seus ideários e contradiz com a memória coletiva defendida por Françoise: a do discurso nazista. Assim, a maneira como é construída a memória também determina a forma como o sujeito se constitui. Neste caso, a forma do antropomorfismo não é o determinante para a reprodução dos discursos, pelo contrário, aqui, o que molda é justamente a mudança de contexto.

Por este trecho, percebemos também que “o acaso nos coloca em presença daquelas que participaram dos mesmos acontecimentos, que eles foram atores ou testemunhas ao mesmo tempo que nós, preenchamos essas aparentes lacunas” (HALBWACHS, 1990, p. 77). Essas lacunas, apontadas pelo autor, são os lugares que não foram definidos em sua totalidade, e o pensamento acaba se desviando pela ausência de vestígios.

Vladek não consegue compreender a ação de Françoise, mesmo ela tentando explicar e afirmando, “fala dos negros como os nazistas falavam dos judeus”. A memória, então, deveria se encontrar com as lembranças do seu pessoal, das fugas, do fingir não ser um judeu, das mudanças e dos esconderijos, enfim, tudo aquilo que poderia gerar a sua sobrevivência. Porém, Vladek acaba evocando uma outra memória, algo que acabou fugindo do esperado, devido às suas lembranças pessoais e por aquelas que acabaram se tornando coletiva, criando uma memória discursiva e uma cristalização do

tempo histórico.

Apesar de o antropomorfismo não ser o ponto crucial pela concretização da memória, neste caso, é por ele que realiza-se esta quebra. Afinal, o conexto é outro e ele continua sendo representado como um judeu porque é quem ele é; é a sua representação, a sua emersão discursiva e o que o moldou como um prisioneiro, um ser desprezível para os nazistas. Esta marca é a responsável por o configurar como um sobrevivente e, por conseguinte, o determinar como um racista. Logo, a forma como Vladek trata a outra personagem se dá pela Formação Ideológica, que parte de duas concepções distintas do que é o negro. Françoise e Art, pela forma como repreendem, possuem uma ideologia que configura o ser negro como um ser igual a eles. Françoise, inclusive, afirma que Vladek enxerga o negro como um judeu visto pelo nazistas: sujo e inferior. Vladek acaba negando e afirma ser processos discursos opostos. Assim, notamos que, para a personagem, o negro é algo semelhante ou pior do que era representado discursivamente pelos nazistas. Vladek, então, é atravessado por duas formações ideológicas. Uma mostra a sua visão do ser judeu e a outra do ser negro.

Considerações Finais

O presente capítulo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que discute sobre a construção do sujeito discursivo e ideológico na personagem Vladek Spiegelman, a partir da emersão da materialidade discursiva dada pelo antropomorfismo. Ao longo da pesquisa, percebemos o quanto o antropomorfismo é importante para determinar os diferentes efeitos de sentido. Além disso, no processo de discussão e análise, formou-se uma pergunta: por que Art fez o judeus como ratos?

Afinal, se retomarmos a propaganda nazista e até mesmo os traços do que esse animal representa e é visto dentro do meio social, há uma carga extremamente negativa dentro deste antropomorfismo. E essa carga negativa é reforçada pela Formação Ideológica ao longo de toda a HQ, por meio de uma Formação Discursiva que chamaremos de genocídio. O fato de a personagem aparecer desta forma não só recupera os traços discursivos pela repetição que constitui uma memória específica, mas também traz o apagamento da personagem.

Algo que aconteceu com diversos judeus que estavam dentro dos campos de concentração. Pudemos notar, em diversos momentos na narrativa, quando a personagem já estava nos campos, que não era mais possível saber ao certo, identificar quem é Vladek, pois ele aparecia como todos os outros. Nos trechos deste capítulo, por exemplo, dá para diferenciarmos a personagem do Art por conta das roupas, o qual traz uma característica e uma identidade. No entanto, dentro do relato, no passado, a partir do momento em que está sob total domínio dos nazistas, a personagem é retratada como todos os outros prisioneiros. E isso contrói a memória e a concepção ideológica de que saber quem era quem não importava para o nazista. Afinal, ele era apenas mais um dentre tantos. Apenas mais um rato que precisava ser exterminado.

Assim, quando questionamos o fato de um judeu retratar a sua etnia, religião como um rato fica mais claro, porque o contexto anterior da guerra determina os sentidos e contrói a história, bem como a personagem, Vladek, pelo ser rato. A materialidade discursiva, então, é a parte central trama. E não necessariamente pela questão de chocar os leitores e a sociedade por uma história em quadrinhos narrar um assunto tão sério como a Shoá, nem o fato dela fazer isso por meio de animais. No entanto, não podemos negar o fato de *Maus* (SPIEGELMAN, 2009) ter se tornado um marco dentro do universo quadrinístico e mudar a visão de as HQs também serem destinadas ao público adulto. Apesar deste ponto forte, ressaltamos, ainda, que a materialidade, a emersão discursiva do antroporfismo, é a peça chave para construir e determinar os dizeres de Vladek. É por ela que há a quebra da repetição discursiva pela memória, por exemplo.

Digamos que a personagem fosse representada na forma humana, os efeitos de sentido seriam produzidos pelas falas do que propriamente pela materialidade discursiva que, neste caso, se dá pelo antropomorfismo, pela construção dos cenários, remetendo a outros símbolos, como a suástica. A construção histórica seria moldada apenas pela fala e, provavelmente, os sentidos que tornam *Maus* esse marco, se perderiam. Um outro ponto a ser destacado é que essa materialidade só pôde ganhar corpo pelo fato de ser um relato em quadrinhos. Se fosse um romance, não teríamos os mesmos efeitos de sentido e a memória seria moldada de outra maneira. Porque, como vimos, os traços dos cenários e do tempo são essenciais para

determinar as verdades discursivas, bem como recuperar os traços ideológicos que configuram uma memória discursiva e, conseqüentemente, moldam a cristalização do tempo histórico.

Referências

- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. 1. reimpr. Trad. Cristina Birck, Didier Martin e Maria Lúcia Meregalli, et al. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.
- CURI, Fabiano Andrade. **Maus, de Art Spiegelman**: a outra história de Shoah. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Unicamp, Campinas, 2009.
- DENTERGHEM, Diego Emanuel Kerchove de. **O antropomorfismo nos quadrinhos adultos**: uma pesquisa exploratória. 137 f. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Lauren Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- LEWGOY, Bernardo. Holocausto, trauma e memória. **WebMosaica**, v. 2, n. 1, p. 50-56, 2010. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/15544> > Acesso em: 15 dez. 2019.
- NEIMAN, Susan. **O mal do pensamento moderno**: uma história alternativa da filosofia. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.
- PÊCHEUX, Michael. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.
- SPIEGELMAN, Art. **Maus**: a história de um sobrevivente. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- STEUTER, Erin; WILLS, Deborah. **At war with metaphor**: media, propaganda, and racism in the war on terror. Plymouth, United Kingdom: Lexington Books, 2008.

LIVRO DIDÁTICO: UTILIZAÇÃO E PODER - ANÁLISE CRÍTICA NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Maria Simara de Aguiar (Unimontes)¹
Ângela Maria de Aguiar Sousa (Unimontes)²
Luiz Henrique Carvalho Penido (UFMG)³

Introdução

O que norteia a elaboração deste texto é a viabilidade da discussão em torno do livro didático; um recurso ao mesmo tempo tão requisitado, utilizado e, por vezes, muito criticado. Sendo assim, apresentamos uma breve síntese sobre a história da criação do livro didático no Brasil, analisando e problematizando seu processo de seleção e distribuição para as escolas públicas brasileiras, bem como suas implicações na prática do ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, o tratamento dado à variação linguística. Nesse sentido, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e entrevistas com professoras de escolas da rede estadual de ensino de três estados brasileiros, a saber, Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais, a fim de desvelar os motivos que as levam a escolherem livros que não foram bem avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esperamos, assim, contribuir para uma maior reflexão sobre o trabalho com a variação linguística na sala de aula e ao mesmo tempo perceber a importância da escolha do livro didático, já que este se constitui como um dos principais recursos do cotidiano escolar. Com este propósito adotamos como embasamento teórico textos de Vera Teixeira de Aguiar, César Augusto González e Sônia Regina Miranda. Diante do exposto, entendemos que é preciso conhecer um pouco

¹Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Montes Claros (Profletras). Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia. Professora da Rede Municipal de Educação de Caetité – BA. E-mail: simaraaguiar@hotmail.com.

²Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Montes Claros (Profletras). Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia. Professora da Rede Municipal de Educação de Caetité – BA. E-mail: angelcte@yahoo.com.br.

³Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente permanente do Profletras/Unimontes. E-mail: luizpenido@gmail.com.

mais sobre o livro didático e torná-lo nosso aliado para um ensino mais eficaz.

O ensino formal de língua no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas em 1549 e sua meta principal era modelar, quer seja a língua, comportamentos ou valores. Seu objetivo sempre foi unificar. Nesses quase 500 anos de educação brasileira muita coisa mudou, o livro didático tornou-se o principal instrumento de letramento e, para muitos, o único recurso de acesso ao mundo da escrita, ou seja, o livro didático está presente na formação leitora dos brasileiros em suas competências e também incompetências.

Dessa maneira, é válido ressaltar que o livro didático ainda é o principal meio de acesso ao conhecimento na sala de aula da Educação Básica, apesar de não ser o único, ele é o recurso primordial no processo ensino/aprendizagem e está presente na grande maioria das escolas públicas brasileiras. Todavia, nem sempre foi assim, essa democratização de acesso ao livro didático só foi possível devido às políticas de distribuição gratuitas alcançadas por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985. Compreender o surgimento dos livros torna-se imprescindível, pois eles se constituem como promotores de letramento e propagadores do saber. Para melhor compreensão dos leitores, este trabalho está organizado em 2 seções, a saber: seção 1 – “Como tudo começou”; seção 2 – “Um salto de 10 anos” e, para encerrar, apresentamos as “Considerações finais”.

Como tudo começou

A história dos livros remonta à própria história da humanidade. Conforme sentiu a necessidade de eternizar os acontecimentos, o homem procurou um suporte concreto para registrar e documentar as informações. Com a invenção da imprensa foi possível a expansão da leitura por meio dos materiais impressos, todavia, no Brasil somente foi possível com a chegada da família real em 1808, trazendo para cá uma máquina impressora.

O livro é uma ferramenta de difusão de ideias, valores, conceitos, crenças e cultura, porém, venceu imensos desafios para mostrar sua relevância na vida das pessoas e desenvolvimento das sociedades, ganhando, dessa forma, o espaço escolar e auxiliando na educação de crianças, jovens e adultos, adquirindo também um

adjetivo: didático.

Até chegar ao modelo de distribuição e utilização do livro didático que temos hoje foram muitos percalços: as primeiras ideias surgiram em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, que só ficou no papel. Em 1938 o Ministério da Educação e Saúde sugeriu a Getúlio Vargas a criação de um decreto-lei para fiscalizar a elaboração de livros didáticos e controlar as informações que circulariam nas escolas; já no período do Regime Militar houve censura e falta de liberdade quanto aos temas abordados, sendo o livro didático utilizado como instrumento de repressão e controle do Estado. Durante 67 anos (1929-1996) muitos governos experimentaram inúmeras maneiras de fazer com que o livro didático chegasse até as salas de aulas brasileiras. Entretanto, apenas em 1996 – e sem a presença de um Estado autoritário – é que teve início a avaliação pedagógica dos livros didáticos, e, mesmo assim o processo foi marcado por confrontos, apreensões e choque de interesses. Desse período para cá estabeleceu-se que a compra de obras didáticas com recursos públicos estaria condicionada à inscrição e avaliação prévias, de acordo com regras estipuladas em edital próprio. A cada novo PNLD os critérios vão sendo aprimorados; além dos critérios também as bases de cálculo para análise e tratamento estatístico das coleções. O aprimoramento é constante e isto é perceptível nas modificações e adaptações realizadas pelas editoras, com maior ou menor agilidade, a depender do porte e participação no mercado. São vários elementos analisados pelos consultores do MEC para aprovar os livros didáticos, um deles é a abordagem dada à variação linguística (não deve veicular preconceitos; deve apresentar textos representativos de diferentes variedades sociais, regionais e estilísticas; deve considerar as diferentes variedades linguísticas, no âmbito da leitura, da produção textual e da oralidade e deve estimular a reflexão sobre as formas linguísticas, seus usos e sentidos). Tais orientações sinalizam uma exigência maior: a de que o livro didático não deve considerar a língua como homogênea. Entretanto, os livros didáticos não são pensados e elaborados pelas editoras com o propósito de darem conta da multiplicidade de discursos e currículos presentes nas escolas do Brasil, assim como atender as dimensões continentais do país, sua diversidade cultural e diferenças sociais. A concepção de livro didático herdada de uma pedagogia transmissiva tem dificuldade de trabalhar

com a pluralidade de modos de aprender e ensinar, pressupondo homogeneidade, entretanto, há livros que trabalham com a variação linguística de maneira mais competente, ficando para os professores a responsabilidade de fazer a escolha mais adequada para sua escola, sua classe, seu aluno.

Os livros didáticos são reeditados a cada três anos, tornando-se descartáveis; tendo como um ponto importante e muito positivo a escolha que é realizada pelos professores de cada unidade escolar. Em 2018 aconteceu a escolha do livro didático para o Ensino Médio, foram adquiridos 89.381.588 livros, gastando-se mais de R\$ 800 milhões; já em 2019 foi a vez do Ensino Fundamental I e II que somam 104.616.261 livros, sendo gastos novamente mais de R\$ 800 milhões⁴. É muito dinheiro gasto e que precisa ser bem aplicado, ainda mais quando sabemos que muitos alunos possuem apenas este livro como material didático, sendo estes os que mais necessitam de um bom livro.

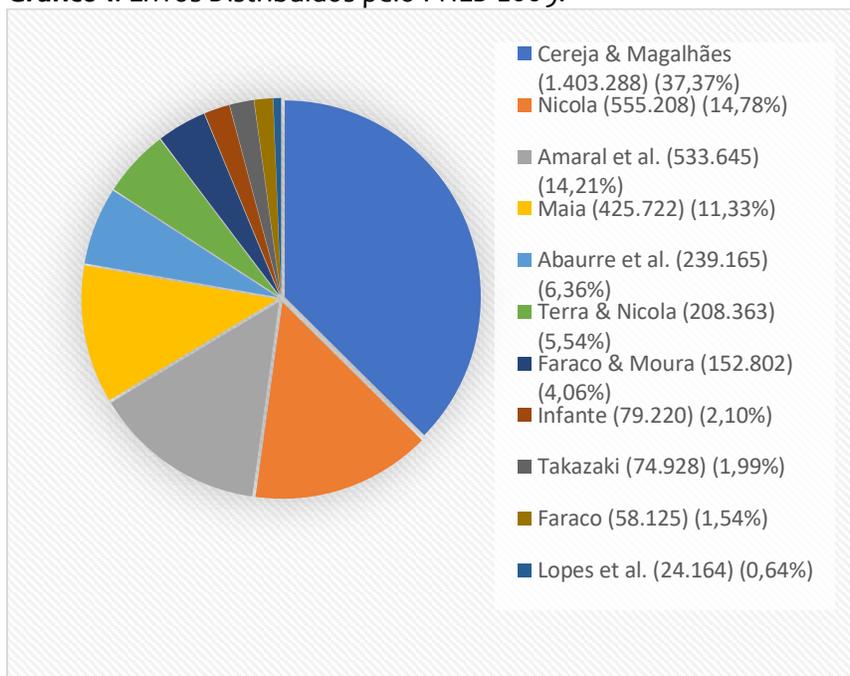
Há questões linguísticas e/ou gramaticais a serem observadas - aos analisarmos e escolhermos um livro didático - que necessitam ser pensadas. A aprendizagem deve favorecer o percurso uso-reflexão-uso, ou seja, os livros precisam conter textos autênticos (falados e escritos) dos quais seja possível a construção de sentidos. Os aspectos essencialmente gramaticais devem ser apenas pano de fundo para que o aprendiz perceba/assimile que os recursos disponíveis na língua acionam a produção de sentido e interação social, estando isolados não fazem sentido. Dessa forma, não é possível fazer com que o aprendiz domine as habilidades de leitura e escrita decorando as regras gramaticais. O fato é que nossa missão enquanto professores da educação básica é muito grande, a começar pela consciência de que a língua é heterogênea.

Em uma análise realizada no que concerne ao tratamento da variação linguística em livros de português para o Ensino Médio durante a vigência do PNLD/2009, César Augusto González (2015) conclui que das onze coleções aprovadas naquela edição do programa, uma coleção (Cereja e Magalhães) foi responsável por mais de um terço dos livros adotados; somando-se o total das duas coleções mais adotadas, obtemos mais de 50% dos livros distribuídos, enquanto que os dois livros menos adotados (de Faraco e de Lopes et al.) não somam

⁴ Dados disponíveis no site do FNDE, < <http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

2,5% do total de livros distribuídos, como podemos verificar no Gráfico 1: Livros Distribuídos pelo PNLD 2009.

Gráfico 1: Livros Distribuídos pelo PNLD 2009.

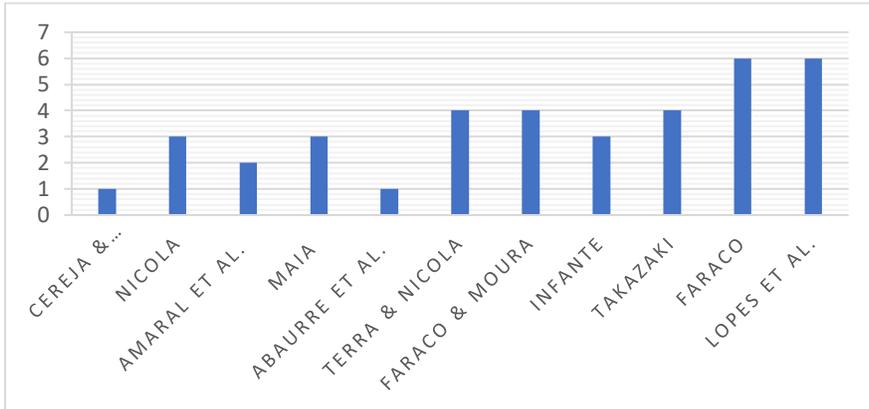


Fonte: González (2015).

González levanta alguns questionamentos, como por exemplo, quais seriam os motivos pela escolha de determinadas obras e por que outras são tão pouco adotadas. Ele não se aprofunda nas investigações, porém, apresenta algumas diferenças significativas no tratamento dedicado à variação linguística, o que talvez justifique a preferência. O quadro a seguir mostra o número de capítulos destinados ao trabalho com a variação linguística em cada livro didático. É importante destacar que todos os livros didáticos destinam, pelo menos, um capítulo ao tema com o propósito de atender às regras do PNLD. Podemos observar, no Gráfico 2: Quantidade de Capítulos destinados à Variação Linguística nos Livros Didáticos, que os livros mais escolhidos pelos professores são os que menos dedicaram capítulos à variação linguística, ao contrário dos menos

adotados.

Gráfico 2: Quantidade de Capítulos destinados à Variação Linguística nos Livros Didáticos.



Fonte: González (2015).

Fica claro que há uma enorme discrepância na abordagem da variação linguística nos livros didáticos selecionados. Essas diferenças revelam que as obras que tiveram maior aceitação são, exatamente, aquelas que tratam a variação linguística de modo mais estereotipado e anedótico, contribuindo assim para a manutenção do discurso sobre o certo e errado da língua. Outro fator relevante é que essas obras também não apresentam, de forma clara, a distinção entre a norma culta e a norma padrão e trazem poucos exemplos de variação. Os exemplos apresentados chamam a atenção porque distanciam e estereotipam a variação linguística. Os livros que tiveram pouca aceitação, por sua vez, são os que abordam a variação linguística de modo mais amplo e competente, não perdendo chances de trabalhar a variação. O que é perceptível nos livros em geral é a criação de um novo conteúdo de ensino: a variação linguística, que assim como a concordância verbal, figuras de linguagem ou a acentuação gráfica, recebe um capítulo inteiramente dedicado a si. Tais considerações sinalizam para questões sobre a formação do professor e sobre identidade docente. A presença do tema variação linguística nos livros didáticos coloca o professor frente ao desafio de lidar com a incerteza e a heterogeneidade.

Ao apresentar seu conceito de norma culta no singular, o livro

de Cereja & Magalhães considera que a norma culta não varie. Já os livros menos adotados (de Faraco e de Lopes et al.) incluem, entre outros fatores que determinam a variação, questões relativas à intencionalidade, à identidade, à posição social relativa dos interlocutores etc. Não se restringem a questões de origem social e regional, de gênero ou de idade, ou de grau de formalidade, como fazem os livros mais adotados. Os livros mais adotados por não indicarem que a variação acontece em todos os níveis linguísticos pode refletir o entendimento de que o alcance da variação linguística é limitado, acontecendo apenas no nível lexical e, de preferência, nas dimensões diatópica e diacrônica. Assim, os fenômenos variáveis do nível morfossintático poderiam ser interpretados como erros e os do nível fonético-fonológico como “sotaque”. É possível verificar, deste modo que os livros mais adotados são também os mais conservadores, enquanto os menos adotados são os que mais destinam capítulos a questões relacionadas à variação linguística, com 6 capítulos cada.

De certo modo, é perceptível que as variedades populares e cultas estão se aproximando. Nas variedades populares talvez seja pelo acesso à escola e aos meios de comunicação, o que tem aumentado a frequência da concordância verbal, enquanto nas variedades cultas, a concordância verbal tem reduzido. Portanto, é preciso distinguir a norma culta da norma padrão, pensar novos modos de ensinar língua, refletir sobre variação e discutir suas contribuições. Nesse contexto, o professor de português deixa de ser especialista em gramática normativa, para ser especialista em linguagem, em sentido amplo; e o livro didático pode ajudar muito, uma vez que ele é um aliado tanto do professor quanto do aluno, sua função vai muito além de instrumento de ensino, ele é uma ferramenta fundamental na formação da cidadania, pois nas mãos de professores e alunos o livro é um instrumento de poder.

Um salto de 10 anos

Em 2018 o PNLD apresentou às escolas a relação de livros para escolha e futura utilização em 2019. O livro responsável por mais de um terço das escolhas no PNLD de anos anteriores não figurava entre os onze selecionados para esta última escolha. É importante ressaltar que o FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -

encaminha às escolas e Secretarias de Educação um Guia de Livros Didáticos com resenhas de cada obra e orienta que seja realizada uma reflexão coletiva entre os professores a partir das orientações constantes nesse guia, além dessas informações todas também constarem na página no FNDE, ou seja, mesmo que determinada obra não chegue às mãos do professor – o que é muito difícil, pois há uma competição implacável entre as editoras – é possível fazer uma boa análise das obras e conseguir escolher o livro que mais se adequa à realidade das escolas brasileiras. Como pode ser visto no excerto a seguir retirado de uma resenha do PNLD 2018 no site do FNDE:

[...] Além disso, consideram-se e respeitam-se as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio e estimulando, de algum modo, a reflexão sobre a língua. Entretanto, cabe destacar que, especialmente na parte denominada Gramática e estudo da língua, nos dois últimos volumes, o tratamento dos conteúdos linguísticos peca pelo excesso de exposição de conceitos e pelo uso intensivo de metalinguagem antes mesmo de o estudante observar e analisar o fato linguístico. Ademais, os conceitos dados “prontos” podem impelir à simples memorização. (PNLD, 2018, p. 33-34).

É relevante destacar que mesmo os livros aprovados possuem falhas e não estão adequados à realidade de qualquer escola, mesmo após selecionar os livros a serem utilizados serão necessários ajustes para a realidade escolar e a metodologia adotada no processo de ensino, como pode ser observado em mais este excerto:

[...]. No entanto, a língua e a cultura representadas na coleção são predominantemente aquelas dos grandes centros urbanos, com escassa abordagem de gêneros textuais ligados ao mundo do trabalho e poucos textos representativos das culturas indígenas e afro-brasileiras. Além disso, raras são as propostas de reflexão aprofundada sobre sexualidade, relações de gêneros e variações linguísticas. Serão necessárias, portanto, atenção às estratégias pedagógicas complementares para promover a formação do estudante também nesses campos de conhecimentos. (PNLD, 2018, p. 19).

Portanto, cabe aos professores uma análise aprofundada para que seja possível chegar a uma obra mais próxima daquela que seria a ideal. Mas, após nos atermos às orientações constantes do Guia do PNLD achamos que seria de grande relevância ouvir alguns professores para verificarmos como acontece a seleção do livro didático nas escolas, se estavam ou não satisfeitos com a escolha, o que consideraram ser parâmetro para a opção e o que acham do livro que foi referência na escolha nos anos de 2009, 2012 e 2015 (Ensino Médio) e 2011, 2014 e 2017 (Anos Finais do Ensino Fundamental). Entrevistamos oito professoras de três estados brasileiros: Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais. Por se tratar de uma pesquisa piloto, foram apenas três perguntas, no entanto, elas nos ajudam a entender um pouco sobre o que pensam as professoras em relação à escolha do livro didático. A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas, com quatro participantes da Bahia, duas do Espírito Santo e duas de Minas Gerais. Todas as entrevistadas são do sexo feminino, uma vez que em nenhuma das escolas selecionadas a disciplina Língua Portuguesa é ministrada por homens. A faixa etária das entrevistadas é de 38 a 56 anos de idade e possuem tempo de atuação na educação de 14 a 33 anos. Quatro das professoras atuam no Ensino Médio na zona urbana e quatro nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo duas na zona urbana e duas na zona rural. Tanto as professoras do Ensino Médio quanto as do Fundamental nos informaram que não atuam em uma única série e que ocorrem trocas de um ano letivo para o outro.

Quadro 1: Entrevista com as Professoras.

Pergunta 1: Como funciona a escolha do livro didático na escola em que você trabalha?	
Prof. 1	Nos reunimos por disciplina nas ACs (Planejamento coletivo) e analisamos livro por livro entre as opções. Depois entramos em um consenso sobre o melhor livro para o nível e faixa etária dos nossos alunos.
Prof. 2	É realizada em equipe. Os professores de língua portuguesa fazem a seleção da coleção considerando o perfil do aluno que irá usar, bem como conteúdos e atividades contidas no mesmo.
Prof. 3	É feita de maneira democrática. Os livros ficam à disposição de todos os professores para análise.

Prof. 4	É só um protocolo. Escolhemos um, infelizmente, mandam outro.
Prof. 5	As editoras mandam os exemplares de apreciação para as escolas, os professores da área examinam e selecionam as opções 1 e 2 conforme o PNLD.
Prof. 6	A escolha é realizada em grupos de professores da disciplina. Observa-se se o livro atende à realidade escolar, observa-se a linguagem, bem como as atividades propostas.
Prof. 7	A escola se organiza para que cada área possa acompanhar a escolha do livro didático.
Prof. 8	É feita uma análise dos livros recebidos pela escola. Depois os professores selecionam os que melhor se adequam à realidade dos alunos, fazendo assim uma pré-seleção. Em seguida, os livros pré-selecionados são encaminhados para a Secretaria de Educação, onde é feita a segunda análise.

Fonte: Os pesquisadores, 2020.

Como pode ser verificado, sete das oito professoras entrevistadas disseram que são as responsáveis pela escolha do livro didático e que ela é uma decisão coletiva, apenas uma citou o fato de receber um livro que não condiz com a escolha feita. As professoras relataram que para a escolha do livro são observados o perfil, nível, conteúdos, atividades, linguagem e faixa etária dos estudantes. Em nenhum momento foi citado explicitamente o tratamento dedicado à variação linguística. Seria esta uma questão menor? Já inclusa em “linguagem”? Ou não é considerada importante pelos professores na seleção dos livros? Estas são questões para uma nova entrevista. Passemos à segunda pergunta:

Pergunta 2: Qual sua opinião sobre o livro didático utilizado atualmente? O que ele tem de mais positivo? E de negativo?	
Prof. 1	O livro que utilizamos é o de Abaurre, que é muito bom: a linguagem, os conteúdos abordados, as imagens interessantes para a faixa etária. Pode-se dizer que é completo.
Prof. 2	Positivamente é um livro voltado para a leitura. Negativamente é perceptível a ausência de mais conteúdo gramatical.
Prof. 3	O livro traz diversos gêneros textuais, mas algumas questões discursivas são muito subjetivas.

Prof. 4	Positivo- atende ao planejamento de aula para trabalhar textos e atividades relacionadas. Negativo- Alguns conceitos gramaticais são resumidos demais, muito raso. Sendo assim, é necessário buscar em outras fontes para trabalhar o conteúdo.
Prof. 5	O livro didático atual quase não é utilizado na escola em que trabalho. É bem ilustrado, porém, falta algo mais. Na pedagogia de alternância precisamos de livros mais voltados para nossa realidade, sem deixar de abordar as questões do ensino regular.
Prof. 6	O que eu mais aprecio no livro adotado são as propostas de atividades de análise e reflexão crítica sobre o tema. O que não me agrada é a parte de literatura que vem bem resumida.
Prof. 7	O livro adotado atualmente apresenta os seguintes pontos positivos: o vocabulário é adequado à classe; organização dos temas segundo os conteúdos apresentados; são utilizadas sugestões de filmes e livros, utiliza tira e charges nas atividades. Os pontos negativos são: ausência de textos de gêneros variados para leitura; poucas atividades.
Prof. 8	O livro didático atual deixa a desejar com relação aos conteúdos gramaticais que são abordados muito superficialmente e não contempla outros. Como ponto positivo ele traz diversos gêneros textuais e propostas de produções interessantes.

Fonte: Os pesquisadores, 2020.

Na pergunta 2 as professoras fazem uma rápida análise sobre o livro utilizado atualmente – foram livros escolhidos no PNLD 2018 – e, a maioria coloca como positivo principalmente o trabalho com a leitura, além de mencionarem também o vocabulário, ilustrações, propostas de produção textual e sugestões de filmes e livros. A maioria também coloca como negativo a quantidade reduzida de conteúdo gramatical. Novamente aqui o trabalho com a variação linguística não foi citado. Outro fato curioso diz respeito à professora 1, que conceitua o livro utilizado (Abaurre) como “completo”, mesmo reservando apenas um capítulo para a variação linguística.

Na pergunta 3 as professoras emitiram suas opiniões sobre o livro de Cereja e Magalhães que esteve presente nos PNLD 2009, 2011, 2012, 2014, 2015 e 2017, sendo responsável por uma parcela significativa das obras adotadas.

Pergunta 3: Qual sua opinião sobre o livro de Cereja e Magalhães?	
Prof. 1	Um dos melhores livros didáticos que já utilizei na minha carreira. Na escolha desse ano não o encontrei para análise. Uma pena, pois nesse livro tínhamos a “dosagem” perfeita de leitura, interpretação, gramática e produção textual.
Prof. 2	Acredito que o livro de Cereja traz uma abordagem melhor do que as coleções que chegaram para a última escolha.
Prof. 3	Considero o livro de Willian Cereja um dos melhores. O trabalho é centrado nos gêneros textuais; é excepcional o grau de informatividade sobre determinado conteúdo, é bastante amplo para o nosso alunado que lê pouco, é uma forma de ampliar os conhecimentos e desenvolver o hábito de leitura.
Prof. 4	O livro dos autores é organizado segundo temas por capítulos e é intercalado de literatura, gramática e texto. Alguns consideram o livro difícil, no entanto, apresenta atividades de construção de conteúdos. É necessário que a coleção seja apresentada desde as séries iniciais até chegar ao ensino médio para que construa o conhecimento do conteúdo. Todas as questões são de responder e o aluno que não tem o hábito da escrita sente dificuldade, mas para o aluno que responde todas as atividades percebe-se um crescimento do conhecimento do mesmo e desenvolvimento do aspecto crítico.
Prof. 5	Acho um livro prático para se trabalhar, pois traz os conteúdos contextualizados e explora os vários gêneros textuais da atualidade.
Prof. 6	Sem dúvida é um livro muito bom, mas tem que ser um instrumento utilizado com muita mediação entre professor e aluno, por conter uma linguagem um pouco distante da juventude atual, mas muito completo.
Prof. 7	O melhor livro que já trabalhei. Lamentável que não foi aprovado para o PNLD 2018.
Prof. 8	Gosto muito do livro de Cereja e Magalhães devido a abordagem satisfatória dos conteúdos, dos diversos gêneros textuais. Em geral, é um livro atrativo, com uma boa disposição de textos e imagens.

Fonte: Os pesquisadores, 2020.

Como pode ser verificado nas respostas para a pergunta 3, todas as professoras entrevistadas aprovam o livro de Cereja e Magalhães e até lamentam a não classificação dele no PNLD 2018, chegando a considerá-lo um dos melhores. As professoras relatam que

o livro faz uma boa abordagem dos conteúdos, dizem que é atrativo, tem boa disposição de textos e imagens, promove o desenvolvimento da leitura, interpretação e produção textual. Apenas a professora 6 acha a linguagem “distante da juventude atual”. Estaria essa professora referindo-se ao trabalho com a variação linguística? Todavia, essa mesma professora conclui que o livro é “muito completo”.

Considerações finais

Neste artigo buscamos discutir e fazer uma pequena análise sobre a importância do livro didático nas salas de aula das escolas públicas brasileiras e quais os fatores que determinam a preferência dos professores por uma determinada obra. Então, chegamos a um dos fatores que está fora dessa lista: a variação linguística. Apesar de ser um tema bastante discutido nas salas de aula da Graduação em Letras, é perceptível que nem todos os professores perceberam sua necessidade e relevância. Outro ponto observado é o tempo de atuação das professoras: nossas entrevistadas possuem entre 14 e 33 anos no exercício do magistério, ao passo que a linguística vem aos poucos ganhando espaço.

Este estudo não tem a intenção e nem competência para avaliar se determinada obra é boa ou ruim, contudo, enquanto professores, precisamos saber se ela é adequada ou inadequada para o nosso aluno. É notório que a opção das professoras foi baseada nas questões do trabalho com a norma culta, em exercícios gramaticais e também em leitura, mesmo que de uma maneira tímida. Entretanto, não há um olhar para a diversidade e a heterogeneidade, há sim o lugar do professor como o especialista em gramática e responsável por repassar esses conhecimentos para os alunos, notando-se este fato nas diversas reclamações porque os livros “deixam a desejar nas questões gramaticais”, “ausência de mais conteúdo gramatical”, “conteúdos gramaticais resumidos demais”, “alguns conteúdos gramaticais trabalhados superficialmente e não contemplam outros”.

Ainda há muito a se pesquisar no que diz respeito ao livro didático, contudo, nas entrelinhas há uma pista: o fator principal é a formação de professores. Não adianta a equipe do MEC realizar uma seleção com critérios muito bem definidos se os professores não se

reconhecem e não reconhecerem seus alunos nas obras. É urgente a ampliação de programas de formação continuada a médio prazo – o mestrado profissional é uma iniciativa que precisa ser ampliada -. A intervenção deve acontecer na base!

O livro didático é uma das poucas ferramentas que chega às mãos do aluno e pode e deve ser melhor utilizado, pois o ensino de língua precisa estar a serviço de seus usuários. (Já estamos cansados de ouvir isso!) Mas, sim, é necessário repetir, repetir e repetir... até que o último aluno no final da fila não deixe de levantar a mão para emitir sua opinião por temer críticas e zombarias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Biblioteca e formação de leitores**. Cadernos de Educação Básica, São Paulo, v. 4, p. 99-103, 1994.

Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos** – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica

– SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

COSTA, Renata. Quem inventou o livro? **Revista Nova Escola**. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/quem-inventou-livro-shtml/>>. Acesso em 20 de abril de 2020.

FNDE - **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Alimentação Escolar - Conteúdo do Portal do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php>. Acesso em 21 de abril de 2020.

GONZÁLEZ, César Augusto. **Variação linguística em livros de português para o EM**. In: Ana Maria Stahl Zilles; Carlos Alberto Faraco. (Org.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. 1ed. São Paulo: Parábola, 2015, v., p. 225-245.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.24, n.48, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2020.

A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NO ACESSO À LEITURA E À FORMAÇÃO DO LEITOR: UM ESTUDO DE CASO DA PLATAFORMA “GAME ARKOS – LER É PODER”

Jessica Barbosa de Oliveira (UFFS)¹

Márcia Adriana Dias Kraemer (UFFS)²

Pamela Tais Clein Capelin (UNIOESTE)³

Introdução

Vivemos em uma era tecnológica em que o tempo torna-se muito valorizado, o que faz com que professores e alunos, no âmbito educacional, busquem formas de acelerar, inovar e, ao mesmo tempo, aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem. As plataformas digitais de leitura tornam-se, assim, ferramentas preponderantes para instigar a curiosidade e o hábito da leitura em crianças no “[...] ‘mundo digital’, sem abrir mão da experiência da leitura.” (ZILBERMAN, 2012, p. 235). Nesse sentido, a leitura interativa possibilita o contato com as novas linguagens no processo de multiletramentos, via gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018), auxiliando na apropriação do conhecimento e na construção de novos saberes.

Assim, neste capítulo, focaliza-se a investigação na Plataforma Digital *Game Arkos – Ler é Poder*, para estudar essa ferramenta midiática, de acordo com as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação – TDICs, no que tange à formação de leitores na perspectiva dos multiletramentos. A pesquisa é subsidiada teoricamente na perspectiva dialógica da língua(gem) (BAKHTIN, 2016;

¹ Especialista em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realeza. Jornalista pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas - UDC. E-mail: jornalismo.jessica@hotmail.com.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, PR, Brasil, Bolsa Capes. Estágio Pós-doutoral pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Cascavel, PR, Brasil, Bolsa Capes. Professora do Magistério Superior no Departamento de Linguística, Letras e Artes na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Realeza, PR, Brasil. E-mail: marcia.kraemer@uffs.edu.br.

³ Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Cascavel, PR, Bolsista Capes. Especialista em Alfabetização e Letramento; Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e Literatura Brasileira pela Faculdade Unina. Graduada em Letras – Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realeza, PR. E-mail: pamelaclein88@gmail.com.

VOLÓCHINOV, 2018) e nos estudos dos multiletramentos (ROJO, 2013), bem como nos documentos parametrizadores educacionais - a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular do Estado do Paraná – RCPR (PARANÁ, 2018).⁴

A pergunta que norteia a investigação questiona em que medida a Plataforma Digital *Game Arkos – Ler é Poder* pode ser um instrumento midiático importante para a formação de leitores na contemporaneidade? Como hipótese, pressupõe-se que a plataforma pode ser uma ferramenta interessante para auxiliar no hábito da leitura em crianças, uma vez que possibilita a interação com novas linguagens no processo de multiletramentos, via gêneros literários, auxiliando na apropriação do conhecimento e na construção de novos saberes.

Com efeito, o objetivo geral deste capítulo é apresentar uma reflexão acerca da Plataforma Digital *Game Arkos – Ler é Poder*, por meio de pesquisas sobre as TDICs e os multiletramentos, a fim de compreender em que medida esse instrumento midiático possibilita desenvolver práticas de leitura, sobretudo no que tange ao contexto contemporâneo, conforme salientam os documentos que norteiam o ensino de LP (BRASIL, 2018, PARANÁ, 2018). Diante do exposto, os objetivos específicos correspondem a:

- a) Estudar pressupostos teóricos acerca das TDICs e dos Multiletramentos;
- b) Investigar as marcas constitutivas da Plataforma Digital *Game Arkos – Ler é Poder*.

Justifica-se o estudo, uma vez que se entende que investigar tal assunto possibilita averiguar a pertinência e os impactos da inclusão digital no acesso gratuito às obras literárias e à cultura, o que contribui para a formação de sujeitos críticos e ativos nos processos de letamentos. Identifica-se, nos documentos oficiais da educação (BRASIL, 2018; PARANÁ, 2018), a ênfase para a promoção de situações

⁴ A Base Nacional Comum Curricular, de ora em diante BNCC, é um documento contemporâneo e oficial para o sistema de ensino brasileiro. De acordo com o que expõe o Ministério de Educação – MEC, esse documento esclarece questões relativas à Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BRASIL, 2018). O Referencial Curricular do Paraná, de ora em diante RCPR, segundo a Secretaria de Educação, Deliberação de nº 03/18, “[...] orienta e estabelece direitos e objetivos de aprendizagens para a Educação Infantil e [para o] Ensino Fundamental, com elementos obrigatórios definidos pela Base Nacional Curricular (BNCC) de 2018, para os currículos do Estado, a partir das especificidades de cada escola ou região.” (PARANÁ, 2018, p. 1).

comunicativas basilares, em que a tecnologia alia-se ao objetivo de multiletrar para as práticas sociais no uso da linguagem, com o intento de que os sujeitos aprimorem suas capacidades linguísticas, interagindo discursivamente nas diferentes esferas sociais.

A metodologia utilizada para este estudo é de natureza teórica, com abordagem qualitativo-interpretativa e fins explicativos. A pesquisa realiza-se por meio de documentação indireta, ao utilizar recursos bibliográficos - a partir do resgate teórico da literatura especializada -, e documentais - com aportes da BNCC (BRASIL, 2018) e do RCPR (PARANÁ, 2018). Para a análise e a interpretação de dados, recorre-se ao método dialético e aos procedimentos técnicos histórico, comparativo e monográfico.

Para a organização do trabalho, o texto está dividido em duas sessões: primeiramente, reflete-se sobre as tecnologias e os multiletramentos no estudo de estratégias inovadoras às práticas de leitura como um desafio ao fazer docente; em seguida, explana-se acerca da natureza constitutiva e orgânica da Plataforma Digital *Game Arkos – Ler é Poder* como instrumento midiático na aprendizagem de leitura em língua materna.

As Tecnologias e os Multiletramentos: estudo de estratégias inovadoras às práticas de leitura como um desafio ao fazer docente.

Em todos os momentos da vida do homem, a educação é primordial para o êxito em suas conquistas, para a leitura e a compreensão acerca do ambiente em que vive e das práticas diárias. Logo, os letramentos são atributos imprescindíveis para que se compreenda acerca do universo sógnico que cerca o sujeito. Com vistas às tecnologias, as escolas precisam possibilitar o acesso à cultura digital, uma vez que os jovens têm vivenciando essa realidade como nativos tecnológicos. Logo, é preciso aprofundar os estudos de modo que as práticas de uso da linguagem estejam alinhadas com o contexto e as situações reais de comunicação. Conforme destacado na BNCC é preciso “Intensificar a vivência com o uso de diferentes procedimentos e gêneros de apoio à compreensão, tendo em vista os objetivos em questão e as características do texto dado à leitura/estudo, articulando com atividades das outras áreas do conhecimento e com projetos pessoais.” (BRASIL, 2018, p. 507).

Com o advento da era tecnológica, em que os sujeitos estão imersos nos ambientes digitais, cujo acesso intensifica-se na atual conjuntura pandêmica, os acervos de materiais gratuitos, conteúdos modernos, lúdicos e ricos em cores e formas, podem atrair e manter o interesse dos leitores contemporâneos, logo, “Diferentes publicações indicam a necessidade de (re)pensar o conceito de letramento a partir da mudança da cultura do papel para a cultura da tela e da coexistência entre as tecnologias tipográficas de leitura e escrita na atualidade.” (ROJO, 2012, p. 55).

Diante disso, há de se priorizar o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos sujeitos, sobretudo nas práticas de leitura à construção do conhecimento intelectualivo (KLEIMAN, 2008). No contexto atual, o avanço no percurso formativo do leitor exige leituras distintas, mais complexas e interativas, pois, diante de um mundo tecnológico, o estudante precisa de novas experiências em diferentes suportes (PARANÁ, 2018). Assim, por meio das TDICs, é possível provocar mudanças a fim de atrair esse novo perfil de leitor, o que se configura como uma das preocupações nessa formação e o desafio de encontrar caminhos para atraí-los. Nesse sentido,

Com o advento da tecnologia, a vida de todos sofreu inúmeras transformações, em todas as gerações. Neste contexto, uma das preocupações que têm sido constantes no ensino é como formar leitores diante dos avanços tecnológicos e das transformações comportamentais dos jovens antenados com as mídias sociais. Eles são, inclusive, ditadores de novas formas de comunicação, e o desafio, hoje, é buscar caminhos para o novo leitor. (SCHEUER, 2015, p. 25).

A leitura proficiente oportuniza ao sujeito uma infinidade de possibilidades de compreensão e de interpretação do mundo circundante, de apropriação de novos conhecimentos, aprimorando o estilo e a reflexão crítica. Desse modo, as práticas de leitura precisam ser instigantes, gerando o desejo de continuidade, de explorar histórias, no sentido de que a leitura transforme-se em vivência (ROJO, 2012). Com efeito, é preciso que a leitura na escola propicie os letramentos múltiplos e oportunize ao aluno entrar em contato com a maior variedade de semiosis em textos-enunciados de gêneros discursivos (KLEIMAN, 2005; BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018).

Tratar da formação do leitor contemporâneo é compreender que o letramento digital é imprescindível para que as novas gerações possam engajar-se com maior proficiência nas comunidades de prática *on-line*. Logo, não basta saber as funcionalidades das ferramentas, é preciso que o aluno seja autônomo em seu domínio de uso. Dessa forma, possibilitar a inclusão do aluno na sociedade letrada, com ênfase nas práticas de leitura, exige “[...] propostas pedagógicas [que] não podem ser dissociadas da cultura digital. [Nesse] contexto, o conceito de uso social da leitura e escrita [...] requer habilidades para o uso do hipertexto como práticas sociais.” (BARCELOS COELHO, 2013, p. 11).

Salienta-se, portanto, que a leitura nas plataformas tecnológicas favorece o letramento digital, que exige a construção de sentidos a partir de hipertextos. O usuário precisa saber distinguir, avaliar, filtrar as informações de forma analítica. Assim, a escola como agente de letramento deve propiciar e assegurar o acesso às diferentes práticas de leitura e de escrita inerentes aos letramentos, inclusive o digital. Conforme frisado na BNCC, “[...] as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção).” (BRASIL, 2018, p. 479).

A utilização das TDICs é estratégica para qualificar o ensino e potencializar a aprendizagem do aluno. Assim, é necessário que o uso das tecnologias fomente a inovação das práticas pedagógicas, produzindo novos questionamentos acerca de situações emergentes e a mobilização dos saberes escolares (ROJO, 2013). Prepondera-se, ao falar em tecnologias, especialmente do computador, da *Internet* e das infinitudes de instrumentos/possibilidades, que elas não substituirão os livros físicos, mas serão ferramentas aliadas na construção dos saberes, facilitando inclusive o acesso às obras e aos materiais didáticos, tendo em vista que são fundamentais nas escolas, universidades e em todo processo de construção do saber, nem sempre se mostram acessíveis à maior parte da população.

Em vista do exposto, é preciso considerar que os recursos tecnológicos são instrumentos facilitadores que aceleram a busca de informações, todavia, cabe aos professores a mediação para realizar a integração educacional por meio de processos metodológicos e

técnicas pedagógicas correlacionadas ao contexto educacional institucional (STURION; REIS; FIERLI, 2011). Nesse viés, o professor necessita romper paradigmas e usar o maior número possível de recursos, principalmente os tecnológicos, adentrando em um cenário em que as TDICs são indispensáveis para prender a atenção dos alunos na construção do conhecimento, sobretudo no âmbito da leitura e na “[...] necessidade de utilizar toda essa gama de recursos em prol de uma educação qualitativa e incluir essas tecnologias ao currículo escolar [...] uma ferramenta colaborativa no processo de ensino-aprendizagem.” (CAMPOS, 2012, p. 11).

Vale ressaltar que o acesso às TDICs tem aumentado exponencialmente o número de livros em versão on-line e de leitores que preferem as plataformas digitais para a leitura, visto que “[...] no universo digital e na cibercultura há lugar para (quase) tudo, pois não existe censura, nem proibições, museus e obras clássicas reproduzem-se sem custo, todos podem participar dele como emissores e como destinatários.” (ZILBERMAN, 2012, p. 13). É, com efeito, na tecnologia que a educação encontra um importante aliado no processo de aprendizado, em especial, no ensino da leitura.

Em suma, há a necessidade de somar a educação formal aos aparatos tecnológicos como aliados no ensino da leitura, na formação do leitor. O letramento digital, portanto, é mais uma capacidade que precisa ser desenvolvida nos processos de ensino e de aprendizagem nos ambientes escolares, exigindo mudanças na compreensão do currículo e na ampliação de dispositivos tecnológicos com fins pedagógicos, como a possibilidade de utilização de TDICs nas estratégias didáticas. O professor, desse modo, precisa fazer o uso das ferramentas digitais, o que moderniza e facilita o processo de ensino e de aprendizagem. A inclusão no ambiente virtual promove a familiarização com todos os recursos tecnológicos que estão à disposição dos cidadãos, visto que “[...] um dos setores da sociedade no qual o uso das tecnologias da informação e comunicação tem-se mostrado mais dinâmica é a educação.” (RUSCHEL; ROVER, 2009, p. 02).

Análise da Plataforma Digital Game Arkos – Ler é Poder como instrumento midiático na aprendizagem de leitura em língua materna.

A Plataforma Digital *Game Arkos – Ler é Poder* é desenvolvida pela Universidade de São Paulo – USP em parceria com o Centro de Inovação, Empreendedorismo e Tecnologia – Cietec,⁵ que tem por objetivo estimular a leitura de crianças com idade entre 5 e 12 anos, por meio de instrumentos digitais e de jogos virtuais como incentivo (ARKOS SISTEMAS EDUCACIONAIS, 2021). Na plataforma, o conteúdo é apresentado com *design* colorido e ilustrado, de modo a atrair o leitor.

O jogo funciona por meio da proposta de campeonatos *on-line* em que o participante ganha pontos ao responder perguntas acerca dos livros lidos. Segundo dados da página oficial, o *game* já foi jogado por mais de 300 mil crianças no Brasil, totalizando 2 milhões de páginas lidas. Em sua *homepage*, observa-se que o *Game Arkos* “[...] é um jogo online de perguntas sobre livros que está revolucionando a educação brasileira ao motivar o hábito leitor em crianças de 5 a 12 anos em todo Brasil. Quanto mais livros a criança ler, mais poderá jogar! Temos mais de 7 mil jogos sobre livros.” (ARKOS SISTEMAS EDUCACIONAIS, 2021).

Para acessar o sistema, primeiramente, o interessado deve criar uma conta grátis que tem validade de 14 dias para um teste. Nesse teste, há duas opções, sendo que a primeira e principal tem o formato de *game* para escolas. Se o usuário for um gestor ou professor de escola pública ou particular, é possível realizar o cadastro de uma ou várias turmas, por meio do qual os alunos podem competir com os colegas de classe e com outras turmas de mesmo ano em Campeonatos de Leitura. A segunda opção, e mais recente, objetiva auxiliar os pais no processo do letramento das crianças:

5 O CIETEC é “[...] uma associação civil sem fins lucrativos de direito privado estabelecida com a missão de promover o Empreendedorismo-Inovador incentivando a transformação do conhecimento em produtos e serviços de valor agregado para o Mercado.” (CENTRO DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO E TECNOLOGIA, 2021).

O Game Arkos Aluno Global [é] uma modalidade onde as crianças podem jogar e aprender usando uma conta criada por seus pais ou responsáveis. A criança competirá nos Campeonatos de Leitura do Arkos contra outros alunos, de todas as regiões do Brasil, que também estejam cadastradas pelo Arkos Global. Os pais ou responsáveis poderão analisar todo o progresso de seu filho, com cada detalhe sobre seu desempenho. (ARKOS SISTEMAS EDUCACIONAIS, 2021).

Nas duas modalidades, depois de ter um *login* e uma senha, o usuário pode escolher no ambiente virtual, um livro do catálogo *Game Arkos*. Há opção de livros digitais gratuitos ou a compra de outras obras digitais, incluindo lançamentos recentes, conforme observado na imagem abaixo:

Imagem 1: Livros na Plataforma Digital *Game Arkos*

The image shows a digital library interface with a navigation bar at the top containing four tabs: 'NOVOS', 'MAIS LIDOS', 'RECOMENDADOS', and 'DIGITAIS'. Below the navigation bar, two book listings are displayed. Each listing includes a book cover, a 'Livro digital' badge, and detailed information such as the author, publisher, year of publication, number of times the quiz has been played, and user ratings.

Book Title	Author	Year of Publication	Quiz Played	Editor	ISBN	Rating	Players
A FELICIDADE DAS BORBOLETAS	SECCO, Patrícia Engel	2008	4479 vezes	Fundação Educac Dpaschoal	8506035201	★★★★☆	564 jogadores
O REI DOS CANUDINHOS	AYALA, Walmir	2008	2851 vezes	Fundação Educac Dpaschoal	8587507664	★★★★☆	1031 jogadores

Fonte: Arkos Sistemas Educacionais (2021).

É possível a utilização de livros físicos também, caso o jogador tenha acesso ou preferência. Dessa forma, a leitura pode ser feita no ambiente virtual ou por meio do livro convencional. Em ambos os casos, é estimulado, no jogo em forma de *quiz*, o processo de interpretação e criticidade. A partir da leitura do livro e da resolução, em “[...] cada resposta correta o jogador ganha pontos. O número de

pontos depende do grau de dificuldade do livro e do número de páginas. [...] se responder errado [perde-se] uma vida. [...] cada jogador tem somente 3 vidas.” (ARKOS SISTEMAS EDUCACIONAIS, 2021).

Verifica-se, no site, que a linguagem utilizada nos enunciados das leituras dos livros e dos *quizzes* é simples e ilustrativa, o que a torna acessível às crianças, conforme ilustrado na imagem a seguir:

Imagem 2: Linguagem utilizada no Game Arkos

The image shows a screenshot of the Arkos game interface. It is divided into three main sections:

- Left Section (Livro/Texto):** Contains a text passage: "Minha professora é muito especial. Ela me apresentou às outras crianças e explicou como poderiam me ajudar a ser uma bailarina. Hoje, elas são minhas melhores amigas...". Below the text is the label "Livro/Texto".
- Middle Section (Enunciado):** Shows the book title "Livro: João e Maria", the question "O que você achou do livro?", and a rating scale with five stars. The options are: Ruim (1 star), Mais ou menos (2 stars), Bom (3 stars), Ótimo (4 stars), and Excelente (5 stars). Below the scale is the label "Enunciado".
- Right Section (Quiz):** Shows a small illustration of a scene from the book. Below it, it says "Nível: [] [] []" and "Pontos por resposta: 2 pontos".

Below the main interface, there is a quiz question: "O que a menina pensou quando bateu na porta da casa da vovozinha e ouviu a voz grossa do lobo?". It asks to mark the correct answer. The options are:

- Ela pensou que a vovozinha estava resfriada.
- Ela pensou que a vovozinha estava engasgada.
- Ela pensou que a vovozinha estava com visitas.

Below the options is a button that says "Se você estiver certo sobre esta resposta, clique no botão PROXIMO". To the right of the options is the word "Quiz" in red.

Fonte: Arkos Sistemas Educacionais (2021).

Além disso, é possível que o professor ou os pais façam a escolha das leituras para os anos trabalhados, do 2º até o 6º ano do Ensino Fundamental ou criem um *quiz* de livros que estejam trabalhando em sala de aula, otimizando, da melhor forma possível, o aprendizado. Há a possibilidade de o professor acompanhar o desenvolvimento do aluno, com o número de livros lidos, acertos e erros em relação às perguntas.

As opções de livros permeiam desde os clássicos da literatura, como, por exemplo, *A Branca de Neve* e *O Patinho Feio*, até *João, Preste Atenção*; de Patrícia Engel Secco e *A Estrela do Natal* e *a Constelação Orgulhosa*, de Gilson Martins, ambos autores nacionais. Os exemplares para as séries iniciais privilegiam histórias curtas e linguagem simples;

para as séries mais avançadas, como é o caso do 5º ano, por exemplo, as histórias são mais longas e com conteúdo mais complexo.

Ao acessar pela primeira vez a plataforma, há uma contextualização interativa em que se ressalta a importância do jogo, de forma lúdica, e o novo *gamer* é convidado a tornar-se protagonista e a salvar os livros do mundo da maldade de um vilão fictício, cujo único propósito é destruir obras literárias. Para que consiga vencer os desafios, é preciso ler muito, interagir, vencer obstáculos e obter boas pontuações, o que inibe a ação da personagem antagonista.

Após a leitura do texto escolhido, no momento de responder ao *quiz* é que a competição acontece. O jogador tem apenas três vidas, que diminuem, conforme cada erro, ou podem ser recuperadas, conforme melhora no desempenho. Ele recebe pontos para cada resposta correta, os quais aumentam conforme o grau de dificuldade do livro. Os momentos de *erro* ou de *acerto* são interativos: se o *gamer* marcar a alternativa incorreta, automaticamente, aparece um grifo em vermelho no excerto (palavra ou frase) e, em verde, na alternativa correta, conforme observado na imagem abaixo:

Imagem 4: Opção de resposta no *Game Arkos*



Fonte: Arkos Sistemas Educacionais (2021)

Para estimular ainda mais o hábito de ler, são realizados, durante todo o ano, Campeonatos de Leitura:

O "jogo educativo" Game Arkos realiza todo ano um Super Campeonato de Leitura Online, uma grande competição onde estudantes de todo o Brasil participam, conquistando mais pontos e medalhas no game e subindo de ligas, ficando cada vez mais sábios e poderosos. O Super Campeonato de Leitura do Game Arkos é anual e tem quatro torneios (ARKOS SISTEMAS EDUCACIONAIS, 2021).

É possível que a Plataforma Digital *Game Arkos – Ler é Poder* seja acessada pelo computador, via *tablet* ou celular, o que possibilita a leitura e a competição fora da escola e em qualquer ambiente e horário. Por ter essa constituição e natureza, o *Game Arkos* é considerado um ambiente digital de aprendizagem,⁶ uma vez que permite “[...] integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.” (ALMEIDA, 2003, p. 331).

Além de ser reconhecida nacionalmente nos âmbitos educacionais, a plataforma pedagógica tem ganhado cada vez mais espaço na mídia e reconhecimento pela imprensa, como, por exemplo, nas notícias do Portal G1 (2014) e a do Portal Correio Braziliense (2014), que noticiam o campeonato de leitura que envolve alunos de todo o país. Desde sua implantação em 2014 até 2018, o *game* educativo foi socializado como um sistema gratuito. A partir de 2019, contudo, passou a ser pago, mas com planos anuais de valor atrativo para escolas públicas e privadas ou para pais e responsáveis (ARKOS SISTEMAS EDUCACIONAIS, 2021). Em função de o custo para utilização ser um agravante que pode vir a dificultar o acesso, sobretudo na Rede Pública de Ensino, há o estímulo para que as escolas encontrem apadrinhamento e mantenham o ambiente digital de aprendizagem operante.

⁶ *Ambientes digitais de aprendizagem* podem ser definidos como “Sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.” (ALMEIDA, 2003, p. 331).

Mesmo com a possível dificuldade de custeio, entende-se que plataformas com ênfase na leitura, à semelhança da digital *Game Arkos*, apresentam-se como excelentes ferramentas no ensino e na aprendizagem. Justifica-se essa afirmação, porque as emergentes demandas tecnológicas impulsionam a necessidade de mudar a maneira de aprender e de ensinar na esfera escolar. Contudo,

[...] para que isso ocorra de maneira produtiva e eficiente, de modo a representar mais do que apenas uma transição de livros impressos para livros digitais em formato PDF, é preciso fornecer às escolas, aos alunos e aos professores mais do que um dispositivo como o *tablet*. É preciso capacitar ambos, estudantes e mestres, para que possam usufruir ao máximo das possibilidades de aprendizagem colaborativa e interativa proporcionada por esses dispositivos digitais, assim como elaborar materiais compatíveis com suas propiciações ou possibilidades. (ROJO, 2013, p. 207)

Com a imersão das comunidades linguísticas nos ambientes digitais, intensificada principalmente pelo contexto pandêmico em âmbito global, ressalta-se que os acervos literários na *web* tornam-se ferramentas prioritárias para o acesso aos letramentos tecnológicos, ao aprimoramento das capacidades intelectuais dos sujeitos por meio da leitura e da apropriação formativa de seus processos. Novas experiências linguísticas em suportes diversificados, por meio do acesso às TDICs, podem provocar mudanças no comportamento do leitor escolar, melhorando a proficiência dos estudantes brasileiros da contemporaneidade no que tange à língua(gem) em uso (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018).

Considerações finais

Esta pesquisa trata acerca da reflexão sobre a importância das mídias no acesso à leitura e à formação do leitor, por meio do (re)conhecimento da Plataforma Digital *Game Arkos – Ler é Poder*. Como resposta à pergunta problematizadora - *em que medida a plataforma pode ser um instrumento midiático importante para a formação de leitores na contemporaneidade?* -, entende-se que, por meio dos dados gerados, é possível corroborar com a hipótese inicial

de que a plataforma em estudo é uma ferramenta interessante para instigar a curiosidade e o hábito da leitura em crianças, pois pode fomentar a interação com novas linguagens no processo de multiletramentos, via gêneros literários, colaborando na aprendizagem.

Constata-se que os atuais nativos digitais por vezes carecem de letramentos específicos para o uso das TDICs em âmbito da educação. Dessa maneira, potencializar a utilização dos multiletramentos por meio de ferramentas como da Plataforma Digital *Game Arkos – Ler é Poder*, como instrumento midiático, é importante para a formação de leitores, o que permite a inclusão dos estudantes no mundo efetivo da leitura digital em língua materna.

Aparatos tecnológicos de cunho lúdico podem facilitar a atividade laboral do professor, porque é preciso (re)pensar o conceito de letramentos a partir da Revolução Biotecnológica vivenciada globalmente e que muda a perspectiva cânone de leitura para as práticas sociais. É fundamental que a escola acompanhe essa transformação social e propicie os letramentos múltiplos, possibilitando aos estudantes o acesso a novas mundividências e cosmovisões, por meio da interação discursiva com diferentes semioses.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Educação a Distância na Internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. 2. ed. São Paulo, SP: PUC, 2003. 340 p.

ARKOS SISTEMAS EDUCACIONAIS. **Game Arkos – Ler é Poder**. Disponível em: <https://gamearkos.com.br/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BAKHTIN, M. M. (1895-1975). **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas por Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.

BARCELOS COELHO, L. J. A leitura e a Escrita no Hipertexto Digital como Práticas Sociais: reflexões a partir da perspectiva do letramento. **Revista Ícone de Letras**, v. 11, p. 1-15, 2013. São Luís de Montes Belos, MG.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAMPOS, M. S. A Aprendizagem Permeada pelas Novas Tecnologias: o uso da web 2.0 na Educação. 2012.63f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialista em Tecnologia Educacional) Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP: Mackenzie, 2012.

CIETEC. **Centro de Inovação, Empreendedorismo e Tecnologia**. Disponível em: <https://cietec.org.br/>. Acesso em: 01 mar. 2021.

CORREIO BRAZILIENSE. **Competição nacional de estímulo à leitura começa nesta segunda-feira** (18), 2014. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2014/08/15/ensino_educacaobasica_interna,442528/competicao-nacional-de-estimulo-a-leitura-comeca-nesta-segunda-feira-18.shtml. Acesso em: 01 mar. 2021.

SISTEMA GLOBO DE RÁDIO. G1. **Porto Seguro cria portal com jogo educativo sobre literatura**. 2014. Disponível em: <http://cbn.globoradio.globo.com/colunas/mas-sao-paulo/2014/09/11/PORTO-SEGURO-CRIA-PORTAL-COM-JOGO-EDUCATIVO-SOBRE->

LITERATURA.htm?fbclid=IwAR0oolG8VsmwagoMjaMlfvqwk2bLQQVEamIFJtnMFcy1tVSdqFuJlxzeevk. Acesso em: 03 mar. 2021.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso Ensinar o Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?.** 2005. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_e_ensinar_letramento-Kleiman.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED, 2018.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. 215 p. (Estratégias de Ensino 40).

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2012. (Coleção Estratégias de Ensino).

RUSCHEL, A. J; ROVER, A. J. O Uso das Tecnologias Web no Ensino do Direito: a experiência da disciplina Informática Jurídica. In: XVIII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI SP, 18, 2009, São Paulo. **Anais...** Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2009, v.

1, p. 6057- 6077.

SCHEUER, E. C. **Literatura, Ensino e Tecnologia: possibilidades de aprendizagem em sala de aula.** 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Metodologias Para O Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias, Universidade Norte do Paraná. Londrina: Unopar, 2015.

STURION, L; REIS, M. C.; FIERLI, A. L. Uma Experiência da Utilização das TIC no Ensino Superior Através de um Sistema Semipresencial. **UNOPAR - Científica Ciências Humanas e Educação**, v. 12, n. 1, p. 31-36, 2011. Londrina, PR: Unopar.

VOLÓCHINOV, V. (1895-1936). **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino de Literatura.** Curitiba, PR: Intersaberes, 2012. (Literatura em Foco).

OS GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA: INSTRUMENTALIZANDO O GÊNERO EDITORIAL EM CADERNOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alex Caldas Simões (IFES)¹
Edézio Peterle Júnior (IFES)²

Introdução

Partindo de uma pesquisa prévia por nós já realizadas em 2018 (PIBIC/Ifes)³, que aborda o gênero editorial, acreditamos poder oferecer, na presente investigação, uma continuação de nossa pesquisa⁴. Dessa vez, elaborando cadernos didáticos destinados ao trabalho com os gêneros em sala de aula, como já elaborado por outros autores (MACHADO & LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2004; BARBOSA, 2001; 2003).

Atualmente, principalmente após a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998), há necessidade de se instrumentalizar os gêneros do discurso nas práticas de linguagem (leitura, escrita e análise linguística). Nesse caso, a escola deve “promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais, de modo que aprendam a produzi-los e, em consequência, saibam utilizá-los no seu dia a dia em contextos específicos” (DELL’ISOLA, 2007, p. 12). Tendo em vista esta demanda pedagógica, e acreditando na configuração de gêneros como uma condição *sine qua non* para o ensino de língua portuguesa, uma vez que os professores precisam, cada vez mais, entender e explicar as estruturas dos textos que ensinam, propomo-nos a

¹ Pós-doutor em Letras Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professor do Ensino Médio e Superior no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Venda Nova do Imigrante, alex.simoes@ifes.edu.br.

² Bacharel em Jornalismo pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciado em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Venda Nova do Imigrante, edeziopeterle@hotmail.com.

³ Em 2018, realizamos uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/Ifes) que buscou configurar 20 exemplares de editoriais da Folha de São Paulo. Tomamos como base teórica-metodológica a Estrutura Potencial do Gênero (EPG).

⁴ A pesquisa foi publicada em Simões e Júnior (2021), já publicado por esta mesma editora e organizadores.

instrumentalizar a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) no ensino de português. Instrumentalizar a EPG no ensino corresponde a potencializar a aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que a Estrutura Potencial já indica “o que” ensinar do gênero e “como” (HASAN, 1989). Essa iniciativa é inédita e visa favorecer a construção de uma pedagogia de gêneros baseada na Estrutura Potencial do Gênero (EPG).

A Estrutura Potencial (EPG) é uma teoria que trabalha, de forma interdependente e equilibrada, todas as estruturas do texto a um só tempo. Para Hasan (1989), o texto é o potencial de significado realizado que se constitui de duas unidades: (a) a unidade de estrutura, na qual está o gênero do discurso e sua identidade estrutural ou genérica (dada em termos semânticos); e (b) a unidade de textura, na qual está a identidade verbal (dada em termos léxico-gramaticais) responsável pela singularidade de cada texto. Essa teoria, portanto, vem responder a uma questão complexa que permeia as práticas de ensino de língua portuguesa (BRASIL, PCN, 1998): afinal, como atuar com o texto (identidade verbal) e o gênero (identidade genérica) ao mesmo tempo? Hasan (1989) evidencia em sua teorização – e essa é uma de suas contribuições às teorias de linguagem – que essa separação não existe, pois os dois componentes são partes constitutivas, interdependentes e indissociáveis do texto. Dessa forma, ao se atuar com a EPG em sala de aula, trabalhamos, ao mesmo tempo, o texto e o gênero – o que, na nossa opinião, faz dessa teoria uma das mais adequadas ao ensino de línguas, bem como mais adequada também à produção de materiais didáticos de língua portuguesa. De posse dos resultados da pesquisa, teremos condições de apoiar a prática didático-pedagógica dos professores que desejam instrumentalizar os gêneros nas aulas de língua portuguesa.

A partir da análise da Estrutura Potencial do editorial, pretendemos, pautados em reflexões pedagógicas e sistêmico-funcional de Vian Jr. (2006), Vian Jr & Ikeda (2009), Simões (2016; 2018), construir cadernos didáticos que trabalhem a um só tempo gênero, gramática e texto em práticas de leitura, escrita e análise linguística. Esperamos, com nossa pesquisa, expandir os resultados já encontrados em nossas investigações anteriores e favorecer, cada vez mais, a construção e a consolidação de uma Pedagogia de Gêneros pautada na Estrutura Potencial (SIMÕES, 2018), teorização capaz de

trabalhar a um só tempo texto, gênero e gramática em práticas de leitura, escrita e análise linguística.

Referencial teórico-metodológico

Acreditamos que o primeiro passo a ser realizado quando se pensa em instrumentalizar o gênero em sala de aula é refletir com os alunos sobre o conceito de texto, gênero textual, suporte e tipo textual. Deve ficar claro para os alunos que todo texto se realiza em gêneros textuais e que estes se configuram por uma heterogeneidade tipológica, muitas vezes, com a predominância de um tipo textual em particular, como o tipo narrativo, descritivo ou injuntivo. Essa tarefa pode ser realizada evidenciando para os alunos que texto é uma designação geral para qualquer produção de linguagem dotada de textualidade e que o gênero é um texto realizado em um contexto de situação bastante particular e que, por isso, é dotado de características próprias, um propósito social, um estilo e uma composição específica.

Feitas essas considerações passemos ao segundo passo de nossa proposta. Esse segundo passo consiste na realização de uma pesquisa orientada a ser feita pelos alunos. Analisado o contexto de situação, o objetivo é proporcionar uma comparação entre os exemplares do gênero em estudo. Dessa comparação o aluno irá perceber que elementos sempre ocorrem (os obrigatórios) e que elementos às vezes ocorrem no texto (os opcionais), sem falar nos elementos que podem ocorrer em mais de uma vez em um único exemplar de texto (os iterativos). Essa será uma investigação preliminar da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) realizada pelo aluno. Antes de construir os cadernos didático-pedagógicos é preciso já possuir de antemão a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) que se investigará.

No caso do editorial temos a seguinte Estrutura Potencial identificada:

Configuração Contextual (CC)			
CC	Definição	Perguntas de investigação	Análise do Gênero Editorial
Campo	“A variável campo do discurso concerne à natureza	O que acontece	Se constitui de linguagem escrita, em que o autor utiliza dos textos para se

	da atividade social, que envolve tanto as ações/atos que estão sendo realizadas, como seu(s) objetivo(s).” (HASAN, 1989, p. 56).	com a linguagem em uso?	comunicar com o leitor apresentando análises por meio de memórias, relatando fatos vividos por ele e por terceiros com quem conviveu ou teve acesso às suas obras, construindo assim sua opinião a respeito do assunto em questão.
Relação	Investigam-se os papéis dos agentes, bem como “as relações entre os participantes, que surgem a partir de suas biografias ou vivências em comum” (HASAN, 1989, p. 57). Investiga-se a distância social ⁵ entre eles, se máxima ou mínima. “Quanto maior a distância social mínima, maior o grau de familiaridade entre os participantes.” (HASAN, 1989, p. 57).	Qual a relação entre os participantes do discurso?	O autor, na função de editor, e leitores interessados em textos argumentativos. Na relação dos editoriais a distância entre o autor e o leitor é máxima. Não há hierarquia.
Modo	Investiga-se o papel da linguagem verbal “se constitutiva ou auxiliar do ato comunicativo” (HASAN, 1989, p. 58); o processo de compartilhamento do texto (canal, fônico ou gráfico); se “o destinatário é capaz de partilhar o processo de criação do texto, como ele se desenvolve, ou o destinatário vê o texto só quando ele é um produto acabado” (HASAN, 1989, p. 58); qual o meio de realização do texto, se falado ou escrito.	Quais os modos de organização da linguagem no discurso?	O modo se realiza por meio da linguagem escrita, onde o papel da linguagem verbal é constitutivo do texto. O canal é gráfico e o meio é escrito, sendo o processo dialógico.
Estrutura Potencial do Gênero (EPG)			
EPG	Elementos		
	Definição	Perguntas de investigação	Análise do Gênero Editorial
Obrigatórios	Aqueles que <i>devem</i> ocorrer.	O que se repete em todos os	Título (T) (100%)

⁵ A distância social (se máxima ou mínima) é analisada em termos de *contínuo* (HASAN, 1989). O mesmo se pode dizer sobre a relação entre auxiliar e constitutivo.

		exemplares do corpus?	Abordando a Questão (AQ) (100%) Argumentação (A) (90%) Articulando uma Posição (AP) (85%), Informações Adicionais (IA) (80%)
Opcionais	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer.	O que somente às vezes surge nos exemplares do corpus?	Fechamento da Argumentação (FA) (45%)
Iterativos (Obrigatórios)	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer com certa frequência.	Que elementos (opcionais ou obrigatórios) se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de nosso corpus?	Não ocorreu
Iterativos (opcionais)	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer com certa frequência.	Que elementos (opcionais ou obrigatórios) se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de nosso corpus?	Não ocorreu
EPG: o DNA do gênero editorial			
$T \wedge AQ \wedge [A^* \wedge AP^*] \wedge (IA^*) \wedge (FA)$			

Tabela 1 – Estrutura Potencial do Gênero Editorial

Fonte: Simões e Júnior (2021), adaptado

O terceiro passo, o professor selecionará novos exemplares do gênero e apresentará para os alunos como se dá a realização (ou não) dos elementos obrigatórios no texto, bem como a realização dos elementos opcionais e iterativos. O professor deverá discutir com os alunos nos exercícios os motivos do surgimento ou apagamento de determinado elemento no texto. O importante aqui é compreender que a estrutura analisada é potencial, ou seja, ela pode ou não surgir e se surgir é porque o contexto permitiu. Ao observar esse movimento, professores e alunos podem explicar os motivos da realização de cada um dos elementos do texto. A resposta, como já indicado, está no contexto – é ele o responsável por explicar o surgimento ou o apagamento de cada um dos elementos que o texto realizou.

Depois da análise geral do gênero, o quarto passo de nossa estratégia de ensino, abordou os elementos obrigatórios de realização do gênero. Como base neles, construímos exercícios de leitura, escrita e análise linguística.

Resultados e discussão

Nesta pesquisa, produzimos um caderno didático para o estudo do gênero editorial de jornal com base em princípios sistêmicos-funcionais (HASAN, 1989). O material é voltado para as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A proposta visa oferecer um suporte pedagógico para o professor de língua materna trabalhar o gênero em questão em seu planejamento pedagógico na sala de aula. A elaboração do material enfatiza o desenvolvimento da capacidade do aluno em identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, pensando, assim, sobre sua intencionalidade (campo), respondendo questões como: para que o texto foi escrito? Para que ele é usado na sociedade? Qual seu propósito comunicativo?

O caderno didático foi produzido com a ênfase na compreensão e na produção do gênero editorial seguindo o movimento de leitura, identificação, diferenciação e reescrita. O material é composto por exercícios de fixação, leitura e análise de textos⁶. As questões foram produzidas com enunciados claros

⁶ O caderno didático pode ser acessado em: <https://www.dropbox.com/sh/43a604tgs1ssbxj/AAAKgcOx7qZ19FC4ANMeEBZYa?dl=0>

contendo textos, que circulam na sociedade, possibilitando aos alunos um contato com situações reais e cotidianas de comunicação.

Dividimos o caderno em quatro capítulos. No capítulo 1 (ver imagem abaixo), elaboramos atividades voltadas para a leitura e o reconhecimento do gênero editorial de forma que o aluno possa refletir sobre como o texto é produzido (Configuração Contextual, CC), suas características; com quais intenções (campo) e para que tipo de público ele é escrito (relação), como é o tipo de escrita desse gênero (modo) e em quais circunstâncias ele é produzido.

Capítulo 1

Reconhecendo os editoriais e algumas de suas características

Vamos iniciar nossos estudos sobre o editorial identificando algumas características do gênero e diferenciando-o de outros textos. Para início de conversa, lembramos que o editorial faz parte do meio jornalístico e qual engloba também notícias, reportagens, notas, artigos, legendas e textos entre outros gêneros produzidos em plataformas impressas e digitais.

Assim, vamos começar nosso estudo explorando, analisando e produzindo o gênero editorial. Vamos nessa!

QUESTÃO 1 - Leia os cinco textos que se seguem e assinale se são ou não editoriais.

Com base em suas experiências e leituras já realizadas, leia os cinco textos abaixo e procure identificar quais podem ser identificados como editoriais. Em seguida, responda as perguntas que seguem.

TEXTO 1 ()

Vírus eleitoral

Em meio a acirramento, promessões e se quem melhor do que Bolsonaro na crise, diz o Dendêfilha

Em política, perdõe-se o lugar comum, toda crise e uma oportunidade. Não importa de ser diferente em essa que talvez seja a maior emergência sanitária que o país enfrentou na sua história recente, a pandemia de coronavírus.

Atenção aos idosos

Vincemos contra a gripe e sublinhamos O risco da campanha de vacinação contra a influenza é uma oportunidade de reforçarmos os cuidados com os idosos. Hoje, há uma população de 2,3 milhões de idosos com mais de 60 anos, numa proporção maior do que a média nacional, e uma perspectiva de que em 30 anos esse número se triplicará.

Eles são um grupo que, em tempo normal, já demanda cuidados especiais. Agora, em meio à pandemia de coronavírus, quando essa fica mais crítica e considerada grupo de risco. Perigo agravado pelo fato de muitos não terem sequer parâmetros de doença, cuidados, diagnósticos ou problemas respiratórios.

Esquemas especiais de vacinação foram criados. Em Belo Horizonte, a parceria com o Instituto Juvenal permitiu que se fizesse de uma grande rede de farmácias funcionem como pontos para a aplicação gratuita, evitando a exposição das pessoas mais velhas a pontos de saúde e hospitais, locais onde o risco de contágio é maior.

A vacina do influenza não combate a Covid-19, mas é essencial se: imitarize para, primeiros, impede o gripes de uma gripe que é ainda mais mortal; e, segundo, para facilitar o diagnóstico do coronavírus, reduzindo a proliferação de uma doença que possui sintomas semelhantes.

Outro cuidado importante é diminuir a exposição de idosos aos locais de contágio. No fim de semana, alguns ainda insistiram em fazer caminhadas em parques e outros pontos onde pode se formar aglomeração ou permanecer a fazer compras em mercados.

Uma rede de solidariedade forte e crítica entre moradores, com vizinhos e condôminos se oferecendo para fazer compras e entregar sobre os riscos. Esse é um resgate de reconhecimento e do cuidado igualmente visto para a população que, assim como, já vive um isolamento social.

(Brasil) O Tempo, 24/03/2020

Desde que o regime de terapia intensiva entre as autoridades de saúde no país, os possíveis diáspora com clareza o grau de comprometimento de diversos entendedores. [...]

(Folha de São Paulo, 23/03/2020)

TEXTO 2 ()

Médo financeiro

Bancos centrais agem contra impactos da pandemia no mercado; também governos precisam agir

A constatação geral diante do avanço da Covid-19 levou o centro das atenções centrais a situação crítica dos mercados financeiros da maior principal economia do planeta, os Estados Unidos. Mesmo quando está sob risco a sobrevivência de milhões de pessoas, o assunto não é lateral. Um apertadíssimo do relapso dos fluxos de caixa impulsiona a uma recessão global que já se anuncia. [...]

(Folha de São Paulo, 23/03/2020)

TEXTO 3 ()

Editorial

A Folha, com seu jornalismo sério, desponta em meio caos como um farol a iluminar as trevas da ignorância. Texto como o editorial "Solidários ou venenosos", "A posse (Fernanda Torres, Euzenaldo) e todos os de "A vida depois do vírus" (Heldercoisosa) só confirmam o que nós, leitores, acreditamos: vale a pena ler a Folha, sempre.

Asser Elias-Almeida, Netno, médico psiquiatra (For de Iguazu, PR).

TEXTO 4 ()

Ministro quer adiar eleição, mas Maia e Barroso resistem

Musculeta tem polêmica da pandemia e fala em mandato temporário para prefeito

QUESTÃO 4 – Com base no texto da questão 3 preencha a tabela abaixo:
O gênero editorial nasce a partir de um pensamento que contrasta, de forma geral, informações, opiniões, fatos e conclusões.

Alguns elementos do editorial	Como isso aparece no texto que você leu?
Neutralidade, visto o autor abordar uma informação, mas também com o espírito sobre determinado assunto de quem o escreve e do jornal em que é publicado.	_____
Como se trata de um texto que faz parte de um meio jornalístico, é comum o editorial trazer informações.	_____
Além de informar, o editorial se caracteriza por trazer uma opinião sobre o assunto em questão.	_____
Por isso, o editorial apresenta soluções para problemas e questiona situações ou declara de voto.	_____

QUESTÃO 5 – Vamos supor que você seja o jornalista responsável por escrever, diariamente, o editorial do jornal em que trabalha. Para isso, você analisa as principais notícias produzidas pelos repórteres naquela edição e seleciona qual assunto lhe aborreceu no editorial. E certamente o que você vai preferir fazer agora. Entre os fatos relatados a seguir, escolha os três que podem servir de base para a produção do editorial.

A) Abus da agenda dos oito quando o tempo ao encerrar da escola durante a greve.

O ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, defendeu que neste domingo (22) o adiamento das eleições municipais deve ser por causa da pandemia do coronavírus.

Em combato, a população irá às urnas para eleger 5.568 prefeitos e 57.931 vereadores. [...]

(Folha de São Paulo, 23/03/2020)

TEXTO 5 ()

Jornais brasileiros unificam capas em combate ao vírus e à desinformação

Em uma ação inédita no país, dezesseis jornais brasileiros unificam suas capas nesta segunda-feira (23) em campanha da Associação Nacional de Jornais (ANJ) de apoio ao combate ao coronavírus e à desinformação, que agrava as consequências da Covid-19.

As capas desta segunda etapa da campanha, produzida pela agência de inteligência de mídia Toller Media, trazem a seguinte mensagem: "Antes vamos derrotar o vírus. Unidos pela informação e pela responsabilidade". [...]

(Folha de São Paulo, 23/03/2020)

QUESTÃO 2 – Por que você considerou que os textos analisados são editoriais?

QUESTÃO 3 - Leia o texto a seguir e identifique as(á) característica(s) que justificam(na sua classificação como editorial.

- B) Data de casa quando o tempo após o tombo no banheiro
- C) Briga numa escola municipal da Zola Leste na hora da saída ocasiona suspensão de dois alunos.
- D) Dois deputados federais trocam socos e pontapés na porta do Congresso Nacional.
- E) Acidente no Centro mata três e deixa quinze pessoas feridas.
- F) Escola da zona rural suspende a merenda por falta de alimentos.

Justifique o porque você escolheu essas opções.

QUESTÃO 6 – Nem tudo o que acontece no mundo é noticiado. Que tipo de acontecimento você noticiaria?

QUESTÃO 7 – Os trechos dos editoriais a seguir foram retirados de jornais. Leia-os e indique qual o tipo de assunto predominante (por exemplo, saúde, política, economia...).

FOME DE DÓLAR

Imagem 1 – Capítulo 1 do caderno didático, exemplo, página 1 a 6. Fonte: dos autores

Aqui é a proposta uma análise mais ampla do suporte em questão. O aluno é induzido a analisar a capa do suporte, bem como as propagandas, as chamadas, os personagens das principais fotografias, e relacioná-los ao referido editorial. No capítulo 03 (ver imagem abaixo), os exercícios procuram induzir o estudante a identificar os elementos presentes nos editoriais (os elementos obrigatórios), os menos frequentes (os elementos opcionais) e quais são suas características (Título, Abordando a questão, articulando uma posição, Argumentação, Informações Adicionais e Fechamento da argumentação).

Capítulo 3

Considerando um pouco mais o editorial de jornal

Vamos explorar um pouco mais as características desse gênero textual...

Leia o editorial a seguir e responda as perguntas propostas.

Os mestres fotógrafos

Ray Curo
Rio de Janeiro

Uma exposição de fotografias na Caixa Cultural, na avenida Alameda Ramos, traz de volta o jornal carioca Correio da Manhã. Em boa parte de sua existência, de 1901 a 1974, foi o maior veículo de imprensa brasileira – o mais lido, respeitado e bem sucedido. Sem editores, diretores mistérios. Nenhuma coletiva começava sem o repórter do Correio. E nenhuma página incomodou tanto os militares – no dia seguinte ao Ato Institucional nº 5, em 1968, eles não mandaram mais os dois editores para ocupação num site controlado do Exército.

A maioria dos pesquisadores desconhece a riqueza de informações que os espera na coleção do Correio da Manhã, já digitalizada na Biblioteca Nacional, ou em seu famoso arquivo fotográfico, hoje no Arquivo Nacional, sob no Fls. A locustiana Maria da Conceição Pinheiro, que dedica a coleção e o arquivo como ninguém, é a criadora da exposição. Foi também a coordenadora, na semana passada, de uma mesa sobre o Correio, de que tirei a honra de participar, com Percy Cotta, chefe de política do jornal no associativo, em 1968, e o fotógrafo Oscar Gallo.

Gallo, autor de fotos históricas, foi um dos grandes fotógrafos do Correio nos anos 60, ao lado de Sebastião Manteio, Fernando Pimentel, Antônio Andrade, Manuel Couso da Costa, Roldão Machado, Gilmar Santos, Rubens Seixas e outros, chefiados por Erno Schneider. Foi repórter do Correio em 1957 e saiu a

"A magnificência carioca da Livraria Cultura fechou as portas. Ficava na Christóvão e ocupava o prédio antigo Cuzena Vitória, mas dos metrôfilos da arte decau no Rio, inaugurado em 1942 com "O Grande Dinador", de Cláudio Assis e grandes ilusões do Vitória. Nos anos 80, com a decadência dos cinemas de rua, o proprietário dedicou-se a degradar, reduzindo-o a filias pontas, até finalmente fechá-lo. Sua transformação em Cultura em 2012, manteve muitos traços originais do prédio, em a esperança de sua conservação".

(trecho do editorial "A Morte da Livraria" de Ray Curo, publicado no Folha de São Paulo, em 13/03/2018)

Trecho 2

"Quando Olavo Bilac morreu, no dia 25 de dezembro de 1918, o Brasil adoeceu que lhe revolvava sua pedala de um alca. Ele era nacionalmente adorado. Ninguém do mundo acreditava na sua leonessagem, que, em 2018, o centenário de morte de Bilac passava em luto".

(trecho do editorial "O leonês do Saneamento", de Ray Curo, publicado no Folha de São Paulo, em 23/12/2018)

Trecho 3

"No dia 10 último, uma sexta-feira, às 9 horas da manhã, 11 homens virados de diferentes pontos da cidade encontraram-se no bar 166, no Lapa, para uma reunião a que tinham se proposto – a última locustagem a um grande amigo, morto dias antes. O fotógrafo, vindo com os cadernos virados, ofereceu a porta e serviu-lhes depois, preparando para a reunião que os esperava. Ali marcam, todos vestiam uma camiseta preta com a inscrição Key West – mandava dizer para o oculto, igual a uma que tem um amigo carioca sua. E se eu estivesse presente, em vários outros, como no estúdio do Maramba".

(trecho do editorial "Um leonês e um segundo", de Ray Curo, publicado no Folha de São Paulo, em 10/08/2018)

a) Após ler esses três fragmentos de texto, que características comuns é possível perceber entre eles?

trabalho com vários deles – ex. foca de finais títulos, e eles, safes e esculidos. Emra os fotógrafos que davam as dicas para os jovens repórteres: "Vá falar com aquele sujeito ali" ou "Não deixe o Palácio escapar". Eles nos formaram.

Pury e Gallo desenvolveram uma época em que ser jornalista significava ler a cultura da rua, conhecer todo mundo, ter o poder, as vezes ler o borrachado ou ser preso. Era mais a conexão, não teriam como esquecer as legítimas.

Escreva um texto de 10 linhas.

Editorial do Jornal Folha de São Paulo 09/12/2018

Questão 1

Como é possível perceber nos editoriais lidos até aqui, o primeiro elemento desse gênero textual é o título. Na sua opinião, qual é a função de um título no editorial?

Questão 2

a) O título de editorial lido e "Os mestres fotógrafos". Para você o título deve editorial e satisfatório? Comente sua resposta. Que como título você daria para esse editorial? Justifique.

b) Que outro título você daria para esse editorial? Justifique.

Questão 3

Suponha que os assuntos a seguir serão os temas de editoriais. Levando em conta os títulos de editoriais que circulam nos jornais e revistas que você lê:

b) Quais os temas ou palavras que marcam a noção de tempo em cada um dos trechos?

- Trecho 1

- Trecho 2

- Trecho 3

c) Quais termos ou palavras citam ou descrevem personagens ou personalidades que são tratados no texto?

- Trecho 1

- Trecho 2

- Trecho 3

d) Quais termos ou palavras citam ou descrevem locais, relacionados ao assunto tratado?

- Trecho 1

- Trecho 2

- Trecho 3

até aqui, responda se os títulos abertos seriam adequados aos assuntos. Justifique suas respostas.

a) Assunto: trajetória do filósofo Sven Kierkegaard que amos conseguiu superar o trauma do suicídio e que influenciou sobre obra.

Título: Um filósofo do conselho

(editorial de Helo Schwantman, publicado no Folha de São Paulo em 20/08/2020)

b) Assunto: resposta do editoriais (após que escreve o editorial) ao Ministério da Justiça sobre uma tentativa de censura aos seus textos de opinião. O escritor utiliza um verso de Camões para iniciar o editorial.

Título: Os Livrados

(editorial de Helo Schwantman, publicado no Folha de São Paulo em 24/08/2020)

c) Assunto: reabertura de lotes, em julho de 2020, durante a pandemia do novo coronavírus, e a mudança de saúde adotada para garantir a segurança dos hóspedes.

Título: Turismo com Responsabilidade

(editorial de Revista Vier Min, de agosto de 2020)

Questão 4

Leia os trechos iniciais de três editoriais abertos. Depois, responda as perguntas que seguem.

Trecho 1

Como podemos perceber, no início do editorial é abordado o tema ou o assunto que será abordado no texto. O autor do texto utiliza de recursos que marcam o tempo, às vezes o local e as pessoas envolvidas na situação abordada. Assim, o editoriais aborda o tema que ele irá tratar, bem como o contexto e as pessoas envolvidas.

Questão 5

Após que já sabemos como se inicia um editorial, vamos seguir explorando esse gênero textual. Editores de uma revista, o editorial apresenta a forma de pensar de um determinado jornal ou do profissional que o escreve. A partir de agora, vamos ver como isso acontece.

Os dois trechos a seguir foram tirados de editoriais do jornal Folha de São Paulo. Leia-os e tente identificar o assunto que eles tratam:

a) "Mas, na minha opinião, o problema não foi resolvido – os passos continuam tentando se comunicar. Vê-lo a mudança que não pode mais no celular. O que eles tanto têm a dizer e um assunto. Se se sabe que é uma comunicação que não pode esperar." (trecho do editorial "Quando ao mar", de Ray Curo, do jornal Folha de São Paulo, em 11/12/2018)

b) "A surpresa talvez se deva ao fato de serem artistas tão diferentes – ele, polímico da disciplina. Foi o todo verdade. Os que..." (trecho do editorial "Quando ao mar", de Ray Curo, do jornal Folha de São Paulo, em 02/12/2018)

Questão 6

Escolha os textos abertos, escolha um deles e escreva sua opinião sobre o assunto tratado. Nesse momento, não há e preciso justificar sua opinião, porém não remova a forma como você vê o assunto escolhido.

Imagem 3 – Capítulo 3 do caderno didático, exemplo, página 1 a 6
Fonte: dos autores

Os exercícios foram pensados para que o próprio aluno perceba as peculiaridades de cada elemento que compõe o editorial, identifique esse elemento e comece a escrevê-los com base nos exemplos lidos. Aqui, o aluno deve perceber as características que compõem cada elemento, seja a contextualização do assunto, a argumentação de determinado ponto de vista, dentre outros. Nos exercícios em que o aluno é levado a contribuir e defender uma opinião a respeito sobre determinada questão, foram sugeridos assuntos que fazem parte do contexto estudantil. Nesse capítulo, seguindo seu objetivo, são propostas leituras de um número considerável de editorias, possibilitando aos estudantes uma certa imersão nesse gênero, já visando a prática da escrita que ocorrerá no capítulo final do caderno. Na última atividade proposta, é apresentado um editorial completo com todos os elementos, obrigatórios e opcionais, porém desordenados. A intenção é que o aluno leia e consiga ordenar os elementos na ordem apropriada, com base nas leituras e análises realizadas até essa etapa.

Por fim, no capítulo 4 (ver imagem a seguir), trabalhamos com a escrita de editoriais tendo em vista a discussão previamente realizada. No último capítulo do caderno pedagógico, a turma é motivada a praticar a escrita do editorial.

Capítulo 4

Produzindo editoriais

Para a produção dos editoriais vamos dividir a turma em grupos. Cada grupo terá um tema e os alunos deverão escrever um editorial com base no assunto proposto. Cada estudante escreverá seu texto, e ao final, o grupo irá escolher um para “publicado” e será lido para a turma.

Pesquisa

A primeira atividade será pesquisar em jornais, portais de notícias ou revistas as notícias mais relevantes do momento. Cada grupo ficará com assunto:

- Grupo 1 – Saúde
- Grupo 2 – Economia
- Grupo 3 – Política
- Grupo 4 – Esporte
- Grupo 5 – Dia a dia (assuntos diversos)

Seleção

Após a pesquisa, cada grupo irá selecionar cinco notícias.

Escolha

Após analisar as notícias, o grupo vai selecionar quais os assuntos de maior relevância para o momento.

Argumento

De posse dos assuntos mais relevantes para o momento, o grupo vai se preparar para escrever o editorial, expondo e defendendo opiniões relacionadas aos assuntos selecionados.

Escrita

Agora, é o momento de escrever o editorial, construindo as ideias com base no estudo sobre esse gênero textual realizado até aqui.

Leitura

Após a escrita, cada grupo irá ler seu editorial para a turma.

Imagem 4 – Capítulo 4 do caderno didático
Fonte: dos autores

Divididos em grupos, para induzir também à socialização e a troca de ideias (similar ao ambiente de uma redação de jornal), os estudantes irão ler assuntos diversos presentes nos jornais, construir um ponto de vista acerca dos temas pesquisados e formar argumentos que defendam ou refutem os tópicos abordados. Assim, o exercício final tem a intenção que os alunos pratiquem a escrita de um editorial de jornal, com base em todas as leituras e práticas experimentados nos capítulos anteriores.

Conclusão

A partir da pesquisa realizada, concluímos que é relevante a produção de materiais didáticos voltados para a produção e leitura de gêneros textuais na Educação Básica, sobretudo os textos que

priorizam os fatos sociais de uma determinada comunidade, como os que compõem o meio midiático. Com base no caderno didático proposto e nas teorias de Hasan (1989), acreditamos que instrumentalizar a EPG no ensino corresponde a potencializar a aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que a Estrutura Potencial já indica “o que” ensinar do gênero e “como”. Salientamos, ainda, que o presente caderno é uma iniciativa válida para a construção de uma Pedagogia de Gêneros baseada na Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e, portanto, relevante, para as pesquisas sistêmicas e de educação.

Referências

- A BARBOSA, J. P. **Notícia**. (Coleção trabalhando com gêneros do discurso: relatar). Coordenadora da Coleção Jacqueline Peixoto Barbosa. São Paulo: FTD, 2001.
- BARBOSA, J. P. **Receita**. (Coleção trabalhando com gêneros do discurso: instruir). Coordenadora da Coleção Jacqueline Peixoto Barbosa. São Paulo: FTD, 2003.
- CIAPUSCIO, G. La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. **Revista Signos**, vol. 38, n 57, 2005. p. 31-48. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1570/157013764003.pdf>>. Acesso em: Dez. 2012.
- DELL'ISOLA, R. L. P. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- HASAN, R. Language and society in a systemic functional perspective. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN C.; WEBSTER, J. J. **Continuing discourse on language**. London: Equinox Publishing, 2005b. p. 55-80.
- HASAN, R. The structure of a text; the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989. p. 52-73.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

SIMÕES, A. C. **A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso: a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa**. 2018. 359 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SIMÕES, A. C. As tiras cômicas e o ensino de língua portuguesa. **Gláuks**. v. 16, n. 1, p. 42-62, 2016.

SIMÕES, A. C.; JUNIOR, E. P. A configuração do gênero editorial: uma abordagem sistêmico-funcional. In: Éderson Luís Silveira; Wilder Kleber Fernandes de Santana. (Org.). **Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos**. 1ed. vol3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 464-478.

VIAN JR, O. **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais**. Dissertação de mestrado, LAEL – PUC-SP: 1997.

VIAN JR. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, set./dez, 2006. p. 389-411.

VIAN JR., O; IKEDA, S. N. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1: jan./jun, 2009. p. 13-32.

Anexo:

O caderno didático pode ser acessado em:

<https://www.dropbox.com/sh/43a604tgs1ssbxj/AAAKgcOx7qZ19FC4ANMeEBZYa?dl=0>

QR CODE:



AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM ENFOQUE NA LINGUAGEM DIGITAL

Ligiane Oliveira dos Santos Souza¹

Alice Ferreira Guimarães²

Cláudia Landin Negreiros³

Introdução

As múltiplas linguagens é um processo de reconhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança, no qual cria e recria, usa sua imaginação e organiza o espaço a qual está inserida. É importante professores trabalharem enfatizando o processo de desenvolvimento integral da criança nas series iniciais do ensino fundamental, pois é um momento de maturação e experiência que exige além de um acompanhamento, formas eficazes na ação pedagógica. De acordo com Oliveira (2002, p.228) o conceito de múltiplas linguagens se refere às diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas que “possibilitam às crianças trocar observações, idéias e planos”. Ou seja, as múltiplas linguagens representam “[...] sistemas de representação”, essas linguagens estabelecem novos recursos de aprendizagem, pois se integram às funções psicológicas superiores e as transformam.

O presente artigo tem como objetivo de identificar as concepções e práticas de ensino da dimensão de diferentes linguagens presentes nas séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvemos uma sequências didáticas sobre gênero textuais, tendo como ferramenta principal as tecnologias digitais. De acordo com o PCNs (1997), “os gêneros textuais em sua maioria são base do ensino-aprendizagem que está presente no ensino escolar e que é motivo de discussão na educação.”

A realização desta pesquisa justifica-se, pela necessidade de ter mais clareza sobre as atividades efetivamente realizadas nas

¹ Escola de Educação Básica Herculano Borges. E-mail: aligiane.souza@gmail.com

² Professora do Estado do Município de São Félix do Araguaia - MT. E-mail: alice-fga@hotmail.com

³ Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. E-mail: clnegreiros@unemat.br

escolas para o ensino dos conteúdos dessa área de conhecimento. Consideramos que, dessa forma, teremos mais subsídios para entender as causas do quadro negativo evidenciado pelas avaliações governamentais e, assim, poderemos organizar intervenções pedagógicas que auxiliem os alunos a se apropriarem da linguagem escrita através das ferramentas tecnológicas digitais.

Daremos destaque a estes tópicos por entendermos que essas sequências são ferramentas importantes que visam melhorias no ensino e na aprendizagem, facilitando, com isso, o desenvolvimento da ação pedagógica do docente e a participação social de todos os indivíduos inseridos nesse processo de construção e assimilação dos conhecimentos.

Esse trabalho foi relevante, pois as relações estabelecidas entre os interlocutores como sujeitos da linguagem a cada dia ficam mais intensas. Com as transformações tecnológicas, atos de leitura e escrita são atividades diárias, conseqüentemente, no âmbito escolar, os professores precisam criar condições para que o trabalho com o uso e as funções sociais dos gêneros textuais discursivos se efetivem, objetivando a ampliação da competência comunicativa dos alunos e o conseqüente aperfeiçoamento da língua, na linha do que foi defendido pelos proponentes da SD, o processo desenvolvido na elaboração e produção permitiu compreender as habilidades e competências sobre como podemos buscar o entendimento ao gênero textuais e produzir o material de forma significativa.

Referencial Teórico

Na contemporaneidade engendram diferentes processos de ler, de escrever, de se informar, de estabelecer relações sociais, de construir identidades. O uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) modificou significativamente as formas de aprendizagem e de relacionamento entre as pessoas, pois crianças, jovens e adultos estão inseridos, no mundo virtual, via celular, bate papo pelo WhatsApp, pelo Facebook, pelo Skype, correio eletrônico, fóruns, blogsetc.

O uso de novas tecnologias no dia a dia da escola pode ser um poderoso aliado para melhorar o processo de ensino-

aprendizagem em todas as suas fases. Nesse contexto, presente Sequência Didática se apresenta como uma proposta viável, auxiliando o docente a repensar suas práticas a partir da observação do conhecimento inicial e do desempenho de seus alunos ao longo do desenvolvimento das atividades, podendo, assim, colaborar para uma aprendizagem mais significativa (BATISTA; OLIVEIRA; RODRIGUES,2016).

Com o avanço das Tecnologias a tendência é que as brincadeiras acabem se modernizando também. Dentro deste pensamento:

O trabalho com novas tecnologias na educação infantil pode colaborar com o desenvolvimento da autonomia da criança, ao lançar elementos que fazem parte do atual processo cultural e interagir a partir de uma reflexão crítica entre a teoria e a prática. (ALMEIDA, 2018, p.38)

Desta forma, o professor é conduzido a novas formas de pensar e de atuar em sala de aula, pois precisa refletir sobre o papel dessas ferramentas no ensino e como elas podem ser inseridas em classe. Para isso, faz-se necessário um bom planejamento de aula, com o conhecimento dos efeitos de cada meio de comunicação neste ambiente, a fim de propiciar aos estudantes uma aprendizagem significativa, sem que os alunos se dispersem com outras atividades diferentes do conteúdo proposto e que não sejam interessantes para o momento.

Nessa perspectiva, é importante que as práticas de ensino no contexto da alfabetização têm sido muito discutidas com vistas a melhorar o domínio da língua materna e as capacidades de linguagem dos alunos. Segundo os PCN:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como a unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases

nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p.29)

No sentido proposto pelo documento, a aprendizagem da língua deve ocorrerem situações contextualizadas, relacionadas a uma situação comunicativa de forma dialógica, cabendo ao professor planejar propostas didáticas com textos de diferentes gêneros e com propósitos diversos para oportunizar aos alunos a vivência em uma perspectiva comunicativa real.

Aspectos Metodológicos

A “sequência didática de gêneros textuais” (SD) é uma modalidade organizativa proposta para o ensino da língua materna que, em linhas gerais, significa, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." Esse dispositivo didático, conforme defendem os autores, ajuda o aluno no domínio de um determinado gênero textual, adequando-se a uma situação comunicativa, com oportunidade de novas práticas de linguagem.

As SD, cujo objetivo central é a produção escrita de textos, são comumente organizadas em torno de gêneros textuais. Dessa maneira, o gênero, forma de articulação das práticas de linguagem, pode ser o eixo organizador das SD, consideradas instrumentos de mediação. Considerando que são objetos socialmente elaborados, mediam a atividade de ensino-aprendizagem. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a BNCC propõe que o aluno deve conhecer diferentes gêneros e portadores textuais. No eixo da leitura deve ser capaz de identificar gêneros textuais, e no eixo da escrita compreender as práticas de produção. Partindo desses pressupostos, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que para formar verdadeiros leitores e escritores é necessário trabalhar a diversidade de gêneros, permitindo assim, articular capacidades sócio discursivas e linguísticas, além da apropriação de diversas práticas de letramento e aprendizado.

A elaboração e aplicação da SD proposta desenvolvidas durante o ano de 2021 sobre gênero textuais, tendo como ferramenta

principal as tecnologias digitais. Todas foram pensadas para aplicação aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, contudo, podem ser adaptadas para Educação Infantil. Nesta perspectiva, os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles, e também possui a função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. Isto posto, ao analisar o uso da diversidade de gêneros em Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – anos iniciais, percebe-se que a sua articulação já no início do processo de alfabetização demanda o uso de diversos gêneros textuais que se ampliam, progressivamente, à medida que as crianças avançam de ano.

O produto educacional apresentado se configura como uma Sequência Didática, que elaboramos tendo em vista o objeto de gênero textual. Os conteúdos previstos foram: produção de texto, poemas e convite. As atividades foram pensadas para serem trabalhadas três momentos da Sequência Didática, contando com a participação efetiva dos alunos na leitura, interpretação e anotações dos textos disponibilizados no ambiente virtual, *Google Classroom* e *WhatsApp*.

Considerando a BNCC, as habilidades a serem trabalhadas no desenvolvimento dessa Sequência Didática são conforme dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Habilidade de acordo com a BNCC.

Habilidade	Descrição
EF05LP12	Planejar e produzir com autonomia textos, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
EF35LP23	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.

EF35LP16	Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
----------	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 2, são apresentadas as informações técnicas das atividades desenvolvidas, incluindo o objetivos, material necessário, desenvolvimento e avaliação de aplicação de cada atividade.

Quadro 2 – Informações técnicas das atividades

Objetivo	Material Necessário	Desenvolvimento	Avaliação
Debater sobre a relação dos gêneros textuais no cotidiano, a fim de contribuir para o aprendizado significativo da prática de leitura, produção e compreensão de textos. Promover o aperfeiçoamento na escrita do aluno, por meio das diferentes	Celular, notebook, tablet, ou desktop com acesso à internet	Cada aluno da turma receberá um caderno(suporte de trabalho) com um aviso informativo de como será desenvolvido o projeto. As informações, atividades, vídeos e orientações, serão repassados pelo grupo de Whasapp ou pela plataforma de estudo da turma. O retorno da produção será exposto através de fotos ou vídeos, enviados também pelo grupo de estudo. Após trabalharem a contextualização do assunto na aula, o professor enviará um vídeo explicativo do determinado gênero, mostrando as	O professor fará sua avaliação, com base nas fotos, vídeos e participações dos alunos durante a aula e sua organização no trabalho executado.

produções de gêneros e tipos textuais; Reconhecer diferentes tipos e gêneros textuais		características, finalidade, definição e exemplos da estrutura do referido texto. Com base nessas orientações, os alunos produzirão o mesmo gênero no caderno. O aluno é livre para expressar sua criatividade na produção escrita, desde que compreenda os requisitos da ação/gênero.	
Objetivo	Material Necessário	Desenvolvimento	Avaliação
Resgatar e valorizar a cultura da comunidade Avaliar e ampliar o repertório de poemas Reconhecer os poemas	Celular, <i>notebook</i> , <i>tablet</i> , ou <i>desktop</i> com acesso à internet, Folhas de papel kraft, Fita crepe, Papel sulfite ou folha de <i>language m</i> , Caderno, caneta, lápis	1- Formar grupos (dupla ou grupo de quatro alunos pelo Whasapp). 2- Cada grupo escolhe um relator para expor as ideias, as respostas encontradas. 3 - Propor questões como: a) Para você, o que é poesia? b) Você já ouviu ou leu um poema? Em caso afirmativo, conte aos colegas onde. c) O que você sabe sobre essa forma de texto? d) A ocupação da página pelo poema é feita da mesma forma que se procede ao escrever uma história em prosa? 4 - O professor deve escrever na lousa o título dos poemas ou versos lembrados pelos alunos.	O professor fará sua avaliação, com base nas fotos, vídeos e participações dos alunos durante a aula e sua organização no trabalho executado.

		<p>Em seguida solicitar aos grupos que, cada um escolha um dos poemas citados e o copiem no papel sulfite ou na folha de linguagem.</p> <p>Observação: Caso os alunos não saibam, não lembrem nenhum título, levá-los à biblioteca para realizar esta atividade, solicitando a leitura de alguns poemas e escolha de um com o respectivo autor.</p> <p>5 - Confeccionar um mural: Os grupos devem planejar a organização (onde o mural vai ser colocado, como deixá-lo bem organizado e bonito).</p> <p>6 - Colocar no mural, os poemas que resgataram na memória.</p> <p>7 - Coletar poemas que a comunidade conhece:</p> <p>a) Tarefa de casa: Entrevistar pais, avós, parentes, amigos vizinhos e conhecidos. Fazendo diversas perguntas: Você gosta de poemas? Sabe o nome de algum poeta? Quando você leu pela primeira vez um poema? Você sabe algum poema de cor? Poderia recitá-lo, ou escrevê-lo para nos presentear? Tem algum livro de poemas? Dos poemas deste livro, quais</p>	
--	--	---	--

		são os prediletos? Você aceita o convite para declamar um dos seus poemas prediletos na escola?	
Objetivo	Material Necessário	Desenvolvimento	Avaliação
Fazer o aluno compreender o que é um gênero textual de notícia, promovendo a aprendizagem e a diversão durante o processo didático.	Celular, notebook, tablet, ou desktop com acesso à internet,	<p>1ª Etapa: Conversar com os alunos sobre o gênero notícia, para sondar os conhecimentos que as crianças têm sobre o gênero. Explicar para os alunos o que é notícia, para que serve, onde ela circula.</p> <p>2ª Etapa: Conversar com as crianças sobre os meios de comunicação onde as notícias circulam. Entregar para cada criança uma cruzadinha com os meios de comunicação, e após conferir tudo o que os alunos fizeram, fazer a correção com eles na lousa.</p> <p>3ª Etapa: Formar duplas e distribuir cópias de uma notícia</p>	Será observada o desempenho no exercício proposto, se compreenderam o conceito de gênero de notícia e se sabem identificar este gênero em meio aos outros tantos gêneros que existem.

		<p>simples com um assunto que os alunos conheçam, como a dengue, falta de água, etc. E pedir que leiam o texto.</p> <p>Com base na notícia passada pedir que ainda em dupla eles escrevam sua própria notícia (uma notícia por dupla).</p> <p>Promover uma leitura de cada texto, e discutir se os mesmos são considerados notícia ou não, esclarecer dúvidas, e corrigir os textos com a sala.</p> <p>4ª Etapa: Em sala novamente, propor que os alunos apresentem sua notícia com suas duplas, em forma de telejornal. (Confeccionar os materiais, providenciando uma bancada de mesas com tv para telejornal.)</p>	
--	--	---	--

Sendo assim, podemos evidenciar, que ensinar os alunos dominar um gênero textual de forma gradual e pautado na teoria em questão é escolher um gênero e organizar uma sequência didática, que considere coerente ao que o professor deseja que o aluno aprenda. Entende-se que a sequência didática orienta e auxilia o professor em sala de aula no desenvolvimento de atividades envolvendo os gêneros textuais, trabalhando passo a passo, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar. É fundamental rever como são desenvolvidas as atividades escolares, promover uma sincronia entre aluno e

professor, ter um ambiente agradável e promover situações coerentes com a vida do aluno, para a construção do conhecimento por meio de situações próprias e reais.

Considerações Finais

Com este trabalho percebe-se que ao participar de atividades com crianças, não apenas se ensina, mas também aprende-se muito. Com o acompanhamento e desenvolvimento dessa sequência, acredita-se que foi possível alcançar os objetivos propostos, bem como, enriquecer os conhecimentos acadêmicos dos membros participantes. Neste contexto, o professor assume um papel de facilitador da aprendizagem, levando o aluno à construção e entendimento dessas novas formas de letramento, e fazendo-o enxergar-se como sujeito ativo do conhecimento. Assim, o educador contribuirá para que o aluno alcance uma aprendizagem significativa.

Conforme Cardoso (2005, p. 16), a aprendizagem da linguagem está entre as aplicações das regras e atividades de linguagem, para que desenvolva as aptidões de linguagem que está apoiado nos gêneros textuais, conseqüentemente o gênero textual fábulas em um termo de referência para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Referências

- ALMEIDA, Carmen Lúcia Leal. **Integração De Novas Tecnologias Na Educação Infantil: Estudo De Um Projeto Nas Umeis De Belo Horizonte**. 2018. 120 f. Tese (Especialização) - Curso de Mestrado Profissional em Educação e Docência, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOSB2YJUU> Acesso em: 10 maio. 2021.
- BATISTA, R. C.; OLIVEIRA, J. E.; RODRIGUES, S. F. P. Sequências Didáticas: ponderações teóricas-metodológicas. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 18, 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9937_37285.pdf. Acesso em: 10 maio. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:

MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Janaina da Silva. **As estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral.** Tese de doutorado. Niterói: UFF, 2005. CARDOSO

DOLZ J.,NOVERRAZ, M.,SCHNEUWLY, B.(2004). **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEULWY, B; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cotez, 2002.

UMA GUERRA, VÁRIOS SENTIDOS: APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DA GUERRA DO PARAGUAI EM SALA DE AULA

Lucas Antoszczyszyn (UNICENTRO) ¹

Loiana Maiara Z. Ferrando (UNICENTRO) ²

O evento histórico e suas múltiplas abordagens

Os trabalhos em sala de aula a respeito da Guerra do Paraguai ou da Tríplice Aliança e dos demais eventos devem priorizar uma diversidade de perspectivas historiográficas. Objetiva-se a diversidade não apenas pela amplitude destas perspectivas (se tratando de conflitos, é comum pensarmos em dois ou mais ‘lados da moeda’), mas acima de tudo pela busca de um rompimento com as impressões dos estudantes em relação a existência de uma só verdade pronta, um resultado exato como ‘quem ganhou e quem perdeu’ ou ‘quem deu início ao conflito’. É certo que em geral uma história prevalece sobre a outra, abrindo uma variável do que seria o discurso dominante em cada contexto. Cabe ao professor apresentar estes discursos problematizando suas intencionalidades.

A respeito dos principais apanhados historiográficos acerca do evento, Caimi e Teixeira apresentam quatro momentos distintos: 1) tradicional militar patriótico; 2) crítica positivista; 3) revisionismo de esquerda; 4) neorevisionismo ou historiografia moderna.

A primeira etapa corresponde ao período imediato ao pós guerra até aproximadamente os anos de 1930. Nela predominaram análises patrióticas acerca das efemérides nos campos de batalha e da arte da guerra, com pouco aprofundamento sobre as causas do conflito, as sociedades e combatentes envolvidos. No mesmo período pode-se identificar a segunda etapa, quando os positivistas ortodoxos, defensores do republicanismo, organizados no Apostolado do Rio de Janeiro, combateram as razões da guerra do Império do Brasil contra o Paraguai. Nos anos de 1960-80, inaugura-se a terceira

1 Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro); Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História-PPGH/I. antoszczyszyn98@outlook.com.

2 Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro); Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História-PPGH/I. loianaferrando@hotmail.com.

etapa, em que o revisionismo de corte marxista privilegiou o estudo sobre as diversidades das formações sociais dos quatro países diretamente envolvidos no conflito, destacando um Paraguai com relativo autodesenvolvimento, aspecto que seria contrário aos interesses do capitalismo inglês e das camadas dirigentes da Argentina e do Brasil. Por fim, nas últimas três décadas, identifica-se uma quarta etapa, cuja tendência é considerar o conflito como produto manifesto das contradições políticas das quatro nações do Prata, procurando desqualificar a anterior produção revisionista, caracterizada então como ideológica e não científica, e buscando avançar nos diversos significados do conflito. (CAIMI; TEIXEIRA, 2013, p.69)

Sabemos que nenhuma história pode ser neutra ou imparcial, pois além de ser fruto de seu contexto temporal e espacial de produção, é um resultado seletivo de análises, interpretações a respeito dos fatos históricos, que por sua vez não são explicáveis e estabelecidos, mas sim compreensíveis e mutáveis. Dever do professor de História então é desconstruir o evento da Guerra do Paraguai, tratando-a não como um episódio de grandes vencedores nem perdedores, de modo a pluralizar as perspectivas acerca dessa (tratando das participações de Uruguai e Argentina, por exemplo).

É importante desconstruir a história do episódio, sobre tudo referindo-se a uma compreensão atrelada à ambiguidade presente nas historiografias desde a época deste. Dos fatores políticos e ideológicos que levaram à guerra, pode-se mapear as trajetórias políticas dos envolvidos e os conflitos de interesse anteriores ao evento como sendo de caráter local, de acordo com a *A Nueva Historiografia de Brezzo* ou *Interpretação Sistêmica Regional*. Para tal, a revisão da trajetória historiográfica faz-se necessária.

Os estudos mais recentes apontam os cenários dos quatro países envolvidos compreendendo suas políticas internas e externas como fatores diretamente atrelados aos motivos reais de se fazer guerra. O contexto brasileiro, vindo de um recente processo de independência e consolidação imperial em meio às repúblicas em formação, sugere uma busca por influência e estabilidade política diante dos vizinhos.

A Guerra do Prata em 1851 é ocasionada, e em parte justificada, pelo “anseio” brasileiro de defender a soberania do Uruguai e

Paraguai, criando assim uma aliança militar contra a Argentina, que também buscava influência no exterior, interessada na utilidade do porto de Montevideú. Desde a emancipação do Uruguai, o conflito de interesses partidários entre os Blancos e Colorados é algo a se acrescentar à posterior bola de neve que ocasionaria na guerra.

O Paraguai, vindo de uma política de ‘isolamento’ de Carlos Lopez embasada no desenvolvimento em especial da infraestrutura no ensino e da agricultura de autoconsumo, começa a abrir vagarosamente suas relações. O fortalecimento foi real, chegando a desenvolver também um senso identitário nacional, que contribuiu na intensificação dos preparativos para a guerra. Seu exército integrava mais de 70 mil pessoas, de aproximadamente 400 mil residentes no país. No Brasil a situação do exército e da marinha era bastante fragmentada. Para o conflito, houve a adoção por parte da administração imperial de uma política de voluntariado de civis, até mesmo de escravizados.

Sobre as novas abordagens historiográficas que contemplam o evento, Doratioto publicou em 2002 “Maldita Guerra, nova história da Guerra do Paraguai”, em meio a produções sobre aspectos específicos como a utilização de charges (Mauro César Silveira em “A batalha de papel”), e a escravidão no contexto dos voluntários da pátria, por Jorge Prata Sousa, obras que trazem a tona uma visualização do evento como dotado de muitas dimensões humanas (em posições desumanas). Também começaram a surgir abordagens que procuraram utilizar novas fontes, entre elas o jornal e a caricatura. Como a obra de Mauro César Silveira, intitulada “A batalha de Papel: A Guerra do Paraguai através da Caricatura”, onde o autor analisa 202 caricaturas publicadas em 7 jornais, no Rio de Janeiro, durante o conflito (1864 e 1870), mostrando o arsenal satírico da imprensa ilustrada da Corte de D. Pedro II.

A utilização da caricatura nos estudos históricos nos abre caminho para variadas possibilidades de investigação acerca de determinados acontecimentos e contextos históricos, como é caso da Guerra do Paraguai. Em seu artigo “O jornalismo como usina de preconceito: a propagação de estereótipos nos países do Mercosul e o caso paraguaio”, Silveira discorre que os caricaturistas atingiram a nação inimiga de tal maneira que:

Durante a guerra, o admirável nível de desenvolvimento alcançado alguns anos antes serviu para compor um mito de significação oposta, transformando uma originalidade histórica marcada pelo isolamento, mas também pela independência – especialmente, a econômica –, em peculiaridade bárbara. Isto é, a imagem predominante era a de um país atrasado, ocupado por seres muito estranhos, subjugados por um ditador sádico, traduzida por expressões como Escrava Nação e País Vil, como indicavam as legendas. As palavras que realçavam a condição singular do povo paraguaio, igualmente, não deixavam dúvidas: raridade, tipos originais, índios. (p. 43, 2005).

Peter Burke aponta as contribuições que as imagens trabalhadas como fontes históricas podem oferecer, mas adverte que sua análise também impõe obstáculos metodológicos, é preciso atenção nos elementos e significados que não estão explícitos na imagem (BURKE, 1992, p. 25). Pensando nessas novas abordagens historiográficas, optou-se pela utilização de fontes históricas em sala de aula, a fim de problematizar suas razões de ser, interpretar os significados e refletir a respeito dos sentidos que são atribuídos para cada uma.

Um tema problemático: a guerra do Paraguai e o ensino de história

Episódios como a Guerra do Paraguai são identificados como ‘História difícil’ ou *burdening history*. Maria Auxiliadora Schmidt (2016, 19), explica que normalmente são temas controversos que compõem essa categoria. No caso deste episódio, é polêmico não só no Brasil como também nos outros países envolvidos, ultrapassando o âmbito do ensino de História. A historiadora explica que o tema difícil “tem preocupado não somente pesquisadores e professores de História, mas também influenciado as relações culturais entre diferentes países e governantes”. Percebe-se que o imaginário sobre o episódio é forjado não só a partir de vestígios, este é reflexo dos discursos historiográficos e das mais diversas percepções a partir das causas, consequências, influenciando nas relações culturais que permanecem em constante construção. Schmidt cita o historiador alemão Bodo von Borries, que explica acerca da perspectiva conceitual da *burdening history*:

Aprender História não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais. Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa convincente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo. (SCHMIDT, 2016, 16)

Um passo encontrado para se ensinar a história difícil ante as consequências sociais avassaladoras do evento vem justamente no reconhecimento da desumanização. No caso da Guerra do Paraguai, que se identifica como o maior conflito da América Latina, ultrapassa a questão ‘este’ ou ‘aquele’ dizimou. Reconhecer, nas aulas de História que ambos os lados e suas razões levaram à morte de milhares de pessoas. Qual seria a maior razão? A inferiorização do outro. As consequências assoladoras e desestruturação nos países permitem uma visualização sobre a capacidade de se combater utilizando o fator de desumanização como maior arma, independente do posicionamento dos soldados.

Desde os primórdios da Humanidade, o homem sente medo do Outro. O medo provém da possível ameaça para a sua vida, família ou mesmo para a sociedade como um todo. Este receio constante - e não resolvido - converte-se, então, em preconceito; e tudo o que se refere ao Outro passa a ser associado ao estranho, grotesco ou nocivo. A noção de ódio ao chamado “Inimigo da Sociedade”, perpetuada ao longo dos séculos, adquire novas maneiras de ser difundida, como por meio do processo de demonização do inimigo. Nele, o Outro, ao ser destituído de sua condição de “ser humano”, legitima ações de ódio e extermínio por parte de seus acusadores. (CAETANO, 2016, 206).

Nesse sentido, as caricaturas produzidas na época do evento apresentaram possibilidades enriquecedoras para utilização em sala de aula, já que permitem o contato com perspectivas, discursos e ideologias onde o Outro sempre é contemplado. Desta forma a caricatura contribui na medida em que está “sempre ligada à existência de um discurso marcado por linguagens que se queiram exaltadoras, críticas ou neutras, porque até estas são representações sobre um tempo e uma memória” (CAMPOS; PETRY, 2009, p.122).

As experiências em sala de aula: entre discussões, fontes e sentidos

Pensando na possibilidade de levar à escola (por meio do Programa de Residência Pedagógica, uma realização recente na Unicentro) estas discussões que muitas vezes se fazem presentes apenas na academia, o subprojeto do curso de História promoveu atividades com os estudantes dos 2ºs anos C, D e E do Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira, em novembro de 2018, sob supervisão da professora Luzia Belniak.

Tais experiências procuraram romper com a percepção comum sobre as causas desse conflito, que são normalmente voltadas à questão econômica, territorial e expansionista, que acabam por permear toda a discussão acerca deste. Tratou-se dos aspectos regionais, político-ideológicos dos estados envolvidos, em contexto de consolidação política, busca por poder ideológico, e sociais na medida que envolveu a desumanização de um contingente de agentes históricos de ambos os lados. A produção de um material didático composto essencialmente de fontes históricas produzidas em diversos períodos e cenários do evento foi um passo importante, pois o trabalho com estas fontes possibilitou visualizações, interpretações e constantes atribuições de sentidos para estas.

Por se tratar de um dos primeiros processos de Guerra Total, modelo que se repetiria com posteriores eventos até os dias atuais, dotado de mudanças reais nas concepções do que seria uma guerra concebida pelos agentes históricos reais de determinado contexto, percebeu-se que as questões sociais da Guerra do Paraguai seriam outra prioridade no trabalho. São aspectos que contribuem para o desenvolvimento de um senso de leitura histórica a respeito da desumanização, a inferiorização e animalização do outro, fator que configura sozinho um pressuposto para conflitos.

Desta forma, optou-se pela elaboração de uma ‘dinâmica relâmpago’ em sala como forma de mobilização dos estudantes, que foram divididos em duplas. Estas duplas tiveram cerca de três minutos para encontrar, por meio do diálogo, características iguais ou idênticas entre os membros, ou seja, algo que seria comum à dupla. Logo em seguida, os estudantes foram questionados separadamente se seriam capazes de matar a pessoa com quem encontraram ‘algo’ em comum. Encaminhou-se então a reflexão sobre a desumanização do outro que

permite um processo de guerra. Procurou-se tratar dos indivíduos envolvidos na guerra como pessoas comuns, que poderiam ter, mesmo em nações diferentes ou com concepções diferentes, aspectos comuns.

Os residentes sugeriram um exercício de relacionar semelhanças entre a Guerra do Paraguai e o episódio “*Men against fire*” da série britânica *Black Mirror*, que apresenta uma situação de genocídio motivada pela assimilação do inimigo com ‘baratas’. Em seguida, deu-se início às explicações expositivas dialogadas, a partir de uma breve contextualização sobre o cenário político dos países envolvidos. A ilustração de um mapa da guerra no quadro-negro e as relações políticas representadas por setas de cores diferentes para cada país demonstraram como a história anterior aos acontecimentos próprios do evento é volátil.

Em suma, demonstrou-se que nada foi definitivo: as relações entre os quatro países variavam de acordo com determinados contextos e fatores, sobre tudo a busca por influência política na região onde estão concentrados. Buscou-se sintetizar principalmente a respeito das políticas internas de desenvolvimento paraguaio e os desdobramentos do posterior processo de ‘abertura’ do país comandado por Lopez, as fragmentações políticas e as ambiguidades presentes na Argentina, o cenário uruguaio que ora tornava-se favorável aos interesses paraguaios, ora aos brasileiros e argentinos (incluindo a questão partidária do Partido Blanco x Partido Colorado) e a busca brasileira por uma consolidação, em vários sentidos, diante dos vizinhos.

Dando continuidade à etapa de apresentação dos conhecimentos historiográficos diversificados sobre a Guerra, surgiu a etapa mais esperada pelos residentes: o trabalho com as fontes históricas: 14 textos, charges, caricaturas e fotografias de diversos contextos espaciais e temporais, disponibilizadas pelos residentes. Distribuíram-se de modo a singularizar o contato entre cada estudante e sua fonte. Cada um deles, após a apresentação do conteúdo pelos residentes possuía uma perspectiva e um sentido adotado a ele, uma avaliação mental. A atividade consistiu justamente na apresentação, por cada estudante, do(s) sentido(s) atribuídos ao evento, partindo da fonte histórica.

Afinal, “Se bem examinados, os jornais e as caricaturas são fontes ricas em possibilidades (...), nos levam a observar as formas de representações que uma sociedade faz de si mesma e dos demais”. (LUCA, 2005, p. 122-123). A utilização das fontes de forma alguma foi baseada na busca a gênese de fatos concretos. Elas se tratam muito mais de um ‘ponto de apoio’ de ideias, um referencial dos próprios testemunhos históricos. Como baliza Xavier,

A utilização das fontes históricas não trata de buscar as origens ou a verdade de tal fato, trata-se de entender estas enquanto registro testemunhos dos atos históricos. É a fonte do conhecimento histórico, é nela que se apóia o conhecimento que se produz a respeito da história. Elas indicam a base e o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se buscam compreender. (XAVIER, p.644).

Resultados

Das impressões e retorno de ambas as turmas, percebeu-se de modo geral que estas receberam as atividades propostas de maneira positiva. Com base nas participações em sala, tais como os questionamentos não só a respeito do conteúdo histórico mas também dos sentidos que os próprios residentes atribuíam a determinadas fontes e situações permitem a percepção de que os estudantes sentiram-se instigados durante as atividades. Ora instigados na atribuição de seus próprios sentidos, ora procurando compreender os sentidos atribuídos pelos demais colegas e residentes.

Deste modo, adianta-se que o trabalho foi válido justamente pela etapa de problematização das fontes. Elas são importantes elementos na medida em que se apresentam como ferramentas mediadoras para o professor, agente mediador entre os objetos a serem aprendidos e os estudantes.

Neste sentido, o professor atendendo a função cognitiva da aprendizagem do aluno pode transformar essas fontes em ferramentas para demonstrar ao aluno de forma didática que a história é feita de vestígios deixados pelos homens do passado e que se constituem no material com o qual o historiador vai

utilizar para compreensão de como determinadas sociedades se estabeleceram em determinados tempos/espços. (XAVIER, p. 641)

A pluralidade de perspectivas políticas e econômicas percebidas no evento foi apresentada de forma bastante dialogada. Entretanto, o “lado social” dos conflitos foi primordial não só para a atribuição de sentidos mas para a aprendizagem histórica, o que contempla o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre um episódio do passado e suas “temporalidades historiográficas”.

A visualização das ambiguidades e singularidades presentes no evento permitidas tanto pelo exercício com o episódio da série *Black Mirror* quanto pela variedade de fontes foram os aspectos mais percebidos pelos estudantes. Enquanto uma caricatura era vista como a ‘animalização’ do brasileiro, a outra era a do paraguaio e assim por diante. Isso contribuiu para o desenvolvimento de uma noção repleta de perspectivas, nem superiores, nem inferiores. São fontes que demonstram o múltiplo caráter de um mesmo evento e vem de encontro ao que Silveira destaca, que ainda hoje, um dos casos mais evidentes de propagação de preconceito nos jornais, revistas, meios eletrônicos e digitais brasileiros é o do Paraguai.

Considerações Finais

Segundo Chartier, as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas. Uma representação social não é neutra, são variáveis segundo as determinações dos grupos ou classes sociais, de acordo com seus interesses. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social. Produzem estratégias tendentes a impor uma autoridade, uma deferência e mesmo a legitimar escolhas. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Após as dinâmicas expositivas, os estudantes muitas vezes remetiam ao conceito de empatia ante as representações. Como expressou uma garota, “faltou empatia!”. Foi quando os residentes perceberam que o objetivo do trabalho, pautado na reflexão e criticidade sobrepostos a narrativas, discursos e ideologias, foi alcançado.

A partir da fala singular da estudante e de muitas outras vindas dos demais (e, de forma geral, todas as turmas participaram ativamente dos debates), percebeu-se que a apresentação da multiplicidade de perspectivas sobre um mesmo evento histórico, bem como a sua historicização, permitiu um exercício reflexivo e o contato empírico com as fontes e atribuição de sentidos para estas contribuiu para um posicionamento crítico singular vindo de cada estudante.

As atividades no subprojeto mostraram-se eficientes ao proporcionarem contribuições não só para o desenvolvimento profissional na graduação (já que houve o reparo de possíveis erros e a percepção de acertos dentro da sala de aula, o que permitiu uma gama de experiências e interação bastante diversificada). Esta experiência também diz respeito a um passo para o desenvolvimento no senso de problematização de estudantes, que puderam compreender a Guerra do Paraguai como um conflito não só dotado de ordens diversificadas, mas historicamente construído (e cada vez mais ressignificado) a partir de suas representações e sentidos ao longo do tempo.

Referências

- BREZZO, Liliana M. Brezzo. La guerra de la Triple Alianza en los límites de la ortodoxia: mitos y tabúes. **Revista Universum**, v. 1, n. 19, p. 10 - 27, 2004
- BURKE, Peter (org.): **A Escrita da História**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CAETANO, Rafaela Aparecida Pacheco. A desumanização do inimigo e seus reflexos em Maus. **Temática**: v.12, n.10, Outubro/2016. NAMID/UFPB.
- CAIMI, Flávia Eloisa; TEIXEIRA, Fabiano Barcellos. O passado é imprevisível! Controvérsias historiográficas acerca da Guerra do Paraguai no livro didático de História (1910-2010). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 67-91, 2013.
- CAMPOS, E.; PETRY, M. Histórias desenhadas:. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 17, p. 117-135, 7 jun. 2018.

CHARTIER, Roger. Introdução: Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. A História Cultural entre práticas e representações. **Col. Memória e sociedade**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHIAVENATTO, Julio José. Genocídio Americano: **A Guerra do Paraguai**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

DORATIOTO, Francisco. História e Ideologia: a produção brasileira sobre a Guerra do Paraguai. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Colloques, mis en ligne le 13 janvier 2009. Disponível em <<<http://journals.openedition.org/nuevomundo/49012>>>. Acesso em 10/2018

_____. **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

JUNIOR, Arnaldo Lucas Pires. Retratos da inalteridade: a animalização do inimigo no discurso gráfico da imprensa ilustrada durante a guerra do paraguai. (1864-1870). **Fênix, Revista de História e Estudos Culturais**, v. 13, n. 2, Uberlândia, 2016.

LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A educação histórica e o ensino da História Difícil. In: GERMINARI, G; GILLES. **Ensino de História e debates contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2017. P. 13-28.

SILVEIRA, Mauro César. O jornalismo como usina de preconceito: a propagação de estereótipos nos países do mercosul e o caso paraguaio. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, n. 2, v. 2, p. 32-43, 2005.

XAVIER, Erica da Silva. **Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico**. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf>>, acesso em 11/18.

LITERATURA, MEMÓRIA E TESTEMUNHO: BREVE ANÁLISE DA OBRA AS PEQUENAS MEMÓRIAS DE JOSÉ SARAMAGO

Michelle Thalyta C. A. Pereira (PPGLI-UEPB)¹

Introdução

A obra literária *As pequenas memórias*, de José Saramago, publicado em 2006, é uma autobiografia da vida do escritor português, que, aos seus oitenta e quatro anos, decidiu escrever um livro sobre as suas memórias. Saramago, no ápice da sua carreira, prepara um livro com um único objetivo: resgatar as lembranças e memórias do seu tempo de menino e adolescente, onde era conhecido como Zezinho. Neste contexto, este estudo, a partir da análise da autobiografia de José Saramago, pretende realizar uma discussão sobre literatura, memória e testemunho. Com o intuito de impulsionar as questões aqui propostas, realizou-se também uma pesquisa bibliográfica, partindo dos saberes teóricos sobre autobiografia e memória de autores como Halbwachs (1990), Phillippe Lejeune (2008) e Michael Pollak (1992).

A obra em análise pode ser considerada uma autobiografia já que ela é composta por uma série de acontecimentos, narrados pelo próprio autor, da sua infância e adolescência, apresentando marcas profundas deixadas na sua vida e recordações que se relacionam à um turbilhão de sensações vividas pelo escritor. De acordo com Lejeune (2008, p.14), a autobiografia trata-se de uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

Observando a construção do texto literário, percebe-se que, mesmo sendo uma autobiografia, também possui identidade própria. Além disso, a ficção não tem espaço nessa narrativa, por se tratar de um relato de fatos verídicos da vida do escritor, que busca apresentar as suas histórias da forma mais real possível. Assim, Lejeune (2008, p.104) discorre sobre a tentativa do autor de ser fiel às suas origens *identitárias*, para não querer fugir da realidade vivida, e diante disso aponta que:

¹ Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail.: michelly-54@hotmail.com.

O fato de a identidade individual, na escrita como na vida, passar pela narrativa não significa de modo algum que ela seja uma ficção. [...] É claro que, ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade. Mas não brinco de me inventar. Ao seguir as vias da narrativa, ao contrário, sou fiel a minha verdade. [...] Se a identidade é um imaginário, a autobiografia que corresponde a esse imaginário está do lado da verdade. (LEJEUNE, 2008, p.104).

Portanto, a autobiografia está do lado da verdade, sendo um relato da vida e da experiência em favor da mesma. A verdade no contexto autobiográfico, diz respeito àquilo que o autor acredita ser verdadeiro:

O pacto autobiográfico opõe-se ao pacto da ficção. Qualquer pessoa que lhe proponha um romance (mesmo que seja inspirado em sua vida) não exige que você acredite em tudo o que é narrado. (...) O ‘autobiógrafo’ lhe promete que o que será dito é verdadeiro, ou, pelo menos, é aquilo que ele crê verdadeiro. Ele comporta-se como um historiador ou um jornalista, com a diferença que a pessoa sobre a qual ele lhe promete dar uma informação verdadeira é ele mesmo (LEJEUNE, 2008, p. 92).

Dessa maneira, utiliza-se da arte para a construção de uma obra memorialística com um estilo de escrita *saramaguiana*, próprio do autor. Em concordância, Lejeune (2008, p.47) ressalta: “[...] a autobiografia é para os escritores uma ‘escrita segunda’ na qual podem investir as competências adquiridas na arte de escrever”. Nota-se essas competências na escrita de Saramago, visto que se trata de um escritor que possui uma grande bagagem literária, encontrando-se em seus escritos, ideias e reflexões sobre determinado acontecimento.

A obra *As pequenas memórias* é um livro no qual o autor escreveu para apresentar aos seus leitores as suas verdadeiras origens. De acordo com Lejeune (2008, p. 15), “Para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem”.

Nesse contexto, observa-se a importância da relação de identidade na construção da obra literária, se fazendo presente na obra em análise, na qual o autor, o narrador e o personagem principal são as mesmas pessoas, demonstrando que toda a narrativa é construída através dos acontecimentos vividos do próprio escritor, através de uma escrita cuidadosa e rica em detalhes, demarcando os acontecimentos que marcaram a sua fase da infância e adolescência.

O escritor faz uma seleção de acontecimentos relevantes sobre essa fase da sua vida, envolvendo os seus pais, avós, irmãos, tios e amigos próximos, além de trazer uma descrição bem detalhada sobre a aldeia onde nasceu, denominada de “Azinhaga”. Os personagens envolvidos nessa história são pessoas especiais para o escritor, apresentando-os, no decorrer da narrativa, em conjunto com histórias relevantes de seu passado, construindo o seu projeto autobiográfico. Saramago reorganiza as suas memórias de forma consciente, expondo para os seus leitores as marcas e experiências desse período vivenciado.

De acordo com Guimarães (2010), a autobiografia pode ser entendida como um constructo textual sobre episódios marcantes, registrados pela memória autobiográfica. Para tanto, “Envolve estratégias autobiográficas desenvolvidas por um narrador, a partir das inter-relações entre memória e autocompreensão, com o foco e finalidade precípua de reconstituir acontecimentos de sua vida” (GUIMARÃES, 2010, p. 172).

Outro ponto importante sobre o gênero autobiográfico diz respeito ao conhecimento histórico e o campo da ação, e, mediante essa perspectiva, Lejeune (2008, p. 104), aponta que “A autobiografia se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da ação (promessa de oferecer essa verdade aos outros)”.

Seguindo esta linha de raciocínio, direciona-se a atenção para os campos histórico e da ação. Sobre o conhecimento histórico, centra-se na representação de fatos históricos ou vivência do escritor, na tentativa e desejo de saber e compreender melhor sua história, investigando com cuidado os vestígios de suas lembranças da infância e adolescência, que definem o adulto que tornou.

Em relação ao campo da ação, esta relaciona-se com a veracidade dos fatos apresentados na narrativa autobiográfica,

destacando os acontecimentos do passado, refletindo sobre a realidade vivenciada. Assim, destaca-se a importância de apresentar acontecimentos verídicos, possibilitando que os leitores conheçam aquele momento de forma mais transparente possível.

Nesse sentido, apresenta-se as lembranças e memórias do escritor português Saramago no próximo tópico, intitulado *Sobre as inesquecíveis lembranças em As pequenas memórias*, pontuando alguns fragmentos da narrativa que destaca as principais lembranças dos primeiros quinze anos de vida do escritor, interligando-as com os estudos teóricos de Halbwachs (1990) e Michael Pollak (1992) sobre memória, que cada vez mais tem alcançado espaço entre as pesquisas no âmbito literário.

Sobre as inesquecíveis lembranças em *As pequenas memórias*

Em *As pequenas memórias* (2006), José Saramago, a partir do poder reconstrutor da memória e da arte de reviver os seus primeiros quinze anos da sua vida, expõe para seus leitores as recordações, traumas e alegrias da sua infância e adolescência. Já no final da sua carreira pública, Saramago cria uma obra para registrar suas recordações, na qual é refletida a sua personalidade e realizando uma ligação com o Zezinho (como era conhecido no período da sua infância e adolescência) com o José Saramago de hoje, um consagrado escritor português, agraciado os prêmios Nobel de Literatura e o Prêmio Camões, sendo este último o mais importante prêmio literário da língua portuguesa.

Percebe-se, portanto, que a narrativa é formada por um encadeamento de lembranças, capazes de trazer de volta as sensações da época. Segundo Halbwachs (1990, p.52), é possível perceber na obra que “a lembrança aparece pelo efeito de várias séries de pensamentos”. Em seu conjunto, a escrita mantém viva as recordações e a saudade dos momentos marcantes na vida do escritor.

Logo nas primeiras linhas, Saramago fala com carinho do lugar onde nasceu na aldeia Azinhada:

À aldeia chamam-lhe Azinhaga, está naquele lugar por assim dizer desde os alvares da nacionalidade (já tinha foral no século décimo terceiro), mas dessa estupenda veterania nada, ficou

salvo o rio que lhe passa mesmo ao lado (imagino que desde a criação do mundo), e que, até onde alcançam as minhas poucas luzes, nunca mudou de rumo, embora das suas margens tenha saído um número infinito de vezes (SARAMAGO, 2006, p.09).

Ao lembrar sobre essa aldeia, recorda de vários outros acontecimentos no local, revivendo-os como uma forma de amenizar a saudade do tempo da sua infância, um ato de reminiscência acompanhado de inúmeras reflexões, como um fenômeno da experiência de lembrar algo que ficou guardado na sua memória. Assim, o escritor constitui sua memória autobiográfica, ainda falando sobre as lembranças da aldeia:

Já não existe a casa em que nasci, mas esse facto é-me indiferente porque não guardo qualquer lembrança de ter vivido nela. Também desapareceu num montão de escombros a outra, aquela que durante dez ou doze anos foi o lar supremo, o mais íntimo e profundo, a pobríssima morada dos meus avós maternos, Josefa e Jerónimo se chamavam, esse mágico casulo onde sei que se geraram as metamorfoses decisivas da criança e do adolescente. Essa perda, porém, há muito tempo que deixou de me causar sofrimento porque, pelo poder reconstrutor da memória, posso levantar em cada instante as suas paredes brancas, plantar a oliveira que dava sombra à entrada, abrir e fechar o postigo da porta e a cancela do quintal onde um dia vi uma pequena cobra enroscada, entrar nas pocilgas para ver mamar os bácoros, ir à cozinha e deitar do cântaro para o púcaro de esmalte esborcelado a água que pela milésima vez me matará a sede daquele Verão. Então digo à minha avó: «Avó, vou dar por aí uma volta» Ela diz «Vai, vai», mas não me recomenda que tenha cuidado, nesse tempo os adultos tinham mais confiança nos pequenos a quem educavam. (SARAMAGO, 2006, p. 15-16).

Nesse fragmento da narrativa, é possível perceber as lembranças do escritor e, em especial, o seu relacionamento com seus avós maternos, expressando a sua saudade ao tratar de tais recordações. Observa-se que essas memórias são as mais importantes para o escritor, falando de afeto, amor e maternagem. A vivacidade das recordações é frequente no levantamento de lembranças da

narrativa, já que revisitar a memória faz o escritor trazer de volta pessoas queridas da sua vida, ou seja, sempre ocupando um lugar especial nas suas eternas lembranças.

É importante frisar outras lembranças presentes no texto, que fez o escritor nunca esquecer os seus gostos e medos de alguns animais, como quando traz para o seu livro um episódio que envolvia cachorros e cavalos. Sobre os cachorros, apresenta uma lembrança traumática; já em relação aos cavalos, expõe uma lembrança que deixou saudade e vontade de reviver de uma forma bem diferente de como aconteceu. Para melhor entendimento sobre essas lembranças, apresenta-se a seguir um fragmento da obra literária:

Por que este meu temor aos cães? Porquê esta minha fascinação pelos cavalos? O receio, que hoje ainda, apesar de algumas harmoniosas experiências vividas nos últimos tempos, mal consigo dominar quando me vejo perante um representante desconhecido da espécie canina, vem-me, tenho a certeza, daquele pânico desabalado que senti, teria uns sete anos, quando, ao princípio da noite, candeeiros públicos já acesos, dispondo-me eu a entrar no prédio da Rua Fernão Lopes, ao Saldanha, onde convivíamos em arranjo doméstico com outras duas famílias, se abriu de repente a porta e por ela desembestou, como a pior das feras malaias ou africanas, o lobo-d'alsácia de uns vizinhos que, imediatamente, para honrar o nome que tinha, começou a perseguir-me, atroando os espaços com os seus latidos furiosos, enquanto o pobre de mim, desesperado, fintando-o atrás das árvores o melhor que podia, gritava que me acudissem.[...]E os cavalos? O meu problema com os cavalos é mais pungente, daquelas coisas que ficam a doer para toda a vida na alma de uma pessoa. [...] Tio Francisco Dinis. Ser guarda de uma herdade de tal tamanho e poder significava pertencer à aristocracia da lezíria: espingarda caçadeira de dois canos, barrete verde, camisa branca de colarinho sempre abotoado, abrasasse o calor ou enregelasse o frio, cinta encarnada, sapatos de salto de prateleira, jaqueta curta - e, evidentemente, cavalo. Ora, em tantos anos - dos oito de idade aos quinze são muitos, muitíssimos nunca aquele tio se lembrou de subir-me para a desejada sela, e eu, suponho que por um orgulho infantil de que não podia ser consciente, nunca lho pedi. (SARAMAGO, 2006, p. 21-22).

Percebe-se que o escritor expõe sua relação com os animais, fato que marcou a vida e, ao reescrever suas lembranças e memória, ela foi selecionada para compor o livro. Outra recordação muito importante que o autor apresenta é sobre a origem do seu nome:

Contei noutra lugar como e porquê me chamo Saramago. Que esse Saramago não era um apelido do lado paterno, mas sim a alcunha por que a família era conhecida na aldeia. Que indo o meu pai a declarar no Registo Civil da Golegã o nascimento do seu segundo filho, sucedeu que o funcionário (chamava-se ele Silvino) estava bêbado (por despeito, disso o acusaria sempre meu pai), e que, sob os efeitos do álcool e sem que ninguém se tivesse apercebido da onomástica fraude, decidi, por sua conta e risco, acrescentar Saramago ao lacónico José de Sousa que meu pai pretendia que eu fosse. E que, desta maneira, finalmente, graças a uma intervenção por todas as mostras divina, refiro-me, claro está, a Baco, deus do vinho e daqueles que se excedem a bebê-lo, não precisei de inventar um pseudónimo para, futuro havendo, assinar os meus livros. Sorte, grande sorte minha, foi não ter nascido em qualquer das famílias da Azinhaga que, naquele tempo e por muitos anos mais, tiveram de arrastar as obscenas alcunhas de Pichatada, Curroto e Caralhana. (SARAMAGO, 2006, p.43).

As recordações sobre a origem do seu nome é um outro episódio muito marcante para Saramago. Sabe-se que são inúmeros os motivos que nos levam a relembrar momentos inesquecíveis na nossa vida e, esse acontecimento para o escritor o fez entender que tudo que aconteceu em sua vida tem um propósito, um motivo ao qual apenas o tempo torna possível de entender. Não podia existir outro nome melhor; Saramago foi um grande nome que deixou marcas e muito aprendizado. Deste modo, essa recordação sempre acompanhou o escritor na sua trajetória de vida. Sobre o assunto, com Halbwachs (1990) argumenta que:

Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de modo a reconhecê-lo. Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não

somente pela mesma pessoa, mas por várias (HALBWACHS, 1990, p.25).

Diante do exposto, essa reconstituição da lembrança faz o autor/personagem reconhecer a marca duradoura deixada por tais episódios. O escritor mergulha nessas memórias como forma de reavivar sua origem, se apoiando nas lembranças de outros, ou seja, de pessoas que, junto com ele, viveram momentos inesquecíveis. Sobre o assunto, torna-se interessante ressaltar o que Gauer e Gomes (2008, p. 508) cometam sobre os eventos marcantes. Para os autores, a memória autobiográfica é formada por eventos constituintes da história de vida do sujeito, permitindo-o “definir a si mesmo, se reconhecer na sua própria experiência e se expressar a respeito da sua trajetória singular”.

Assim, o que define a importância de uma memória é são as propriedades atribuídas a ela, dando-lhes significado. Na obra analisada, percebe-se claramente essa questão, onde Saramago traz acontecimento marcantes por envolverem sentimentos:

Os sentimentos fenomenais de reviver o acontecimento original levam aquele que recorda de volta ao tempo em que o evento ocorreu. Esses processos acompanham a capacidade e a experiência de recordar de maneira imediata, isto é, tomar consciência (GAUER; GOMES, 2008, p. 508).

Nas páginas seguintes, o escritor volta a falar novamente com bastante ternura do seu relacionamento com seus avós maternos. É possível perceber que essas recordações fazem o escritor atenuar a dor da perda dos entes queridos, uma vez que o afeto sempre esteve presente nas palavras de Saramago, quando o assunto era seus avós maternos:

O meu porto de abrigo na Azinhaga tivesse sido sempre a casa dos meus avós maternos, mais a da tia Maria Elvira, no Mouchão de Baixo. A avó Carolina, de todos os modos, nunca foi de expansões, por exemplo, não me lembro de que alguma vez me tivesse dado um beijo, e se me beijou foi com a boca dura, corno uma bicada (a diferença percebe-se facilmente), que, digo eu,

para beijar-me assim, melhor seria que não o tivesse feito. Quem não apreciava nada esta preferência incondicional pelos avós maternos era o meu pai, que, um dia, tendo eu dito «os meus avós», referindo-me aos pais da minha mãe, corrigiu secamente, sem se dar ao trabalho de disfarçar o despeito: «Tens outros.» Que lhe havia eu de fazer? Fingir um amor que não sentia? Os sentimentos não se governam, não são coisas de tirar e pôr de acordo com as conveniências do momento, menos ainda se, pela idade, é um coração desprevenido e isento o que levamos dentro do peito. (SARAMAGO, 2006, p.56).

A saudade sempre existiu ao se lembrar dos avós maternos, em especial sua avó, Carolina, trazendo para o texto o episódio de sua morte:

Do que me lembro muito bem é de ter a avó Carolina estado doente em nossa casa durante um tempo. A cama em que jazia era a dos meus pais, onde teriam eles ficado durante esses dias não tenho a menor ideia. [...] Minha mãe punha-lhe parches de vinagre aquecido, não sei para quê. Durante muito tempo, o cheiro de vinagre quente esteve associado na minha memória à avó Carolina (SARAMAGO, 2006, p. 57-58).

Ao associar o cheiro do vinagre quente com os momentos de profunda tristeza vivenciados com a sua avó, Saramago relembra da sua partida com bastante dor e saudade. O escritor organiza suas lembranças e mostra que, mesmo com o passar dos anos, a saudade, o afeto e o amor pelos seus avós sempre permaneceram vivos nas suas memórias, correspondendo a um verdadeiro elo entre a recordação e o tempo no qual elas permanecem ativas na sua vida, um fio condutor que impulsionou Saramago a escrever um livro autobiográfico.

Outro episódio muito pertinente na narrativa é quando o escritor relembra de uma fotografia familiar, estando presentes a sua mãe, irmão e Saramago. Uma pequena imagem captada por uma câmera bem antiga fez o escritor reviver esse instante de um período da sua infância, eternizado no pequeno papel em preto e branco. Sobre esse episódio, Saramago, relata:

Do tempo em que vivemos na Rua Sabino de Sousa, ao Alto do Pina, era a fotografia (infelizmente desaparecida) em que eu

estava com a minha mãe à porta de uma mercearia, ela sentada num banco, eu de pé, apoiado nos seus joelhos, tendo ao lado um saco de batatas com um letreiro de papel pintado à mão, como então e por muitos anos ainda se continuaria a usar nas tendas de bairro, informando o freguês do preço do produto antes mesmo de que ele entrasse na loja: \$50, ou cinco tostões, o quilo. Pelo meu aspecto, devia ter uns três anos e teria sido esse o meu retrato mais antigo. Do Francisco, aquele irmão que morreu de broncopneumonia aos quatro anos de idade, em Dezembro de 1924, conservo uma fotografia de quando ainda era bebê. Algumas vezes pensei que poderia dizer que o retrato era meu e dessa maneira enriquecer a minha iconografia pessoal, mas nunca o fiz. E seria a coisa mais fácil do mundo, uma vez que, mortos os meus pais, já não haveria ninguém para me desmentir, porém, roubar a imagem a quem já havia perdido a vida parece-me uma imperdoável falta de respeito, uma indignidade sem desculpa. A César, pois, o que é de César, a Francisco o que só a Francisco podia pertencer (SARAMAGO, 2006, p. 59-60).

Deve-se levar em consideração a importância da fotografia para reavivar e construir vínculos com as lembranças passadas. Ela nos aproxima de nossas verdadeiras origens, pois, ao olharmos para uma fotografia, automaticamente revivemos momentos com pessoas especiais família, amigos e amores em um ato de relacionar o passado com as experiências adquiridas ao longo da nossa vida.

A partir do exposto, é possível traçar algumas considerações sobre o gênero autobiográfico. A primeira é que, independentemente de coerência e organização, ao se realizar um texto desse tipo, a memória emotiva está intrinsecamente presente: “recordação autobiográfica traz com maior ou menor força as emoções que o sujeito experimentou quando do evento original” (GAUER; GOMES, 2007, p. 508). Esse fato é facilmente percebido na narrativa da obra em análise, onde, ao relatar os acontecimentos, Saramago traz os sentimentos que vivenciou no evento.

Isso posto, torna-se possível compreender que a memória está relacionada com o sentimento de identidade. No que diz respeito a *Michael Pollak (1992)*, pode-se dizer que a memória se trata de um elemento constituinte do sentimento de identidade, seja ele individual ou de forma coletiva, ao passo que também se trata de um aspecto

importante do sentimento de coerência e continuidade de um indivíduo ou de um grupo de pessoas, em sua reconstrução de si.

Considerações finais

A partir do que foi apresentado no decorrer do artigo, foi possível perceber que José Saramago realizou uma escrita embasada em seu passado, elencando com maestria escritos que denotavam uma infância capaz de produzir memórias para toda a vida, nos remetendo ao quanto se sentia grato pela época vivida com pessoas especiais. Percebe-se também que o escritor nutria grande admiração e carinho pelos seus avós maternos, e volta e meia, retratava em sua obra, momentos que passava com eles.

O autor cria um panorama da sua vida por completo, remetendo uma narrativa que se torna agradável ao leitor, remetendo à uma sensação de aconchego, afeto e familiaridade, demonstrando o quanto uma vida bem vivida, gera inúmeras lembranças que aquecem o coração.

Sendo assim, é possível dizer que os objetivos propostos neste artigo foram alcançados, à medida que conseguiu-se demonstrar, de maneira clara e objetiva, as relações da obra literária com a memória. Ao utilizarmos uma obra autobiográfica, percebeu-se a importante ligação entre a arte e a vida real, na qual o autor utiliza desse gênero para reviver momentos marcantes da sua trajetória. Por meio da literatura, foi permitido ao autor selecionar momentos e apresentá-las para seus leitores, uma maneira de trazer à tona suas memórias.

Assim, conclui-se que as memórias de um momento passado nos fazem sentir vivo, pois recordar é trazer esses momentos para nosso presente, sendo uma forma de resgatar a nossa origem e nos conhecer melhor diante desse processo de reconstrução das nossas experiências vividas, fomentando aprendizados.

Referências

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

LEJEUNE, Phillipe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Organização: Jovita Maria Gerheim Noronha; Tradução de Jovita Maria

Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. Memória e autobiografia: uma abordagem do gênero textual no filme O Espelho, de Andrei Tarkovski. **Comunicação & Sociedade**, v. 31, n. 53, p. 167-189, 2010.

GAUER, Gustavo; GOMES, William Barbosa. Recordação de eventos pessoais: Memória autobiográfica, consciência e julgamento.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 24, n. 4, p. 507-514, 2008.

LIVES E SINDICATOS: MEDIAÇÃO SOCIAL DURANTE A PANDEMIA

Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)¹

José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)²

Almir Pereira de Omena Neto (E. M. J. M. A.)³

Gilmar de Azevedo (UERGS)⁴

Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva (UNEB)⁵

Eduarda Ramos Moretto (UERGS)⁶

Jenifer Aline Ostroski (UERGS)⁷

Introdução

Este artigo faz parte dos estudos desenvolvidos junto ao GPLTPP - Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas da UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e tematiza o uso de *lives* ou *webinars* como ferramenta de mediação social no âmbito da pandemia. É um fragmento do Projeto: “*Lives ou Webinars*”⁸ como ferramentas de mediação social durante a pandemia:

¹ Professora Adjunta de Letras, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Erechim/RS/Brasil; Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas. (GPLTPP – UERGS/RS). E-mail: ana-martins@uergs.edu.br.

² Docente Superior da Universidade Feevale/RS. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas. (GPLTPP – UERGS/RS). E-mail: mourareis@uol.com.br.

³ Professor Efetivo da rede Pública de Fortaleza e Maracanaú, Ceará. Prefeitura Municipal de Fortaleza. E. M. João Mendes de Andrade. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas. (GPLTPP – UERGS/RS). E-mail: almirneto@gmail.com.

⁴ Professor Assistente de Letras, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Porto Alegre/RS/Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas. (GPLTPP – UERGS/RS). E-mail: gilmar-azevedo@uergs.edu.br.

⁵ Professora da Prefeitura Municipal de Serrinha no Atendimento Educacional Especializado/DV e Pedagoga na Universidade do Estado da Bahia, atuando na Brinquedoteca. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas. (GPLTPP – UERGS/RS). E-mail: marajesu@gmail.com.

⁶ Discente do curso Bacharelado em Gestão Ambiental na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Erechim/RS/Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas (GPLTPP – UERGS/RS). E-mail: eduarda-moretto@uergs.edu.br.

⁷ Discente do Curso Bacharelado em Gestão Ambiental na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Erechim/RS/Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas (GPLTPP – UERGS/RS). E-mail: jenifer-ostroski@uergs.edu.br.

⁸ “*Webinar* é um seminário on-line em vídeo, gravado ou ao vivo, que geralmente permite a interação da audiência via chat. As principais plataformas de Webinário são Youtube Live, WebinarJam e GoToWebinar. Considerado um eficiente formato de conteúdo, é muito utilizado para geração e qualificação de Leads.”

Fonte: “*Webinar*” in Blog de Marketing Digital de Resultados: **Webinar**: o que é, como fazer e

conceito, estrutura e aplicação.”, que contou com a participação de 14 pesquisadores, dentre docentes e acadêmicos de diversas áreas e nível de atuação (da Educação Fundamental ao Ensino Superior), resultando na análise de 8 *lives*; tido como recurso comum para análise o preenchimento de um formulário criado pelo Grupo, com fins de descrição e de análise dessa modalidade de comunicação, que tem se estabelecido como à modalidade remota. Para entregar os resultados para a sociedade, optou-se por separar as *lives* em artigos, por temática e por número de análise. Os problemas de pesquisa foram: "Como as *Lives* ou *Webinars* estão sendo usadas em termos de ferramentas de mediação social durante a pandemia?"; "Qual é o melhor conceito para elas?" e "Como se estruturam e como é feita a sua aplicação?".

Esta investigação tem como objetivo geral "investigar o uso da ferramenta denominada *live* ou *webinar*, no contexto da educação, das políticas públicas e da interação social, com vistas a produzir subsídios para qualificar serviços prestados ao público via *web*"; como específicos, "mapear o uso desta ferramenta em determinados canais do *Youtube*, de relevância para as áreas de estudo do GPLTPP; analisar aspectos de mediação no método 'live/webinar' de interação em plena expansão e uso e, no recorte deste texto: analisar a atuação do Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo (SindprofNH), via *Youtube*, durante a pandemia de Covid-19, entre outubro de 2019 e outubro de 2020, com uso de *lives*".

Como Metodologia, seguiu-se a pesquisa exploratória, com aspectos descritivos, pois navegou-se numa plataforma de amplo espectro, o *Youtube*, para conhecer as interfaces de alguns de seus canais, suas práticas, suas alterações em função do contexto da pandemia, bem como suas estratégias de mobilização social; teve aspectos de pesquisa explicativa, com o estudo de teorias de comunicação, educação a distância (EaD) e de políticas públicas. Como procedimentos metodológicos: a) verificação e mapeamento de "programação" dos Canais no *Youtube*, (no caso desse artigo, do SindprofNH) observando dados característicos da linguagem digital,

como gerar resultados incríveis! Disponível em:

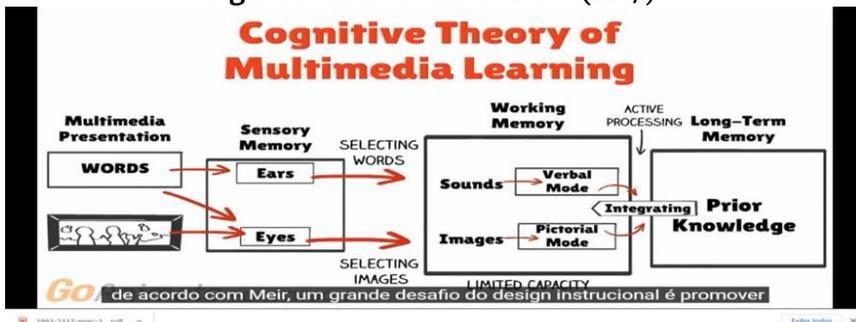
<https://resultadosdigitais.com.br/blog/webinar/#:~:text=Webinar%20C3%A9%20um%20semin%C3%A1rio%20online,gera%C3%A7%C3%A3o%20e%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20Leads.>

[consultado em 14 jun. 2020].

tais como uso de imagens, de recursos de interação, programa ao vivo, ou gravado; b) análise da forma da *live/webinar* com maior visualização, sob a ótica da transparência, visibilidade de políticas públicas, qualidade de informação; uso da ferramenta remota; c) verificação de estratégias de comunicação visando mobilizações sociais;

Para melhor avaliar todo esse processo, foram efetuados estudos teóricos em Dominique Wolton (2010), Richard E. Mayer (1997), João Mattar (2014), dentre outros. No vídeo explicativo sobre a teoria cognitivista de Mayer, Davis (2017) apresenta o que chama de “desafio do *design* instrucional” e que foi uma das formas como o objeto também foi observado, qual seja, como os formatos de *live* são veiculados para que haja uma transformação da informação de curta memória, de memória de trabalho, em memória permanente, em conhecimento?

Figura 1: Print da tela de Davis (2017).



Fonte: os autores (2021).

Considerando o critério de seleção e corte, das *lives* mais assistidas pelos pesquisadores, foi tomada a de maior visualização no Youtube, a partir das tags de busca: “Políticas Públicas; Covid-19; Ensino Superior; Universidades Estaduais; Evasão; Retenção; Inclusão; acessibilidade; live.” conjunto no qual destacou-se a ação do Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo, que promoveu, no dia 06/04/2020, às 16h, a *live* “Conversa com António Nóvoa - A Educação em tempos de pandemia (Covid-19/Coronavírus)”. Em seu canal, no “sobre o vídeo”, consta a biografia do palestrante: António Nóvoa, Doutor em Educação, Reitor honorário da Universidade de Lisboa e

embaixador de Portugal na UNESCO, e a descrição do evento, além de dados de seu mediador, Gabriel Ferreira, presidente do SindprofNH. O diálogo ocorreu via transmissão ao vivo pelo *Facebook*, através da ferramenta *StreamYard*⁹. No “sobre”, o Sindicato pede desculpas pelas falhas técnicas que ocorreram em função das falhas de conexão de *Internet*. (SindprofNH, Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo . Acesso em: 23 mai.2020).

A relação entre um Sindicato de professores de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul e um Reitor de uma Universidade internacional chamou a atenção dos pesquisadores e fez com que o Grupo, para sua contextualização, verificasse uma questão mais ampla, qual seja, a atuação comunicacional de Sindicatos em tempos de Pandemia. Foram feitas buscas sobre artigos atuais que abordassem o tema, entre outubro de 2019 e outubro de 2020.

O trabalho se divide nas seguintes seções: 1) *Lives*: conceito, estrutura e aplicação; 2) A comunicação dos Sindicatos durante a pandemia: o caso das *lives*; 3) “Conversa com António Nóvoa - A Educação em tempos de pandemia (Covid-19/Coronavírus)” – descrição e análise; Considerações finais e, ao cabo, as Referências bibliográficas utilizadas. Como resultado, pretende-se contribuir com o conhecimento na área comunicacional, em especial, na função significativa dos Sindicatos em tempos de excepcionalidade, como esses de Pandemia, via utilização das *lives*.

Lives: Conceito, Estrutura e Aplicação

Com o início do isolamento social (COVID-19), as transmissões ao vivo, conhecidas popularmente por *lives*, se tornaram o meio de interação ideal para conexão. Este trabalho utilizará a concepção sintetizada por Reis (2020), em artigo para o site *TechTudo*:

Live é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na *Internet*, geralmente feita por meio das redes sociais. O *Instagram*, por exemplo, possui uma ferramenta que permite ao usuário fazer

⁹ O *StreamYard* é um estúdio de transmissões ao vivo, que transmite para várias plataformas simultaneamente; funciona com *Facebook*, *YouTube*, *LinkedIn*, *Periscope*, *Twitch* e destinos *RTMP* personalizados; permite exibir os comentários de espectadores na tela, e personalizar a apresentação, com logo, cores, imagens, outros detalhes. Fonte: *StreamYard*. Disponível em: <https://streamyard.com/>. Acesso em: 14 jun.2021.

uma transmissão de vídeo em tempo real para os seguidores, o que também é possível por aplicativos como *YouTube*, *Twitter*, *Facebook* e *TikTok*. Usuários podem fazer comentários e deixar curtidas, além de acompanhar as atividades dos demais espectadores.

O canal *Tecnologias Educacionais*, que grava e veicula *Lives* no *YouTube*, efetuou uma delas com o Professor João Mattar (Artesanato Educacional/PUC-São Paulo), que abordou algumas teorias de ensino a distância. A primeira teoria é sobre adequar o ensino a distância e poder traduzi-lo para os alunos de maneira prática e fácil, uma vez que muitas pessoas não estavam adaptadas ao ensino remoto, ou seja, tendo que reaprender o conteúdo exposto de maneira diferente para apresentar para quem estará vendo. Para o educador, a teoria da distância transacional é considerada o segundo ponto de discussão para a educação, mesmo estando distantes um dos outros fisicamente, as pessoas ligam-se sincronamente ou assincronamente, tanto em pensamento quanto em entendimento. O terceiro elemento que apontou é introduzir o aluno ao curso de maneira que ele se integre totalmente ao mesmo, deixar suas opiniões serem expostas para todos, bem como, ideias de construção de trabalhos e de como podem ser feitos. Estas teorias indicam o mesmo princípio: as pessoas devem ser dinâmicas, saber introduzir e participar como um todo do curso disposto para estudo e deixar a distância física de lado. Considerando esses aspectos, as *lives* apresentam-se como uma grande ferramenta nesse momento de excepcionalidade, tanto para cursos em EaD, efetivamente, quanto para ações pontuais, de um encontro ou dois; quanto para manter relações de manutenção de interesse da população em arte, política, religião e outros temas, para os quais for necessário “deixar a distância física de lado”.

Pelo volume de utilização que atingiu, em tão pouco tempo, esse fenômeno, segundo Agrela, Cury e Vitorio (2020) jamais havia sido visto:

A explosão das transmissões ao vivo não tem precedente. Segundo dados do *YouTube* obtidos pela EXAME, as buscas por conteúdo ao vivo cresceram 4.900% no Brasil na quarentena. O fenômeno é mundial. A consultoria americana *Tubular Labs*, especializada no segmento de vídeos na *internet*, indica que

houve um crescimento de 19% nas transmissões ao vivo pelo YouTube no fim de março — média de quase 3,5 bilhões de minutos de conteúdo por dia. 'Há um sentimento de comunidade que as pessoas encontram nos vídeos neste período de distanciamento social. (AGRELA, CURY, VITORINO. In: REVISTA EXAME ONLINE, 2020).

Essa movimentação comunicativa em massa traz um contraponto ao que Dominique Wolton afirmou, em entrevista para a professora Tatiana Ferraz (na Faculdade Cásper Líbero), onde fez a conferência “Como salvar a comunicação”, em junho de 2017, por ocasião do aniversário de 70 anos da Instituição, e abordou o conceito de comunicação. Perguntado sobre "estarmos menos humanos por causa da *internet*?", respondeu o pesquisador:

DW: Sim, porque confundimos a velocidade da técnica com a lentidão da comunicação humana. Se queremos que a comunicação tenha um valor de emancipação, é preciso dissociar a *informação técnica da comunicação humana*. Não existe outra rede: a rede humana é a mais importante. O mais complicado são os homens e a sociedade. (WOLTON em entrevista a FERRAZ, 2017- grifo nosso).

Ao argumentar sobre a imbricação das comunicações técnica e humana, Wolton afirmou que "a comunicação humana nunca será tão rápida quanto a comunicação técnica. E, qualquer que seja a rapidez da comunicação técnica, ela nunca irá alcançar a comunicação humana. (WOLTON em entrevista a FERRAZ, 2017). Um dos aspectos que se pretende verificar aqui, situando a fala do entrevistado antes da Pandemia, é como, nas *lives* esta preocupação com a simetria entre a 'a rapidez da comunicação técnica' e 'a comunicação humana' se manifestam. No que tange ao uso das tecnologias na área educacional, em tempos de Covid-19, Hoffman (2020), diretor do Grupo A, membro do projeto SAGAH e do conselho editorial do portal Desafios da Educação, manifestou-se em artigo, confirmando o que se tem ouvido reiteradamente:

Uma das frases que mais escuto nos últimos meses é: 'nosso modelo educacional nunca mais será o mesmo.' Com a aprovação por unanimidade pelo CNE da prorrogação das aulas

remotas até o final de 2021, fica óbvia a necessidade de ajustes. [...]. (HOFFMAN, 2020).

Logo, seja em termos de cursos preparados previamente considerando a distância; seja em termos de eventos educacionais esporádicos, emergenciais, remotos; seja em encontros de articulação e de estudo, nas mais diversas categorias, é importante saber o modo como a ferramenta *live/webinar* é utilizada. Para Clark e Mayer (*apud* MATTAR, 2012):

as pessoas têm 2 canais para processar materiais – visuais/pictóricos e auditivo/verbal, que cada canal tem uma capacidade limitada de processar informações em cada momento e que o aprendizado ocorre quando nos engajamos em processamento cognitivo ativo adequado. Nesse sentido, ocorrem 3 processos cognitivos importantes no aprendizado: atenção e seleção de palavras e imagens, organização mental dessas palavras e imagens, e integração dessas palavras e imagens com conhecimento prévio. (CLARK; MAYER *apud* MATTAR, 2012).

As *lives/webinares* são, pois, ferramentas muito utilizadas, que abrangem diversidade de temáticas de interesse social, porque permitem a discussão de temas com propriedade pelos palestrantes, com atualidade e informações pertinentes, e podem desenvolver conversa eficaz, trazendo ideias e soluções para problemas atuais que envolvem a possibilidade necessária de aproximar o proponente com o seu público, com uma quase convergência entre a velocidade da técnica e a velocidade da comunicação humana. Quando bem construídas tecnicamente, podem dar condições de transformar informações rápidas em conhecimento.

A comunicação dos sindicatos durante a pandemia: o caso das *lives/webinares*

Os Sindicatos têm estado presentes no *Youtube* e em outras mídias digitais, discutindo questões trabalhistas, de gênero, de saúde, de organização e de lazer; em especial, a situação dos associados neste período pandêmico. No que tange aos educadores, o APP-Sindicato/PR

(Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Paraná), procedeu reportagem com professores associados e identificou que “triplicou o trabalho dos docentes na pandemia, no modelo a distância implantado na rede pública do Estado, ficando visíveis sinais de cansaço e estresse, além de gastos extras para enfrentar as barreiras tecnológicas dos professores e alunos”. Em 05 de junho de 2020, a presidente da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (Anamatra), Noemia Porto, participava de *live* realizada pela Academia Brasileira de Direito do Trabalho (ABDT), para discutir o tema: “O papel dos sindicatos e das associações diante das repercussões da pandemia nas relações de trabalho”. Assim como essa *live*, numa busca rápida no Google, com essas palavras-chave: sindicatos, pandemia, lives, 2020, foram encontradas, aproximadamente 2.920.000 ocorrências. Títulos¹⁰ como: *Sinpro/Caxias: Assista o vídeo da live “Relações de trabalho em tempos de pandemia”*; *(LIVE) Pandemia e o direito dos trabalhadores: O teletrabalho e o ensino à distância - Sindicato Dos Trabalhadores do Ceeteps Sinteps*; *Centrais fazem live pela vida, por vacinas, pelo auxílio de R\$ 600 e por lockdown contra a pandemia (Sindicato dos Metalúrgicos /São Paulo e Moggi das Cruzes)*; *LIVE: As mulheres no mundo do trabalho durante a pandemia (Sindicomercitários de Caxias do Sul)*; *Com coronavírus, centrais sindicais farão celebração do Dia do Trabalho pela internet - Desde 2018, sindicatos realizam ato unificado no 1º de Maio; com pandemia, evento será em formato de live (Notícia da Folha de São Paulo)*; *Live: direitos dos bancários e a pandemia do coronavírus (Sindicato dos Bancários do Maranhão)*; dentre muitos outros.

No site do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho – CESIT (www.cesit.net.br), pode ser encontrado para *download* o texto: *Sindicalismo no contexto da pandemia no Brasil: primeiras impressões*, de Anderson de S. Campos (Pesquisador do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho – CESIT – IE/Unicamp, membro do GT Mundos do Trabalho.). Campos efetuou uma pesquisa sobre a ação sindical no contexto de crise sanitária, econômica, política e social da Covid-19. Segundo o autor:

Pesquisamos a ação sindical em três ramos de atividade que sofreram impactos diferenciados entre si e cujas entidades de grau superior têm construído agenda sindical nesse período.

¹⁰ Não foram colocados os links, porque os títulos têm apenas fins ilustrativos.

Foram selecionados dois sindicatos em cada ramo, abrangendo as cinco regiões do país. São eles: o Sindicato dos Bancários de Porto Alegre e Região (SindBancários) e o Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos Bancários do Estado do Pará (SEEB-PA), filiados à Contraf-CUT; o Sindicato dos Enfermeiros do Rio Grande do Sul (SERGS) e o Sindicato dos Trabalhadores Públicos da Saúde do Estado de São Paulo (SindSaúde-SP), filiados à CNTSS; o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF) e o Sindicatos dos Trabalhadores/as em Educação do Estado de Alagoas (SINTEAL), filiados à CNTE. Todos os sindicatos pesquisados são filiados à CUT. (CAMPOS, 2010).

A questão da comunicação via *internet* foi um dos fatores importantes para os estudos efetuados: “Utilizamos como fontes os sites e perfis dos sindicatos em redes sociais e entrevistas com dirigentes das entidades.” (CAMPOS, 2020). Ao abordar a Manutenção do trabalho de organização sindical, o pesquisador cita a problemática criada devido ao isolamento, aos ambientes restritos e à situação da Covid-19 e o que isso gerou em termos de organização:

As experiências ampliam inovações anteriores à crise, com adequações digitais para manter a assistência sindical à base filiada e campanhas *online* voltadas para a sociedade. As direções sindicais passaram a se reunir em salas virtuais de plataformas online. (CAMPOS, 2020).

Segundo a pesquisa, antes da pandemia, já havia uso de grupos de *WhatsApp*, como canais de atendimento à base, além dos *sites* dos Sindicatos, que começaram a apresentar grande número de acessos, como “fonte segura de informação”. Surgiram também acessos pelas redes sociais, e programas para transmissão *online*, “com periodicidade regular, nos quais tratam de entretenimento, saúde e realizam debates políticos”. A pesquisa revelou que, a partir das impressões dos dirigentes entrevistados, relata Campos (2020) é “que a procura dos trabalhadores da base por seus representantes sindicais parece ter aumentado em relação ao período em que as sedes físicas das entidades estavam abertas e funcionando normalmente”. Ele cita um trecho da entrevista com Consuelo Correia, presidenta do SINTEAL, que diz: “O contato direto da base com a diretoria do sindicato tem sido mais acentuado do que quando estávamos na sede

do sindicato, tanto por telefone quanto nas lives.” Em Quadro demonstrativo sobre as Práticas sindicais no período de isolamento domiciliar no Brasil em maio/2020, no que tange às *lives*, as quais são apresentadas pelo pesquisador como: “Inovações que foram amplificadas no período”, ele aponta:

Lives (Live é uma transmissão ao vivo de vídeo pela internet feita por meio de redes sociais).

Áudios e vídeos para compartilhamento por mensagens para celular.

Cards de orientações, que são compartilhados em todas as redes e por mensagens para celular.

Cursos *online* (de formação política à yoga) nas redes sociais e por plataformas de reunião *online*. (CAMPOS, 2020).

Na esteira dessas inovações, encontra-se o Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo, fundado em 16 de agosto de 2006, e que tem como propósito “visar melhorias nas condições de vida e de trabalho de seus associados”, estabelecendo negociações com a representação dos empregadores e constituir serviços para promoção de atividades culturais, profissionais e de comunicação. Muitas destas atividades efetuadas, em tempos de Covid-19, via redes sociais. O Sindicato possui Blog <http://sindprofnh-noticias.blogspot.com/>; perfil no Facebook: <https://www.facebook.com/sindprofnh> (com 9.866 pessoas seguindo – dados de 14.06.2021); Instagram: @sindprofnh; site: <http://www.sindprofnh.org.br/> e canal no Youtube: https://www.youtube.com/channel/UCjlgYMfG584MmmvaFZoUH6gcom_1, 72 mil inscritos¹¹. Seu slogan é muito representativo e pode representar a live comentada a seguir: SINDPROFNH: Lutar também é educar.

“Conversa com António Nóvoa - a educação em tempos de pandemia (covid-19 / coronavírus)”: descrição e análise

O Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo promoveu, no dia 06/04/2020, às 16h, a live “Conversa com António

¹¹ Número verificado na data desta anotação:14.06.2021.

Nóvoa - A Educação em tempos de pandemia (Covid-19/Coronavírus)". Em seu canal, no "sobre o vídeo", apontou a biografia do palestrante: Reitor honorário da Universidade de Lisboa e embaixador de Portugal na UNESCO, e que ele foi acompanhado por Gabriel Ferreira, presidente do SindprofNH. O número total de audiência, quando colhidos os dados, em 25/01/2021, foi de 20.557. Realizada no "início da pandemia", parece ter atendido o objetivo de informar ao público interessado sobre questões envolvendo o Ensino Remoto e a Educação. Sob a ótica da transparência/políticas públicas/qualidade de informação: no geral, o cidadão comum teve condições de ser esclarecido com esta *live*, pois foram abordadas reflexões importantes e pontuais para aquele momento. O palestrante apontou a importância de os professores estarem presentes na vida da Escola e dos alunos, mesmo no período de pandemia, recorrendo a todos os instrumentos: plataformas digitais, televisão, entregas de livros nas portas das casas dos alunos, dentre outras alternativas, para que os educadores estivessem na vida de seus educandos. Disse Nóvoa:

Na UNESCO, em Paris, onde eu agora estou como embaixador de Portugal, nós temos aberto um conjunto enorme de iniciativas de experiência em todo o mundo; temos que dar largas à nossa imaginação; uma coisa para mim é certa: não podemos abandonar os nossos alunos, não podemos fazer-nos ausentes neste momento central da vida das nossas sociedades e neste momento tão dramático, porque são, sobretudo, os alunos mais pobres, mais frágeis, mais vulneráveis que precisam de nós. Os outros provavelmente terão em casa os livros, têm em casa aos pais, têm em casa um conjunto de outras possibilidades de manterem os seus percursos de aprendizagem. É para os mais pobres e para os mais vulneráveis que nós temos que deixar em nossa atenção e a nossa preocupação. (NÓVOA, 2020, LIVE SINDPROFNH, 5:29 – 8:22).

Sobre a Formação de Professores durante a pandemia, o entrevistado se mostrou totalmente favorável a manter as formações pelos instrumentos digitais, de forma emergencial. Disse que são uma forma de manter o diálogo, mas que não considerava esse formato ideal para um momento futuro. Apontou que é necessário não fortalecer aspectos que acabam por formar certos nichos de

educação, que não contribuem para uma escola emancipadora, o que ele não via em algumas plataformas educacionais que seguem certa lógica que pode isolar o indivíduo:

[...] uma certa lógica de relação de clientela. Cada aluno servia-se da educação numa base consumista, numa base mais individual e as plataformas digitais contribuem muito para isso. As lógicas de ensino à distância podem contribuir muito para essa relação consumista com a educação, que é o contrário daquilo que eu acredito que deve ser a educação. E, portanto, a crise, a crise e esta situação excepcional em que vivemos, não pode servir de pretexto para consagrar no futuro coisas que dá a algumas pessoas de empresas de iniciativas de plataformas há muito vinham advogando na área da educação. Portanto, temos de ter muito cuidado para separar uma coisa da outra. Mas temos de estar presentes, temos que estar presentes nós professores, temos de estar presentes fazendo formação. (NÓVOA, 2020, LIVE SINDPROFNH, 14:35 - 18:19).

Controvérsias à parte, seja a discussão sobre aqueles que ficam à margem do digital, seja a discussão sobre o tempo da comunicação humana, seja a discussão sobre a mercantilização da educação, a realidade do poder multiplicador das *lives* está aparentemente consolidada e o volume de visualizações da entrevista do prof. Nóvoa no Canal do Sindicato, pode ser uma evidência disso.

Analisando esse Canal, no período entre outubro de 2019 e outubro de 2020, o histórico apresentou cinco vídeos, em formato de *live* (ao vivo). É interessante observar que a movimentação do Sindicato ocorre mais intensamente no seu perfil no *Facebook*, no qual a *live* foi originalmente gravada e, posteriormente, passada para o *Youtube* (informação do mediador). As cinco conferências registradas no recorte da pesquisa são: Conversa com o médico Leandro Minozzo sobre o Covid-19 (coronavírus), em 01/04/2020, (54 visualizações); Conversa com António Nóvoa - A Educação em tempos de pandemia (Covid-19/Coronavírus), 06/04/2020 (20.557 visualizações); SindprofNH conversa com Joice Lamb - Educadora Nota 10 em 2019 - 15/04/2020 (82 visualizações); Iniciação científica na escola pública, conversa com Joice Lamb - 22/04/2020 (118 visualizações) e Debate entre Candidatos à Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo - 08/10/2020 (2.392

visualizações), o que vem a confirmar a pesquisa de Campos (2020) quando confere à *internet* um papel fundamental na articulação dos Sindicados e seus associados durante a pandemia.

Para verificar os aspectos estruturais quanto ao uso da Tecnologia, na construção das *lives*, foi criado um questionário no *Google Forms*, no qual havia perguntas que aferiram sobre a live de forma geral: a demonstração de conhecimento do conteúdo por parte dos palestrantes; a demonstração de conhecimento sobre Interação *online*; o grau de conhecimento demonstrado pelos Cursistas, observando os comentários do *chat*; bem como aspectos de Mediação dentro da *live* (dicas, quadros, instruções para resolver impasses tecnológicos, mediador no *chat*, tentando resolver questões apresentadas, tanto pelos palestrantes, quanto pelos internautas; uso de itens de acessibilidade (tais como libras, legendas, leitores de tela, descrição das imagens, por exemplo).

Mayer (2009) aponta aspectos importantes de *design* de materiais educacionais multimídia, assim resumidos em Resenha de seu livro, por Silva (2017):

Mayer apresenta alguns princípios que poderiam auxiliar no desenvolvimento de recursos didáticos multimídia - de forma a torná-los potencialmente mais efetivos em termos da aprendizagem: I) Concentração (destacar ideias chave nas figuras e textos); II) Concisão (minimizar detalhes desnecessários/alheios nos textos e figuras); III) Correspondência (colocar figuras e textos correspondentes próximos); IV) Concretude (apresentar textos e figuras de maneira a facilitar a visualização); V) Coerência (construir uma linha de raciocínio e uma estrutura clara); VI) Compreensibilidade (utilizar textos e figuras familiares); e VII) Codificabilidade (utilizar textos e figuras cujas características chave facilitem a memorização). De fato, tais princípios são encampados pelos doze princípios da aprendizagem multimídia definidos pelo autor (entendidos como princípios para a produção de materiais multimídia).

No formulário, esses princípios foram desmembrados em perguntas: há palavras, sons e imagens irrelevantes aos objetivos da aprendizagem? Há pistas de destaque para as palavras e imagens

essenciais? Há muitas legendas de animações narradas? Há muito texto nas imagens? As palavras estão próximas das imagens correspondentes? As palavras e as imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente ou sucessivamente? Há cortes em segmentos ou o vídeo todo segue como uma unidade contínua? Há indicações de que o tema já foi tratado em outra ocasião, como uma espécie de preparação para a *live* (nomes, características dos conceitos mais importantes) através de recados na tela - *cards*; *pop-ups*? Há mais palavras e imagens faladas do que imagens e palavras escritas? Há apenas uso de palavras faladas (sem imagens ou palavras escritas)? As palavras faladas estão em estilo conversacional ou em estilo formal? Há estratégias de comunicação visando mobilizações sociais; algum chamado em especial para uma ação continuada do tema da *live* após o seu término? A partir do preenchimento de respostas para estes questionamentos, a qualificação da *live* “Conversa com António Nóvoa”, ficou assim descrita:

A *Live* usa tanto da tecnologia como da interação humana de forma positiva, pois o palestrante demonstra ter conhecimento do conteúdo ali abordado; o mediador/entrevistador intercala as ações de fala com a mediação do *Chat*, o que se pode depreender de seu comentário sobre as pessoas estarem saudando o professor no *chat* (No *Youtube*, entretanto, esse *chat* não está acessível); sobre a função de tentar resolver questões que se apresentem no decorrer da *Live*, sejam elas expostas pelo palestrante ou pelos internautas, percebe-se que o mediador apresenta ao entrevistado suas desculpas pelos transtornos advindos da *internet*, bem como, essa ressalva aparece no “sobre” do vídeo, o que demonstra preocupação com o elo humano não ser rompido pela questão tecnológica.

Uma característica observada, e que pode ser mais bem qualificada em outra ocasião, é a ausência de alguns itens de acessibilidade, libras, legendas; tal falta pode limitar o público da *Live*, acabando por excluir uma parcela considerável de pessoas que, por falta de tais meios, pode deixar de participar não só desta *Live* como de qualquer outra. O ponto alto da *live* foi o estilo conversacional e amistoso dentre os participantes, que superou qualquer possível deficiência em termos de estratégia técnica de atração da atenção dos internautas.

A transformação da *live* em vídeo, por conta da gravação e da postagem no *Youtube*, foi considerado extremamente positivo por 75% dos pesquisadores respondentes e positivo para os outros 25%, uma vez que o vídeo facilita a transmissão do conteúdo, pois ilustra as situações próximas do real. O vídeo também permite o acesso por várias vezes, posteriormente, inclusive por aqueles que não puderam participar do Evento “ao vivo”.

Sob a ótica dos letramentos, observou-se que essa ferramenta auxilia no uso social da linguagem, proporcionando, na prática, o contato com a diversificação da Língua Portuguesa, para além de seu conteúdo restrito, qual seja, o contato com o palestrante, Professor Nóvoa, natural de Portugal, com as nuances de sua língua nativa, seu sotaque e ritmo, é uma forma muito forte de interação com diferentes aspectos do idioma em uso.

Nesse contexto, observamos que a *live* efetuada pelo SindprofNH cumpre com o objetivo proposto, desenvolvendo uma conversa eficaz, fomentando ideias e soluções para problemas que podem ocorrer, ou que já ocorreram durante a pandemia, assim como, levantando possibilidades de procedimentos com relação à educação; discute o tema com propriedade pelos palestrantes, com atualidade e informações pertinentes, considerando o suporte do conjunto de mídias que o Sindicato disponibiliza, e o uso intenso e qualificado de seu perfil no Facebook.

Considerações finais

Ao verificar, no geral, a atuação em mídia de Sindicatos durante a pandemia de Covid-19, entre outubro de 2019 e outubro de 2020 e, em especial, essa atitude midiática do Sindicato Prof. NH; também a necessidade de tendências emergentes de educação e tecnologia, como forma de manter as motivações das pessoas, em geral, em tempos de isolamento, houve a percepção de que as *Lives* e *Webinars* apresentaram-se como meios de interação e de estreitamento de relacionamentos. Os dados encontrados dão conta de que as *Lives* são ferramentas muito utilizadas, que abrangem uma diversidade de temáticas de interesse social, desenvolvidas em formato de conversa eficaz, trazendo ideias e possíveis soluções concretas, que aproximam seus proponentes de seu público.

Nesse sentido, as *Lives* promovidas por Sindicatos têm trazido múltiplas culturas e formas de aprendizagem, conscientização da população sobre como o Brasil funciona na prática; chamamento de atenção para a importância da ciência no enfrentamento da pandemia de Covid-19 e de suas implicações sociais; democracia, desigualdades e direitos e desafios do trabalho e formação docente no século XXI. Na perspectiva da atuação dos Sindicatos, essas ferramentas são extremamente importantes na mediação e interação com seus associados, além de manter elos semelhantes aos presenciais, ampliam o encontro incluindo um público que acessa as gravações disponibilizadas em formato de vídeo nos canais do *Youtube*. Essa constatação, entretanto, vem acompanhada da necessidade de conhecimento de técnicas de interação e de itens de acessibilidade, para que o seu potencial seja totalmente contemplado. Apresentação de dados em gráficos, *design* apropriado em termos de visual, de conteúdo, suporte e material de apoio disponibilizado para os internautas: documentos em *pdf*, *slides*, explicações no vídeo e por escrito nos documentos indicados, disponibilizados no “sobre” dos vídeos; utilização de diversos tipos de gêneros textuais, escritos, orais, em libras, visuais (fotos, teatro), além do permanente diálogo dentre os palestrantes, enriqueceriam mais os encontros. Temática para outras pesquisas.

O Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo (SindprofNH) pode não ter usado de todos os recursos possíveis em seu encontro com professor Nóvoa, entretanto, o volume de visualizações comprova que esse modelo possível/alternativo de comunicação emergencial em momentos de distanciamento proporcionara subsídios para qualificar suas relações de formação e de construção de conhecimento com seus associados e outros.

Referências

AGRELA, L. CURY, M. E. VITORINO, T. **Na quarentena, o mundo virou uma live:** com a quarentena, as empresas viram uma oportunidade única de impulsionar as transmissões ao vivo pela web. Mas o fenômeno das lives veio para ficar? Publicado em: 23/04/2020 às 05h15. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/o-mundo-e-uma-live/> Acesso em: 20 out.2020.

CAMPOS. Anderson de S. **Sindicalismo no contexto da Pandemia no Brasil**. CESIT, 2020. Disponível em: https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2020/06/Sindicalismo-no-contexto-de-pandemia-no-Brasil_andersoncampos.pdf Acesso em: 16 jun. 2021.

CLARK, R. C; MAYER, R. E. E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. 3rd Edition, Pfeiffer, 2011 (Kindle Edition). **Resenha de João Mattar**. Bibliografia básica do curso Multimedia. Cf. o Sumário detalhado. Disponível em: <http://joaomattar.com/blog/2012/01/28/e-learning-and-the-science-of-instruction/> Acesso em: 20 out. 2020.

Conversa com António Nóvoa - A Educação em tempos de pandemia (Covid-19/Coronavírus), 06/04/2020. Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo. Disponível em: https://youtu.be/FNF7i_Dpflo Acesso em nov. 2020.

DAVIS, Andi. **Cognitive Theory of Multimedia Learning**. Publicado em 20 de jul. de 2017. Disponível em: <https://youtu.be/qn1p3qXuzQQ> . Acesso em: 19 nov. 2020.

FENAFAR. Ewerton. Atuação sindical diante da pandemia do coronavírus. In: Sindicato dos Farmacêuticos do Estado do Rio de Janeiro – SINFAERJ. **Site**. Disponível em: <https://sinfaerj.org.br/atuacao-sindical-diante-da-pandemia-do-coronavirus/> publicado em 30/03/2020. Acesso em: 14 jun.2020.

HOFFMANN, Gustavo. **Por que o modelo educacional não será mais o mesmo depois da Covid-19**. Agosto de 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/modelo-educacional-depois-Covid-19/> Acesso em: out.2020.

MATTAR, João. Teorias da Aprendizagem da Educação a Distância | TEO. In **Tecnologias Educacionais**. Publicado em out. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/66hQoronOtw> Acesso em: 20 nov. 2020

Professores(as) têm trabalho triplicado durante a pandemia e pouco apoio do governo. Boletim da APP-Sindicato. In **Informativo eletrônico semanal da APP-Sindicato**. Publicado em: 14 de outubro de 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/professoras-tem-trabalho-triplicado-durante-a-pandemia-e-pouco-apoio-do-governo/> Acesso em: 14 nov. 2020.

REIS, Emanuel. O que é uma live? Saiba tudo sobre as transmissões ao vivo na Internet. In: **TechTudo**. Publicado em 24/03/2020. Disponível em:

<https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghtml> Acesso em: 12 nov.2020.

SILVA, André Coelho da. Resenha do Livro: aprendizagem multimídia (MAYER, Richard E. Multimedia Learning , 2ª ed. New York: Cambridge University Press, 2009.). In **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190135> Acesso em: 14 jun.2021.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2010.

WOLTON, Dominique. Dissociar a informação técnica da comunicação humana. In: FERRAZ, Tatiana. FIDELI, Roberto. GASPAS, Luís. FREIRE, Giselle. **Site**. Faculdade Cásper Líbero, 2017. Disponível em: https://casperlibero.edu.br/compos_noticias/dominique-wolton-dissociar-a-informacao-tecnica-da-comunicacao-humana/ . Acesso em: 14 dez. 2020.

EDUCAÇÃO POPULAR E A RESISTÊNCIA DE MULHERES NA PANDEMIA DA COVID-19

Maria Laura Arantes Bessa Ferreira (UNICAMP)¹

Alberto Lopo Montalvão Neto (UNICAMP)²

Clara Monteiro Schuartz (UNICAMP)³

Introdução

Sabemos que a crise ocasionada pela pandemia da COVID-19 trouxe uma série de novos desafios para a educação mundial, em especial no âmbito brasileiro. As aulas em modelo remoto são apenas um dos elementos novos que se apresentaram neste universo de problemáticas emergentes, de uma crise que não apenas é sanitária, como também de caráter social (SILVA FILHO; MONTALVÃO NETO; ROCHA, 2020).

Distintos trabalhos têm apontado que os impactos das novas modalidades de ensino são diferentes nas diversas camadas sociais do país⁴. Além do recorte de classe, que determina os impactos da pandemia na vida de educandos de acordo com as suas condições socioeconômicas, as desigualdades de gênero podem ser apontadas como um outro elemento que sobressalta como um agravante em meio às dificuldades enfrentadas na atual situação pandêmica. O aumento da carga de trabalho e de demandas por cuidados domésticos, e a contínua exposição de mulheres às situações familiares de conflito, são alguns dos elementos que se destacam na discussão⁵ sobre as particularidades da pandemia.

¹ Graduanda em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp. E-mail: marialaurabess@gmail.com.

² Doutorando em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp. E-mail: montalvaonalberto@gmail.com.

³ Graduanda em História. Instituto de Filosofia Ciências Humanas, Unicamp. E-mail: claramschuartz@gmail.com.

⁴ Fazemos essa afirmação com base nos estudos de Silva Filho, Montalvão Neto e Rocha (2020), que, a partir de um levantamento bibliográfico que realizaram a respeito das pesquisas sobre o ERE, publicadas durante os primeiros meses de 2020 em meio à crise ocasionada pela pandemia da COVID-19, apontam que os efeitos da pandemia não são iguais para todos, sendo agravados a depender de questões de classe, gênero, raça etc.

⁵Aqui enfatizamos a discussão sobre o espaço doméstico e o agravamento da violência contra a

Partindo da premissa de que a condição feminina não é experienciada de forma homogênea, mas articulada com outros elementos, como, por exemplo, raça e classe, cabe-nos entender que a pandemia impacta de formas distintas os diferentes grupos de mulheres. Nesse sentido, compreendemos a importância de investigar como essas desigualdades têm se articulado nas experiências de estudantes de classes menos favorecidas socioeconomicamente (e, em certa medida, de educadoras populares). Destarte, acreditamos que uma investigação com tal enfoque pode colaborar para a compreensão das distintas dificuldades enfrentadas por essas mulheres em meio à pandemia da COVID-19.

Pautados nessas questões, neste estudo objetivamos refletir sobre as vivências de mulheres que integram um cursinho popular preparatório para o vestibular, localizado na cidade de Campinas-SP: o “Cursinho Popular Liberte-se!” (doravante “Liberte-se!”). Assim como ocorre(u) em demais instâncias educacionais, o Liberte-se! tem atuado nos moldes do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) desde o início das medidas de distanciamento social e de contenção da pandemia da COVID-19, que iniciaram em março de 2020.

Pautados em pressupostos freireanos compreendemos que, tal como apontam Freire e Nogueira (1993, p. 19), a educação popular é:

[...] o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política.

É nesse viés que as ações do “Liberte-se!” voltam-se a uma formação que não apenas tem foco no vestibular, como também na formação social e política das(os) educandas(os).

Considerando o contexto de pesquisa relatado, entendemos que é importante definir o que é o ERE. De acordo com Hodges et al.

mulher, durante a pandemia, realizada por Moreira et al. (2020).

(2020, p. 6), o ERE “[...] é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise”. O autor aponta que em situações normais (não temporárias), o ensino ocorreria presencialmente ou por meio de cursos híbridos, mas, devido a uma emergência, esse modelo é adotado visando possibilitar o “[...] acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise” (HODGES et al., 2020, p. 6). Todavia, isso é bem diferente de aprendizagens *on-line*, como aquelas estabelecidas na Educação à Distância (EaD), visto que a EaD é fruto de um conjunto de estudos realizados por diferentes educadores que buscam sistematizá-la ao longo dos últimos anos.

Considerando os percalços do ERE e os desafios da educação popular nesse cenário, a partir de relatos extraídos de uma roda de conversa realizada entre educandas e educadoras, apontamos como algumas experiências vivenciadas por elas se inserem numa lógica de resistência e de organização frente à pandemia, ampliando assim a rede de solidariedade ativa que tem se fortalecido por meio de ações militantes na cidade de Campinas-SP e, de forma mais interna, no âmbito do “Liberte-se!”⁶.

Referencial teórico

Considerando o objetivo deste estudo, filiamos-nos a dois campos teóricos, intencionando algumas reflexões sobre as questões de interesse: a) os estudos feministas, com especial atenção à interseccionalidade (gênero, classe e raça); b) os estudos discursivos, principalmente no que toca à Análise do Discurso (AD) foucaultiana.

⁶ O Liberte-se! recebeu 344 inscrições em 2021. Dessas inscrições, 76,7% foram de mulheres, 22,1% de homens e 1,2% identificaram-se como “outros”. Além disso, 45,6% das inscrições foram de pessoas brancas, 15,1% de pretas, 36,9% de pardas e 0,9% de indígenas. Desses educandos, apenas 22,4% estavam trabalhando no começo do ano e 86,6% tinham acesso irrestrito à internet em casa. Além disso, 92,4% dos estudantes têm renda mensal de até R\$3.000,00. Esses dados foram coletados por meio dos formulários que os educandos preencheram para fins de inscrição. Destarte, não necessariamente correspondem ao número daqueles que permanecem frequentando o cursinho regularmente. Entre os educandos ativos, o número de mulheres destaca-se.

Desigualdades de gênero: da divisão do trabalho às opressões machistas

O legado teórico dos estudos feministas é considerado hoje um dos alicerces da produção de conhecimento sociológico, vindo de diferentes tradições e produzindo novas tradições, cujo potencial como ferramenta de compreensão da realidade é cada vez mais reconhecido. As disputas travadas pela teoria sociológica feminista lograram consolidar a necessidade de que as análises sociais se atentassem não apenas às relações de gênero, mas também às relações de classe e raça como imbricadas entre si. A partir dessa necessidade emergem perspectivas como as dos estudos interseccionais e da consubstancialidade⁷. Nosso objetivo não é realizar uma distinção das vertentes existentes, mas abraçar uma perspectiva interseccional que permita opor-se às desigualdades de gênero existentes.

Reconhecemos que os estudos interseccionais se apresentam como um vasto campo de pesquisas, que, apesar de estar em constantes disputas, configura-se como uma ferramenta metodológica para a compreensão das estruturas e vivências que constituem as relações de opressão e exploração na sociedade, especialmente no caso de espaços constituídos por mulheres da classe trabalhadora, que sofrem concomitantemente distintos tipos de opressão. Entre os muitos estudos que congregam tais questões, podemos mencionar tradições como a do feminismo negro, ressaltando a obra de Angela Davis (DAVIS, 2016) como um marco fundamental na literatura internacional, especialmente nas discussões sobre o trabalho doméstico, a violência sexual e a organização política de mulheres.

Acreditamos que a análise das desigualdades de gênero, se desarticulada de uma compreensão de outros dispositivos de hierarquização social, é incapaz de oferecer uma compreensão mais próxima da realidade social. Desse modo, concordamos com Carneiro

⁷ De acordo com Cisne (2017, p. 3), sendo uma das abordagens possíveis para se pensar nas relações feministas, “[...] a perspectiva da consubstancialidade/coextensividade das relações sociais defende um método de análise com o qual as relações sociais de sexo, raça e classe são percebidas como indissociáveis”. Vale destacar que a outra abordagem possível se refere aos estudos interseccionais, não sendo nossa intenção realizar uma diferenciação teórica a respeito dessas duas vertentes.

(2019), quando a autora diz que é preciso articular questões de raça, classe e gênero para que se possa tornar a luta pela equidade social mais justa e representativa, principalmente pelo fato de que as opressões vivenciadas por mulheres são plurais. Em outras palavras, historicamente, mulheres negras sofrem opressões ainda mais acentuadas, e por isso essa abordagem se coloca como uma possibilidade de “enegrecer” o próprio feminismo.

As categorias gênero, raça e classe são mobilizadas há muito tempo com o propósito de hierarquizar grupos sociais e justificar a dominação, funcionando de forma específica na sociedade capitalista, alimentando-se e conduzindo a divisão social do trabalho própria a essa sociedade. Por isso, nos são caras as diferentes perspectivas materialistas da teoria feminista, expressas por parte considerável das autoras feministas negras, que partem do entendimento que a divisão do trabalho tem as relações superpostas de gênero, raça e classe como estruturantes. Neste ínterim, autoras brasileiras como Helena Hirata e Ângela Araújo dedicam-se à compreensão dos impactos da desigualdade de gênero na divisão do trabalho.

Especificamente no Brasil, essas três categorias constituíram um país de base patriarcal e racista (CARNEIRO, 2019), construído em cima de um modelo de família que continua sendo elemento determinante em nossa organização social. Assim, a falta de direitos políticos, civis e sociais, historicamente mantiveram as mulheres em posição de subalternidade e reclusas da vida pública. Foi apenas entre o final do século XIX e início do século XX que, no Brasil, as mulheres tiveram acesso à educação em nível superior e puderam exercer o direito de participar da vida pública por meio do voto (ROSA; SILVA, 2015). No entanto, apesar dessas importantes conquistas, as desigualdades encontram-se marcantes ainda na atualidade, sob diferentes formas.

É importante salientar que a própria escola é um espaço reprodutor de relações de poder e desigualdades de gênero e, por isso, torna-se importante a luta por igualdade nesses espaços (MORENO, 1999, SAMPAIO, 2019, SANTOS; NASCIMENTO, 2021, entre outros). Conforme apontam Santos e Nascimento (2021), junto com outras instituições sociais, como, por exemplo, a família e a igreja, a escola é uma das principais formadoras culturais, mantendo desigualdades, principalmente na intersecção entre as categorias de

raça, classe e gênero. Sobre a questão, Sampaio (2019) aponta que a escola reproduz uma série de opressões machistas contra mulheres, homossexuais e transgêneros, sendo um espaço que busca manter a normatividade de certos comportamentos e condutas, a partir de determinados juízos de valor. Desse modo, relações de poder entre educadores/educandos e educadoras/educandas são estabelecidas nesses espaços, visto que a manutenção dos papéis de gênero (e as opressões às sexualidades) influenciam, em distintos âmbitos sociais, tanto práticas familiares quanto educacionais (SENKEVICS; CARVALHO, 2015)⁸.

Cabe ressaltar que o papel assumido por mulheres que conseguem acesso à educação muitas vezes é direcionado àquilo que, tradicionalmente, é visto como intrínseco ao feminino: o cuidado. Frequentemente a mulher é vista como aquela que atua em áreas como a educação (docentes), a saúde (enfermeiras e cuidadoras), entre outras, e não como engenheira, por exemplo.

Esse cenário leva à pouca valorização e má remuneração de carreiras, que, associadas às questões de gênero, apontam para a desvalorização do que é produzido pelo feminino (ARAÚJO; AMORIM; FERREIRA, 2004). Todavia, ao mesmo tempo em que vemos a reprodução de estigmas, há formas de resistência e de denúncia por parte de educadoras (e educandas) às opressões sociais e sobre as diferentes formas impostas ao “ser mulher” (COSTA; VIANA, 2018).

Por fim, vale destacar que na compreensão dessas questões não é possível desvincularmos o processo educacional dos contextos culturais de um dado período histórico (CANDAU, 2013). Considerando essa premissa é que pensamos na possibilidade de também olharmos para (e questionarmos) as relações de poder que perpassam a sociedade e nos condicionam a “ser sujeitos”, assumindo assim uma dada posição na ordem social.

⁸ Por exemplo, entrevistando educadoras do Ensino Fundamental, Costa e Viana (2018, p. 413) apontam que essas mulheres colocam como marcantes em suas identidades “[...] a maternidade, o acúmulo de tarefas, o ciúme expresso por pais, irmãos e parceiros, bem como a violência que assola a existência feminina [...]”.

Os estudos discursivos como aporte teórico-metodológico

Considerando que este estudo tem interesse na compreensão das questões que perpassam os depoimentos de mulheres no âmbito da educação popular, principalmente de educandas, entendemos que os aportes teóricos dos estudos discursivos podem auxiliar em reflexões sobre as relações entre poder-saber, bem como na compreensão de processos de subjetivação desses sujeitos, especificamente no âmbito de suas relações sociais. Pretendemos aqui seguir a disposição colocada por Foucault (2006, p. 465), realizando assim uma análise que “[...] não se ocupa do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona”.

A noção de discurso é extensamente pensada por Michel Foucault, que coloca importantes reflexões não apenas para a Análise do Discurso, mas para debates em distintos campos do conhecimento. Para entender a sua filosofia, é preciso delinear o que ele compreende por “*A ordem do discurso*” (FOUCAULT, 1996). Em sua concepção, os discursos são enunciados materializados na fala ou escrita, não podendo ser dissociados da prática de “[...] um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 1996, p. 39). Os discursos constituem-se, portanto, através das relações entre sujeitos que, por sua vez, se constituem e se reconhecem atravessados pelos próprios discursos e pelos discursos dos demais sujeitos e instituições. Destarte, o discurso não é mera ferramenta através da qual se organizam as disputas sociais, mas é o próprio objeto delas. Nas palavras de Foucault, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Sendo objeto de disputa, os discursos são controlados, editados e distribuídos por lógicas historicamente determinadas, constituindo e engendrando relações. São marcados por discontinuidades, e não enunciam, portanto, verdades absolutas, por mais que tenham como característica essencial a busca pela verdade. Destarte, não podem ser analisados buscando-se um ordenamento ou

um “discurso ininterrupto” a ser encontrado. Os atravessamentos e descontinuidades dos discursos devem ser respeitados pelo que são, porque o discurso não é uma ligação entre pensamento e fala, mas “[...] a ‘reverberação’ de uma verdade que nasce diante dos olhos do próprio sujeito” (SILVA; MACHADO JÚNIOR, 2014, p. 201).

A compreensão do discurso como prática discursiva coloca a necessidade da análise das condições históricas, políticas, econômicas e sociais que propiciaram a sua emergência como prática relacional, e que, por sua vez, reflete as relações de poder. Nesse caso, o poder designa as “relações entre ‘parceiros’ (entendendo-se por isto não um sistema de jogo, mas apenas [...] um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras)” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Destarte, essas práticas se produzem numa situação comunicativa histórica e socialmente específica, cuja análise deve ser capaz de trazer à tona. Especificamente sobre as práticas discursivas que envolvem a sexualidade (e o gênero), Foucault (1985) aponta que, historicamente, há uma subjugação dos prazeres e de seus efeitos para o corpo e para a alma, ocorrendo uma supervalorização do casamento, da família e das obrigações conjugais. Há, então, “[...] esforços de moralização feitos sob um modo mais ou menos autoritário pelo poder político” (FOUCAULT, 1985, p. 45). Nesse sentido, compreende-se que o “ser mulher” é efeito de um jogo discursivo das relações de poder.

À luz dos estudos foucaultianos, compreende-se que as práticas discursivas se caracterizam de alguma maneira como um “[...] elo entre discurso (enunciações) e prática (práticas sociais dos sujeitos)” (SILVA; MACHADO JÚNIOR, 2014, p. 202). Essas práticas, imersas nas relações de poder, são intrínsecas à ação dos sujeitos e aos processos de subjetivação. A concepção que Foucault adere ao poder como algo dinâmico, descentralizado e vinculado às políticas de autogerenciamento / autoempoderamento, fora do qual o discurso não existe, traz reflexões importantes sobre as suas formas de produção e distribuição. Nessa relação, a escola ocupa um importante lugar, como instituição organizadora de poderes e de discursos, distribuindo normativamente conhecimentos, não apenas relacionados aos conteúdos programáticos, mas às próprias formas de “ver o mundo”⁹.

⁹ “O que afinal é um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação

Para Foucault, embora a educação seja um instrumento fundamental de acesso universal a qualquer tipo de discurso, ela “[...] segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (FOUCAULT, 2012, p. 44). Destarte, o poder disciplinar permite a existência de formas de resistência, pelas quais Foucault acredita que o sujeito consegue “[...] de maneira voluntária ou fortuita, ‘escapar’ dos dispositivos de identificação, de classificação e de normatização do discurso” (REVEL, 2005, p. 74). Acreditando na possibilidade de um ensino transgressor, a partir de contradiscursos que emergem em meio à educação popular (MONTALVÃO NETO; SILVA, 2020), numa modalidade educacional que vai além das instituições formais e regulares de ensino, apresentamos um movimento de resistência aos poderes que têm assolado mulheres (educandas/educadoras) em meio ao contexto pandêmico vivenciado.

Caracterização da pesquisa e escolhas metodológicas

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, do tipo participante. De acordo com Gil (2008), assim como na pesquisa-ação, na pesquisa participante o pesquisador possui um intrínseco envolvimento com o processo do estudo. Destarte, aqui não cabe a objetividade científico-acadêmica clássica, mas considera-se que tanto pesquisador quanto o pesquisado são sujeitos sociais, e por isso identificam-se uns com os outros. Há, então, uma relação dialética que foge ao positivismo lógico, e o “[...] observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados” (GIL, 2008, p. 31).

Considerando a situação relacional entre sujeitos, a escolha do espaço de um cursinho popular como foco de pesquisa sobre os impactos da pandemia na vida e trajetórias educacionais de mulheres se coloca como uma abordagem potencial. Isso porque, além das questões que perpassam as relações de gênero, e das frutíferas relações dialógicas e de construção político-social que esses espaços oferecem, os cursinhos populares têm se destacado como espaços de

e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 1996, p. 44, 45).

organização e resistência de mulheres, especialmente de classe socioeconômicas menos abastadas. Isso ocorre desde que os movimentos de educação popular ganham força no Brasil na década de 1960, atuando, inclusive, como forma de resistência à ditadura militar, e destacando-se principalmente nos anos 1980 (BRANDÃO, 1986)¹⁰.

A escolha por analisar principalmente depoimentos de educandas e, pontualmente, de educadoras, obtidos numa roda de conversa, deu-se por entendermos que o discurso emerge na/da relação entre os sujeitos, moldando-os na medida em que é proferido. Outrossim, ele é moldado ao longo do tempo por meio de acontecimentos históricos (e discursivos), que deslocam enunciados e sentidos. Desse modo, em termos analíticos, mobilizamos tanto os arcabouços teóricos dos estudos feministas (e interseccionais) quanto os aportes teóricos discursivos propostos pelo filósofo Michel Foucault.

Em relação ao contexto imediato deste momento formativo e reflexivo, podemos dizer que a proposição dessa roda de conversa caracterizou-se na construção de um espaço privilegiado e aberto à discussões, que possibilitaram que as mulheres ali presentes pudessem se abrir, refletindo por meio de um constante rememorar sobre as suas próprias histórias e por meio das narrativas de outras educandas/educadoras. Cabe ressaltar que essa forma de organização do diálogo, que consideramos ao mesmo tempo educacional e política, e que se centra no discurso e na relação dos sujeitos com as suas próprias histórias de vida, foi utilizada historicamente por uma série de movimentos sociais, como parte do esforço de conscientização e incentivo à atuação política organizada¹¹.

¹⁰ É importante salientar que desde a década de 1980 há a ascensão de um projeto neoliberal que influenciou fortemente as políticas educacionais do país. Nesse sentido, a educação popular se torna ainda mais importante, haja visto que as desigualdades sociais se escancaram neste cenário. Para compreender algumas dessas questões político-educacionais, indicamos a leitura do estudo feito por Montalvão Neto, Silva Filho e Rocha (2021b).

¹¹ Um dos exemplos mais conhecidos dos efeitos positivos dessa forma de organização do diálogo foram os chamados “grupos de reflexão” ou “grupos de consciência”, utilizados por mulheres de todo o mundo nas décadas de 1960 e 1970 para impulsionar a mobilização feminista, que veio a ser conhecida como a “Segunda Onda”. Segundo Pedro (2012), nesses grupos auto-organizados, as mulheres se reuniam para discutir os problemas específicos do machismo, as suas vivências e como as desigualdades de gênero se expressavam no seu dia a dia e em suas subjetividades. O compartilhamento dessas experiências, em espaços seguros, foi fundamental

Sobre o ato de narrar, Walter Benjamin aponta, em “*O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*”, que ele se constitui a partir da experiência do indivíduo, sendo um processo que busca a transformação da memória por meio de um rememorar que atravessa distintos tempos e espaços.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade - é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1996, p. 201).

Pautados na concepção do ato de rememorar por meio de narrativas¹², acreditamos que é possível compreender as dualidades e os desafios enfrentados por sujeitos em meio a uma gama de poderes que os oprimem. Dessa forma, analisamos alguns discursos emergentes por meio das narrativas orais elaboradas principalmente por educandas.

Sobre as formas de “ser mulher” em meio à pandemia da COVID-19

A atividade relatada foi desenvolvida em maio de 2021. A roda de conversa contou com a participação de 9 educandas e 2 educadoras¹³, sendo as discussões coordenadas por uma das educadoras, que é uma das autoras deste estudo. Tratou-se de uma roda de conversa entre educandas e educadoras do “Liberte-se!”¹⁴,

para muitos avanços políticos, culturais e sociais conquistados na época.

¹² Não pretendemos aqui assumir como referencial teórico a perspectiva benjaminiana, sendo o autor apresentado apenas como forma de expormos uma compreensão sobre o sensível ato de narrar.

¹³ Apesar do número de mulheres no Liberte-se! ser maior, acreditamos que a baixa participação tem como um de seus fatores o fato da atividade ser realizada num sábado à noite. Normalmente, as atividades formativas (e interdisciplinares) do Liberte-se! ocorrem pela manhã, aos sábados. Todavia, a roda de conversa foi realizada neste período devido a uma votação, por um questionário, em que as educandas que tinham disponibilidade escolheram-no. A nosso ver, isso dificultou a participação de demais educandas e educadoras.

¹⁴ Historicamente, as mulheres se destacam nas lutas populares e pela educação. Nos últimos

com a finalidade de que elas pudessem compartilhar vivências em meio à pandemia da COVID-19¹⁵. Nesse contexto, algumas perguntas geradoras (FREIRE, 1974) e complementares orientaram a conversa, possibilitando que elas trouxessem relatos sobre como a pandemia impactou as suas vidas, em especial no que toca aos estudos (Quadro 1). Destarte, nos interessava trazer à tona as suas projeções para o futuro, bem como as inseguranças e a relação dessas mulheres com a família e/ou companheiros(as) diante da necessidade de distanciamento social.

Quadro 1 - Perguntas geradoras e complementares.

Perguntas geradoras	Perguntas complementares
Quais foram os maiores impactos que você sentiu ao longo da pandemia?	Como você acha que a pandemia impactou as suas tarefas diárias? Como você acha que a pandemia impactou a sua vida como estudante? Como a pandemia influenciou a sua perspectiva de aprovação na universidade? Por quê?
Na sua opinião, em relação ao aumento de tarefas domésticas e profissionais diante da pandemia, as mulheres e os homens foram afetadas da mesma	Quais as tarefas dos homens em sua casa, antes e depois da pandemia? Quais as tarefas das mulheres da sua casa, antes e depois da pandemia? Nesse cenário, homens e mulheres conseguem se dedicar igualmente em

anos, ex-educandas de cursinhos populares ganharam os holofotes em movimentos populares e na política institucional, inclusive, representando e defendendo abertamente a bandeira da educação popular. Exemplos disso são mulheres como Marielle Franco e a recém-eleita vereadora de São Paulo, Luana Alves. Refletindo esse movimento, o Liberte-se! tem desde o seu surgimento uma maioria de mulheres entre os educandos. Como dissemos, em 2021 isso não foi diferente, sendo a maioria dos inscritos do gênero feminino. Todos os educandos advêm de escolas públicas ou são bolsistas em colégios particulares. Uma considerável fração das educandas trabalham e, como será apontado por meio de fragmentos de alguns depoimentos, algumas, inclusive, atuam na linha de frente do enfrentamento à COVID-19, especialmente como enfermeiras ou técnicas de enfermagem.

¹⁵ As falas da roda de conversa, citadas e analisadas ao longo do texto, foram transcritas de forma literal, mantendo os desvios formais de ortografia e gramática.

forma?	tarefas como, por exemplo, estudos? Você acha que a pandemia é igual para todos? Porquê?
Você acha que a pandemia impactou de formas diferentes homens e mulheres?	Você já leu ou viu algo sobre o assunto? Onde? Você já ouviu relatos sobre esses diferentes impactos? O que ouviu? Baseado nas suas experiências e nessas notícias/relatos, o que você conclui?

Fonte: autoria própria.

A partir das discussões realizadas com base nessas questões, centrar-nos-emos neste estudo em compreender alguns discursos dessas mulheres em relação às relações de poder e às injustiças por elas vivenciadas no contexto pandêmico. Mais especificamente, temos como foco as narrativas orais dessas mulheres, ainda que ao final da roda de conversa fizemos a proposição de que elas escrevessem um breve relato sobre a roda de conversa. Isso porque, consideramos que a riqueza de detalhes presentifica-se nas narrativas orais. No decorrer das discussões, cada educanda trouxe uma perspectiva diferente sobre as situações por elas vivenciadas. Todavia, notamos que nessas narrativas alguns elementos coadunam-se, visto que, grosso modo, essas mulheres apontam que, durante a pandemia: a) houve um aumento de responsabilidades, principalmente em relação ao cuidado com o espaço doméstico; b) é comum a falta de apoio das famílias, principalmente no que relaciona-se aos desejos das educandas, vestibulandas, de tentar o ingresso na universidade; c) é notável a angústia e desmotivação das educandas, dada às dificuldades impostas pela pandemia; d) ainda que perpassadas por injustiças e desmotivações, formas de resistência são explícitas em suas falas. Destarte, visando identificar regularidades discursivas, refletimos sobre alguns trechos das narrativas que consideramos significativos.

A) Aumento de tarefas domésticas e de responsabilidades

Depoimentos coletados na roda de conversa¹⁶ demonstram que as educandas, em suas casas, têm papel fundamental no cuidado com os irmãos. Outrossim, também lhes cabe a realização da maior parte das tarefas domésticas, tais como limpar a casa ou cozinhar, bem como a resolução de problemas coletivos da família, como, por exemplo, ir ao banco. Essas práticas, somadas aos seu(s) trabalho(s) e estudo(s), levam-nas a jornadas duplas e triplas.

EDUCANDA 4: A questão de lidar com a família, isso é muito difícil. Por que às vezes vem criança em casa. **Junta meus irmãos e minhas primas e é muita criança,** junta umas 7 mais ou menos. Eu não consigo estudar quando chego em casa. Quando vem meu irmão mais velho ele não deixa eu estudar. Eu falo que não tem como, não tem condição mas ele não respeita. A questão de ter idoso em casa também, hoje meu pai está com 80 anos. Então a gente tem que cuidar dele sempre. **E eram coisas que antes da pandemia ele fazia, mas agora eu que tenho que fazer.**

EDUCANDA 3: Desde que eu me entendo por gente **eu tomo conta das minhas irmãs,** e eu consegui fazer minhas coisas e ter o meu tempo de estudo. **Só que agora na pandemia, com mais gente dentro de casa, eu to muito desfocada dos meus estudos.**

Com base nesses enunciados, entendemos que a categoria “gênero” opera na vida das educandas, principalmente no que toca à forma que elas vivenciam este momento. Noutras palavras, o papel doméstico das educandas se sobressai, num momento de extrema convivência dentro do espaço familiar, visto que elas são “cobradas” por seus familiares para cumprir o papel do cuidado, colocando, em alguma medida, em segundo plano as suas agendas de estudo. Essas questões vão ao encontro do que colocamos ao dialogar com estudos interseccionais, tal como o de DAVIS (2016), que assume que há um papel historicamente atribuído às mulheres, papel este que lhe foi historicamente atribuído como uma forma de controle e

¹⁶ As educandas são enumeradas de acordo com a ordem de suas falas durante a roda de conversa, ou seja, seguimos, de forma linear, a numeração dada pelos pesquisadores deste estudo durante as transcrições.

subalternização, resultante de preceitos machistas e patriarcais. Como dito, as relações de subalternização acentuam-se no caso de mulheres negras (CARNEIRO, 2019).

O sentimento de injustiça e a sobrecarga de trabalho foram ressaltados nas narrativas que apontavam para a distribuição desigual das tarefas domésticas entre as educandas e os homens que habitam as suas casas. Inclusive, na voz delas, fica incumbido às mulheres a responsabilidade de distribuir as tarefas da casa entre os moradores (geralmente, familiares), o que, para elas, significa mais um trabalho que se vêm obrigadas a fazer.

EDUCANDA 2: Eu percebo em relação ao meu esposo que enquanto algumas coisas pra nós são naturais, como lavar a louça, tirar um dia para lavar o banheiro, [...], **é aquela coisa da forma como o homem foi criado e da forma como a mulher foi criada. Tem coisas que eu estou ensinando para ele agora a fazer.** Por exemplo, ele não arrumava a cama dele, porque a mãe vinha e arrumava a cama dele. [...] **Parece uma obrigação a gente fazer as coisas.**

Nesse enunciado, negritos e sublinhados levam a crer que as palavras apontam para “coisas”, as quais, na ótica discursiva, compreendem relações de poder que perpassam, perpetram e engendram sujeitos em seus papéis sociais. É nesse limiar que apontamos que há a instituição de uma pedagogia, desde criança, que nos leva a ter uma determinada representação do sexo e das posições por ele determinadas. Por meio das instituições (escolas, hospitais, órgãos governamentais etc.), diferentes sujeitos (crianças, professores, médicos, pais, políticos etc.), com distintas formações discursivas, encerram-se no que Foucault (1988, p. 32) chama de “[...] teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa - tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso”.

Dessa forma, podemos dizer que, desde o século XVIII, a categoria “sexo”, principalmente para crianças e adolescentes, passa a dispor de “inúmeros dispositivos institucionais e estratégias

discursivas” (FOUCAULT, 1988, p. 32). Nesse entremeio, que o autor chama de “*fetice de relações de poder*”, observa-se que, desde muito cedo, somos condicionados às formas de ser sujeito (forma-sujeito), de tal modo que há aquilo que pode e deve ser dito (e feito) por homens e mulheres. Sobre essa forma de ser mulher, Foucault (1988) aponta que, inclusive, há uma “*histerização*” do corpo, de tal modo que as práticas discursivas o atribuem uma relação social, em que a mulher é condicionada de acordo com o espaço familiar e a posição a ela atribuída de mãe, nervosa, histérica, revestida de responsabilidades por uma simples questão biológica. É isso que identificamos ao refletir sobre esses relatos, nos quais as educandas atribuem esse histórico papel de cuidado imposto à mulher, incumbindo-as de modos de ser/fazer/estar... de obrigações!

B) Falta de apoio familiar

A falta de apoio por parte dos familiares e cônjuges foi um dos elementos recorrentes nas narrativas. De acordo com as educandas, isso expressa-se tanto na falta de demonstração explícita de apoio e incentivo aos seus estudos por parte das pessoas com as quais convivem, quanto na falta de esforço destes em criar ambientes favoráveis para essa finalidade. Como apontamos, as tarefas domésticas (e de cuidado com crianças, idosos etc.) demandam atenção incessante dessas mulheres, e o barulho também é apontado como elemento que dificulta o foco, necessário para o estudo. A seguir, os trechos transcritos da roda de conversa sintetizam algumas dificuldades vivenciadas:

EDUCANDA 2: Essa pandemia me ensinou muita coisa, eu perdi muita coisa mas aprendi muito também. Eu percebi o que são aqueles dois lados da moeda, de um lado eu estava na linha de frente tendo que acalmar alguém com medo e por outro a gente também está vulnerável, às vezes a gente só precisa chorar. E isso é muito triste, **você achar que está sozinho, estar sozinho na pandemia.** Isso realmente aconteceu comigo, **eu experimentei isso, de ter tantas pessoas lá no hospital para eu apoiar, mas ao chegar em casa não ter ninguém pra me apoiar.**[...] Eu sempre ouvi, tirando dos meus avós, eu ouvi todo tipo de coisas. **Pessoas me desmerecendo, dizendo “ah, você**

não vai passar”, “ah e se você nunca passar?” “nossa você já tem 26 anos, não vai largar disso não?”. Mesmo eu tendo técnico de enfermagem, mesmo eu atuando e trabalhando, sempre escutei isso. E acho que isso se intensificou na pandemia. Essa cobrança. **Eu ouvi mais pessoas me criticando, e isso acaba me derrubando;**

EDUCANDA 1: **Eu não tenho um apoio, não tenho o apoio dos meus pais, dos de fora.** E eu sinto necessidade de estudar porque eu não acho que eu estou estudando. [...] Eu disse que queria prestar letras ou história antes de ir pra medicina, e **minha mãe disse que eu não ia conseguir.** Minha mãe quer que eu faça o que ela quer. ela disse “vem pra área da enfermagem aqui comigo” e eu disse não mãe, eu não quero enfermagem, quero medicina. E parece que agora piorou, porque ela olha pra mim e fala **“olha pra você, olha pra gente, você acha que um dia você chega lá?”.** Aí eu falo eu chego sim, **eu quero chegar e eu vou.** [...] **É muito difícil você estar lá no meio da sua família e ninguém acreditar que você consegue, sabe? [...]** E aí você para pra estudar e você não tem sossego para estudar, gritaria.

A fala da Educanda 2 traz uma sensível narrativa. Mulher, enfermeira, mãe, com o sonho de ingressar no curso de medicina, a educanda relata uma dualidade vivenciada por muitos profissionais da saúde, que, neste momento, estão na linha de frente do enfrentamento à COVID-19. Nessa relação ambígua, vemos que a educanda é perpassada por formas-sujeito vistas socialmente sob os aspectos do cuidado, por vezes, maternal, que são formas de ser: a) mulher; b) mãe; c) filha/neta; d) enfermeira. Isso porque, ao passo que relata a sensação de abandono e desdém dos seus sonhos por familiares na posição de neta; a educanda aponta para a necessidade de encontrar forças para assumir a posição daquela que tem o “dever” de acalmar/apoiar outras pessoas, enquanto mulher que trabalha no serviço de saúde, ainda que ela própria não tenha esse apoio. Ademais, essa educanda é mãe. Criando o seu filho sozinha, sem o auxílio do pai, cabe a ela o “dever” do cuidado. Essa posição-mulher como aquela que tem o dever de cuidar corrobora para o que discutimos a respeito da manutenção de papéis de gênero (SENKEVICS; CARVALHO, 2015). Todavia, em que parte fica o cuidado de si?¹⁷

¹⁷ Questão inspirada na obra de Foucault (1985). O cuidado de si pode ser entendido como o

Algo similar ocorre na fala da Educanda 1. Os trechos destacados apontam para uma questão frequente em muitos seios familiares. Sendo comum a pouca compreensão de famílias socialmente menos abastados de que seus filhos podem sonhar e, conseqüentemente, dedicar-se aos estudos, dentro das relações de poder, comumente compreende-se que o “pobre” tem um lugar pré-concebido, uma posição a ocupar, forjada por discursos que visam subalternizar. Ou seja, há o que pode e deve ser dito (e feito). Nesse sentido, as discussões interseccionais sobre a indissociável relação entre gênero, classe e raça, quando trouxemos autoras como Davis (2016) e Carneiro (2019), podem explicar a questão.

C) Outras dificuldades impostas pela pandemia

A dor da perda de pessoas queridas e a saudade daquelas que tiveram que ficar afastadas, devido às medidas de distanciamento social, também foram foco de algumas falas. Ressaltadas como obstáculos para o estudo, essas falas são apresentadas a seguir:

EDUCANDA 2: Essa coisa de não poder ver minha mãe-avó, porque ela mora em Minas Gerais, isso de eu não poder tar indo ver ela foi o que mais me abalou nessa pandemia, e isso acabou afetando muito meus estudos. **De eu olhar para uma foto dela e olhar para o caderno do lado e simplesmente começar a chorar, de pensar que era mais um dia que eu não estava com ela.** Isso depois de passar um plantão noturno e ver pessoas idosas morrendo. Isso influenciou muito nos meus estudos.

EDUCADORA 2: O maior impacto foi a perda. Eu perdi minha vizinha, eu sou cria de vó, e já não tinha meu vô. **Eu fiquei um mês de luto sem ver absolutamente ninguém,** e eu não podia voltar pra casa porque todo mundo ficou doente cuidando da minha vó. **O luto na pandemia é muito duro mesmo, porque não tem fecho [...].**

cuidado que os sujeitos devem ter consigo mesmos ao longo de toda a sua vida, sendo o conhecimento de si uma ação ao mesmo tempo pessoal e social. Assim, Foucault (1985, p. 235) conclui, em seu terceiro volume da obra *“História da Sexualidade”*, que é possível remanejar a própria ética, a partir “[...] de uma outra maneira de constituir-se a si mesmo enquanto sujeito moral de suas próprias condutas [...]”.

EDUCANDA 5: Uma coisa também que me impactou é que **minha filha estuda em Brasília**, em 2019 ela prestou o ENEM e passou na UNB em Psicologia. Aí foi pra Brasília aí no ano passado quando ela voltou de férias pra estudar uma semana depois começou esse negócio de pandemia, **sei que estamos até hoje sem nos ver. Às vezes a gente fala por chamada de vídeo e às vezes por mensagem. Eu sei que isso tá muito difícil.**

Os enunciados acima ressaltam as dificuldades vivenciadas por muitas pessoas em meio à pandemia. Conforme discutido por um dos autores deste manuscrito (MONTALVÃO NETO; SILVA (2020), SILVA FILHO; MONTALVÃO NETO; ROCHA, 2020, MONTALVÃO NETO; SILVA FILHO; ROCHA, 2021, entre outros), os efeitos da pandemia não são sentidos de igual maneira por todos. Isso implica reafirmar que questões de gênero, classe e raça influenciam nessas relações, o que nos leva a afirmarmos que essas relações também se marcam no âmbito da educação, visto que, nesse momento, muitas crianças e jovens não possuem locais adequados ou *internet* para os estudos. Esse cenário prejudica (e muito!) o sonho de educandos de ser aprovados no vestibular, visto que a pandemia os obrigou a estudar de forma cada vez mais autônoma e, na mesma proporção, com menores condições e apoio (MONTALVÃO NETO et al., 2020)

Sabemos que, num cenário em que milhões de vidas foram ceifadas, vivenciamos uma (necro)política (MBEMBE, 2016)¹⁸, implementada por um governo genocida, que tem como principal marca os discursos opressores (machistas, homofóbicos, racistas, entre outros). Em meio a essa situação, observamos pelos destaques nessas falas sentimentos de luto e saudade, seja por um ente querido que se foi ou por estar longe de quem se ama.

D) Existência(s), resistência(s) e o cuidado de si

É possível perceber que as mulheres que falaram durante a roda de conversa têm consciência das injustiças e desigualdades que

¹⁸ Discussões a respeito das (necro)políticas empregadas pelo atual (des)governo brasileiro, em meio à pandemia da COVID-19, são realizadas por Montalvão Neto, Silva Filho e Rocha (2021).

perpassam as suas experiências de vida. Essas consciências ficam especialmente visíveis nas seguintes falas:

EDUCANDA 2: A gente teve que conversar sobre esse tipo de coisa porque não tava dando. [...] Eu quero ensinar meus filhos diferente [...] Isso vem de uma concepção histórica que passou pros homens brasileiros.

EDUCANDA 3: Uma coisa que eu não quero abrir mão é que eu quero estudar, eu quero fazer uma faculdade, eu me recuso a não conseguir. Porque é injusto, sabe? Eu acho muito injusto.

Nota-se por meio dessas falas que, ainda que perpassadas pelas relações de poder, essas mulheres resistem. Neste ínterim, consideramos o próprio ato de estudar, em meio a tantas dificuldades, como uma forma de resistir para existir (e para sonhar!). Além das concepções críticas que elas possuem ao reconhecerem as injustiças/desigualdades a que são acometidas, podemos ver que a compreensão delas, de si mesmas, enquanto mulheres que podem traçar os seus próprios caminhos, escolhendo as suas carreiras e perseguindo objetivos, coadunam com o que Foucault entende por cuidado de si. Essa conclusão pode ser vista na fala da Educanda 2, que conclui que o machismo é uma concepção histórica. Tal afirmativa emerge a partir da percepção da educanda sobre o seu próprio cônjuge, como alguém a quem ela deve ensinar tudo, devido à forma como a sua mãe o criou, não sendo ele, por isso, um parâmetro para a criação de seus próprios filhos.

Como aponta Foucault (2004), apesar da existência de poderes, é possível que os sujeitos determinem regras de conduta que lhes são próprias, por meio de práticas racionais e pautadas em sua vontade, transformando-se, modificando-se, de tal modo que subjetivem-se na busca por singularidade. Sousa Filho (2007) destaca que, apesar de ser mais tardia a ênfase ao cuidado de si e aos processos de subjetivação, Foucault sempre tratou de algum modo sobre a liberdade. Destarte, ao retratar o “poder”, Foucault também trouxe a ótica das resistências. Assim, Foucault “[...] olhando o poder por entre suas técnicas, e pelas frestas dos seus próprios mecanismos e dispositivos, definia as condições nas quais emergiria: (re)construindo o sujeito pelas artes do cuidado de si” (SOUSA FILHO, 2007, p. 3).

Nesse sentido, considerando a educação como uma prática de

liberdade (FREIRE, 2014), indo de encontro a uma perspectiva que mantém normas/normatividades (SAMPAIO, 2019), compreendemos que a resistência às injustiças, ponto muito ressaltado ao longo da roda de conversa, se marca pela própria realização de espaços de diálogo, como o que é aqui relatado. Outrossim, as educandas reafirmaram a questão, na medida em que enfatizaram a necessidade de que mais espaços como este (entre mulheres) existissem no cursinho. O trecho a seguir marca a questão:

EDUCANDA 1: Através dessa oficina pude ver histórias parecidas com a minha e até mesmo mais difíceis que a minha, vi que não estou sozinha e que posso contar com minhas professoras e colegas de turma para conseguir alcançar a tão esperada faculdade pública. Nessa oficina me senti acolhida, pude falar minhas dificuldades sem ser julgada e pela primeira vez falar e ser ouvida, sabemos que não é fácil estudar online e manter o foco, mas todas estamos aqui para ajudar umas às outras, e pude ver claramente isso, abri meus olhos para enxergar os horizontes das outras pessoas e aprendi a ouvir também, enfim, acredito que seja isso que tenha pra falar, já agradeço novamente aos organizadores e também ao Liberte-se por essa oportunidade.

Cabe pontuar que, apesar de nossas reflexões se voltarem às falas de mulheres durante uma roda de conversa, os relatos entregues à nós, por escrito, após a roda de conversa, reafirmaram o debate sobre resistência e as redes de apoio em espaços como os cursinhos populares. A partir desses relatos, compreendemos que a roda de conversa permitiu reflexões e acolhimento, algo que parece tão em falta para algumas delas neste momento pandêmico.

Considerações finais

Num imbricamento de questões da educação popular, da interseccionalidade e dos estudos discursivos, neste estudo tecemos algumas reflexões sobre a vida de educandas (e educadoras) em meio ao atual contexto pandêmico. Foi possível observar os impactos por elas experienciados, que são diversos, tais como: a) dificuldades afetivas, laborais, pessoais e cotidianas, devido ao distanciamento

social; b) crise econômica e precarização/aumento de (formas de) trabalho; c) perda de familiares e amigos; entre outras questões.

Observamos por meio de suas falas que as dinâmicas do lar não se modificaram estruturalmente diante da pandemia. Ao contrário, exacerbaram-se os papéis, especialmente de cuidado, vivenciados por essas mulheres desde antes da crise sanitária e social ocasionada pela pandemia da COVID-19. Ademais, compreendemos que a falta de espaço para estudos, a sobrecarga de tarefas domésticas e o pouco apoio familiar são alguns aspectos que, na percepção dessas mulheres, fizeram com que este momento se tornasse ainda mais difícil.

É nesse sentido que a união das educandas e educadoras populares, por meio de um cursinho pré-vestibular que visa a formação disciplinar, social e política de forma gratuita, se apresenta como uma forma de resistência às dinâmicas e violências de gênero, principalmente em meio à pandemia. Por fim, acreditamos que a possibilidade de auxiliar essas mulheres nos estudos, com suporte às dificuldades psicológicas¹⁹ e de aprendizagem, almejando o vestibular, são elementos oferecidos pelo Liberte-se! que possibilitam um (re)pensar sobre as nossas próprias existências (e resistências), numa rede de solidariedade ativa, politicamente articulada, que se fortalece na cidade de Campinas-SP.

Referências

- ARAÚJO, A. M. C. AMORIM, E. R. A. FERREIRA, V. C. Os sentidos do trabalho da mulher no contexto da reestruturação produtiva. In: Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 8., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: SBP, 2004, p. 1-29.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. pp. 197-222
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática

¹⁹ Vale destacar que, além do apoio nas relações de ensino e aprendizagem, o Liberte-se! promove outras ações, como, por exemplo, parcerias com grupos de psicólogos, que buscam dar apoio aos/às educandos/as.

pedagógica. In: MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 13- 37.

CISNE, M. Por um feminismo antirracista e anticapitalista: o debate entre interseccionalidade e consubstancialidade-coextensividade das relações sociais de sexo, raça/etnia e classe. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 11, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017, p. 1-7.

COSTA, A.; VIANA, C. A formação docente em gênero e a crítica ao patriarcado: subordinações e resistências de mulheres professoras. **Poiésis**, v. 12, n. 22, p. 410-428, jun./ dez. 2018.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996, 79 p.

_____. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Trad. Inês Autran D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, 149 p.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1985. 246 p.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. (Orgs.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: FOUCAULT, M. **Ética, política, sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e escritos; V), pp.192-218

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra: São Paulo, 2014.

FREIRE P, NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes; 1993.

HODGES, C. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, v. 32, n. 1, p. 123-151, 2016.

MONTALVÃO NETO, A. L.; SILVA, F. V. De “A vida não pode parar” a

“você que lute” discursos oficiais, contradiscursos e a resistência de um cursinho popular na pandemia da Covid-19. **Olhar de professor**, v. 23, p. 1-6, 2020.

MONTALVÃO NETO, A. L.; SILVA FILHO, J. G.; ROCHA, G. G. S. Notas sobre contextos pandêmicos: reflexões a partir de políticas de morte representadas na série animada *monster*. **Revista FORPROLL**, v. 5, Ed. Esp., p. 188-208, 2021.

MONTALVÃO NETO, A. L.; SILVA FILHO, J. G.; ROCHA, G. G. S. Implicações Históricas e Políticas no Século XXI: algumas reflexões sobre a educação contemporânea. In: MONTALVÃO NETO, A. L.; SILVA FILHO, J. G.; ROCHA, G. G. S. (Orgs.). **Educação contemporânea em foco: diálogos a partir de múltiplas perspectivas**. Editora Peixe Azul, 2021b, p. 16-34.

MONTALVÃO NETO, A. L. et al. Enem para quem? O ensino remoto e o Plano de Estudos Tutorado (PET) do estado de Minas Gerais. In: SCHUTZ, J. A.; MAYER, L.; AMARAL, M. A. F. (Orgs.). **Um olhar sobre a educação contemporânea: abrindo horizontes, construindo caminhos**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. v. 1. p. 195-210.

MOREIRA, L. E. Mulheres em tempos de pandemia: um ensaio teórico-político sobre a casa e a guerra. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, p. 1-19, 2020.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Campinas: Moderna, 1999. 80 p.

PEDRO, J. M. Corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSA, K.; SILVA, M. R. G. Feminismos e ensino de ciências: análise de imagens de livros didáticos de Física. **Revista Gênero**, v. 16, n. 1, p. 83-104, 2015.

SAMPAIO, E. G. S. **Gênero na Escola do Campo Atanagildo Domingues, Arroio Grande/RS**. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pampa, Jaguarão/RS, 2019.

SANTOS, F. K. L.; NASCIMENTO, E. F. Estruturas opressoras patriarcais e o ambiente escolar na educação de meninas e meninos. In: MONTALVÃO NETO, A. L.; SILVA FILHO, J. G.; ROCHA, G. G. S. (Orgs.).

Educação contemporânea em foco: diálogos a partir de múltiplas perspectivas. Editora Peixe Azul, 2021, p. 94-109.

SILVA FILHO, J. G.; MONTALVÃO NETO, A. L.; ROCHA, G. G. S. A produção acadêmica sobre o ensino remoto emergencial (ERE) em meio a pandemia da Covid-19: perspectivas e tendências. In: SCHUTZ, J. A. et al. (Orgs.). **Escritos de educação:** perspectivas e tendências. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 203-216.

SILVA, G.; MACHADO JÚNIOR, S. S. O Discurso em Michel Foucault. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 8, n. 16, p. 200- 210, jul/dez 2014.

SOUSA FILHO, A. Foucault: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE, D. M.; VEIGA-NETO, A.; FILHO, A. S. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 13-26.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 944-968, 2015.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS DA CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DE SUAS POTENCIALIDADES

Francisca Eleneide Xavier Ávila (SME Fortaleza) ¹

Beatriz Torres Pires (SME Fortaleza) ²

Viviane Maria Vieira Rodrigues (SME Fortaleza) ³

Introdução

No universo infantil existem inúmeras possibilidades de ações, que envolvem o pensamento e a linguagem da criança, que implicam no modo dela se posicionar e se expressar no mundo em que vive. Dentre essas possibilidades, as experiências artísticas apresentam importantes contribuições para o desenvolvimento integral da criança e permite ao professor desvendar possíveis pensamentos nas entrelinhas das obras infantis.

O presente artigo traz como temática, o ensino da arte na educação infantil e pretende refletir sobre as representações artísticas da criança e o desenvolvimento de suas potencialidades, analisar o contexto histórico da arte-educação, refletir sobre o simbolismo da arte infantil e discutir sobre a atuação do professor de educação infantil como mediador frente às manifestações artísticas da criança. Nesse sentido, buscaremos compreender possíveis caminhos trilhados pela criança nessa etapa nas suas experiências com a arte.

Este estudo parte das observações das pesquisadoras com relação ao ensino da arte como práxis reflexiva e pelo desejo de conhecer melhor como a criança faz suas representações, as suas percepções no contorno de suas ações, tendo o professor como facilitador, de modo a ampliar as suas possibilidades, desenvolvendo um trabalho que vise uma formação integral, reconhecendo nas formas de expressão infantil, um sentido real das vivências

¹ Especialista em Educação Infantil; Professora da Rede Municipal de ensino de Fortaleza . E-mail: neidexavieravila@gmail.com.

² Especialista em Educação Infantil e Alfabetização; Professora da Rede Municipal de ensino de Fortaleza. E-mail: Biag169@hotmail.com.

³ Especialista em Educação Infantil; Professora da Rede Municipal de ensino de Fortaleza. E-mail: yunamina.vivi@hotmail.com

experimentadas.

Foram realizadas pesquisas bibliográfica e qualitativa, tendo como marco teórico os autores: SAUNDERS, BARBOSA e VARELA (1986), FISCHER (1987), FRIEDMANN (2005) e BERNARDES e OLIVÉRIO (2011). Inicialmente organizamos um cronograma de estudos, com elaboração de roteiros e fichamentos. Numa outra etapa, desenvolvemos a escrita anexando as contribuições de autores importantes para o nosso estudo. Analisando diferentes estudos e diante do imenso campo do fazer artístico, surgem as seguintes indagações: Como a criança elabora ideias sobre a arte e se apropria desse conhecimento nas experiências cotidianas? Qual o papel do professor como mediador dessas experiências?

Nesse sentido, faremos uma imersão na história da arte dentro do contexto educacional, buscando em suas origens compreender o contexto histórico como ponto de partida para a promoção de experiências significativas na vida das crianças, bem como uma análise das representações artísticas e o processo de desenvolvimento da criança, destacando a figura do professor como mediador dessas produções.

Conceituação, definições e breve resgate histórico da arte

A arte faz parte do processo de evolução do homem. Desde os primórdios da humanidade o homem sente a necessidade de se expressar, representar e por meio de várias linguagens perpetuar os seus hábitos, costumes, crenças e valores. “Expressar-se simbolicamente, através das mais diversas formas criativas (pintura, dança, canto e outras) faz parte do repertório humano desde as épocas mais remotas”. (COUTINHO; 2007 p.43). Nesse contexto, a arte como representação dos desejos e anseios do homem tem uma longa história e várias faces de acordo com cada momento histórico, acompanhando as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais.

A comunicação através da arte perpassa gerações reafirmando a sua importância na educação e a necessidade de compreendermos sua historicidade vinculada aos comportamentos humanos desde os primórdios. “A arte é quase tão antiga quanto o homem. É uma forma de trabalho, e o trabalho é uma atividade característica do homem”. (FISCHER, 1987, p.21). As manifestações artísticas estão intimamente

ligadas com a evolução histórica humana, se considerarmos seu caráter laboral e suas transformações ao longo da história.

A arte é intrínseca ao ser humano, faz parte da sua essência o desejo de reconhecimento como ser participante da vida social e o sentimento de pertença a um grupo. Através da arte o homem pode retratar as suas conquistas, manter viva a sua cultura e encontrar um sentido à sua existência, ou seja, [...] usar a arte para nos ajudar a viver com nós mesmos, a lutar contra a desordem criada por nós mesmos e a encontrar uma finalidade e um sentido para se estar vivo” (SAUNDERS, BARBOSA e VARELA; 1986, p. 66).

Existem várias definições de arte, que podem variar de acordo com o sentido e o contexto em que ela está inserida. Ela representa os pensamentos subjetivos do homem, as manifestações culturais e suas formas de expressão. Há muitos estudos voltados para a arte como elemento de expressão de pensamentos subjetivos, que se configura na interpretação do real pela subjetividade. Ela compreende a representação das ações do homem ao longo do tempo. Traz em sua essência, um conjunto de ideias carregadas de historicidade humana, das vivências do homem através dos séculos. A existência humana sempre foi permeada de conflitos externos e internos. A arte surge da necessidade do indivíduo de materializar suas ideias, de expor e manter vivo o conhecimento adquirido como garantia de sobrevivência e ele sempre buscou satisfazer suas necessidades a partir da exploração da natureza. “Por meio da arte (aqui compreendida como todo produto da criatividade, utilizando-se as mais diversas técnicas e materiais) o homem sempre buscou se comunicar, compreender (a si mesmo, ao mundo, à natureza), se relacionar”. (COUTINHO, op.cit., p.43). Nesse sentido, a arte surge da expressão dos desejos e interesses materiais e imateriais do homem, passando a explorar os mais diferentes recursos.

A arte é símbolo das manifestações criativas do homem e surge como instrumento de satisfação de suas necessidades, e à medida que as suas vontades iam se modificando, os interesses e objetivos da arte também foram sendo transformados. “A arte é um fenômeno cultural, inventada há milhões de anos pelos seres humanos para satisfazer algumas de suas necessidades. Como as necessidades humanas mudam através dos séculos, assim também mudam os objetivos da arte” (SAUNDERS et al. op.cit., p.61). No contexto educacional, ela

também acompanhou essas mudanças.

Para compreender a relação arte e educação, faz-se necessário uma abordagem sobre a historicidade da arte e os papéis que ela assumiu, nos diferentes momentos históricos.

Para alguns historiadores, o desenvolvimento histórico das necessidades humanas se passa em três estágios: a Sociedade Tribal, a Comunidade Agrícola e a Era Industrial. Atualmente vivemos a era da pós-modernidade, com a ascensão da comunicação, da tecnologia digital e o pluralismo cultural. Para caracterizar os três primeiros períodos, apresentaremos as contribuições dos autores acima citados.

Na sociedade Tribal os interesses eram voltados para a sobrevivência do indivíduo ou do grupo. A arte fazia parte de um ritual mágico, pelo desejo do alimento e para a procriação. Nessas tribos viviam o Chamã ou sacerdotisas, que correspondiam ao professor de arte. Nesse período, a cópia e a imitação faziam parte do processo de ensino. “Aprender arte copiando é, sem dúvida, a primeira e a mais antiga técnica do ensino da arte.” (Ibid., p.61).

Na Comunidade Agrícola, período que vai desde os egípcios antigos até a Idade Média, a arte era utilizada para interesses espirituais e religiosos dos egípcios, gregos e romanos. Para estes, a arte representava a crença de uma vida feliz pós-morte, por isso retratavam a vida dos faraós nos sepulcros. A arte também foi utilizada como barganha pelos nobres da Renascença e da Idade Média para alcançar o “paraíso eterno” e mostrar sua riqueza e poder, através da exposição pública de obras de arte doadas para a igreja. Mais tarde, o artesanato foi tomando espaço, sendo ensinado pela Comunidade Agrícola, dividindo os trabalhos de acordo com a organização familiar.

O ensino era ministrado aos alunos em grupos ou nas academias de desenho: os alunos ajudavam os mestres em seus ateliês. O método de ensino da arte continuou a ser exercido de forma direta, provavelmente através da demonstração ou do exemplo. Os alunos aprendiam pela cópia e pela imitação, assistindo ao mestre nas suas várias encomendas. (Ibid., p.63)

Esse período foi marcado por mudanças na organização da sociedade, com novos meios de sobrevivência e a arte foi importante para a divisão de trabalho. Surge então, a Civilização Industrial.

A Civilização Industrial tem como marco histórico as grandes transformações da Era das descobertas, das revoluções Industrial e Científica e a Reforma Protestante. Os protestantes rejeitaram as imagens religiosas e os ídolos cultuados na antiga Comunidade Agrícola e passaram a ser retratadas imagens da natureza, de pessoas públicas importantes e da vida cotidiana. Com o surgimento da classe média, a arte e a cultura tomaram espaço. A partir de então, a arte com objetivos educacionais foram se transformando em consonância com as mudanças sociais. Dessarte:

No começo do século XX, os artistas usaram a arte para fazer comentários sociais, no sentido de documentar o mundo e a vida à sua volta. No cubismo, no expressionismo, e em outros movimentos que usam o abstracionismo e diversas formas dos meios de comunicação, pintores e escultores criticaram a situação mundial nos aspectos da indústria, da política, do materialismo espiritual e sócio-econômico. Mas foi somente depois da Segunda Guerra Mundial que a arte moderna começou a ser ensinada nas escolas públicas (Ibid., p.66).

Como se pode observar, o ensino da arte era desenvolvido como preparação da mão-de-obra. Posteriormente essa visão da arte foi sendo modificada, o que suscitou um novo olhar para arte como área de conhecimento, sendo importante para o processo formativo do educando. No Brasil, no início do século XX, o Modernismo trouxe a ideia da arte como forma de expressão no campo educacional. Essa ideia foi aprimorada nos meados do século, com a arte sendo compreendida como atividade extracurricular. Nesse contexto, “Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento” (BRASIL; 1998 p.26).

Com a obrigatoriedade do ensino da arte, surgem em 1973, os primeiros cursos de licenciatura em Educação Artística, com duração de dois anos. No entanto, eram cursos sem bases conceituais, ineficientes para atender as demandas e as especificidades do ensino da arte, “como se dois anos fossem suficientes para formar um

profissional que além de “dominar” as quatro linguagens ainda fosse capaz de compreender todo o processo criativo e expressivo por trás dessas linguagens” (BERNARDES e OLIVÉRIO; 2011; p.28).

Os cursos visavam habilitar o professor de Educação Artística em música, dança, teatro e artes plásticas. O professor tinha que dominar o ensino dessas quatro linguagens, como polivalente. “Com a polivalência, as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo outra área” (BRASIL; 1998 p. 27). Como já era de se prever, esse método não promoveu o resultado esperado, ocasionando a adoção de recursos didáticos e o ensino de técnicas, sem a preocupação com o processo criativo, a reflexão e o conhecimento do contexto histórico da arte e suas múltiplas linguagens.

Com essas dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Artística, a partir da década de 1980, surgiu um movimento denominado Arte- Educação, que visava uma ampla discussão sobre a formação e a valorização dos professores de arte, de modo a estabelecer novas metodologias de ensino e encontrar uma solução para o problema da identidade do professor de arte. Organizado por educadores e apoiado por universidades, associações, entidades públicas e privadas, esse movimento promoveu novas mudanças no cenário da educação, culminando em novas propostas e um novo modo de conceber a arte como área de conhecimento. (BRASIL;1998, p.28). Assim, com a Arte-Educação veio a denominação para os profissionais de arte como arte-educadores. A partir dessas discussões promovidas pelo movimento, a ideia, a reflexão e o encaminhamento pedagógico sobre o ensino da arte passam a integrar o fazer artístico, a apreciação e a contextualização, advindas da “Proposta Triangular”, desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa.

Com a promulgação da Constituição de 1988, surgem mais discussões a respeito de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi sancionada após oito anos, em 20 de dezembro de 1996. Com ela, o ensino da arte passou a ser obrigatório na educação básica. Em seu artigo 26 par.2º, a LDB dispõe: “O currículo da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL; 1996, p.23).

Em 2008, com o advento da Lei Federal 11.769, o ensino da música é estabelecido como obrigatório nas escolas da educação básica.

Em 2016, a Lei 13.278/2016 inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Com o advento dessa nova lei, foi estabelecido um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino se adequem e promovam uma formação adequada aos professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o desenvolvimento de habilidades e competências específicas e está dividido em cinco unidades temáticas: Artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas. Considera ainda que a abordagem das linguagens deve articular seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

O que nos chama a atenção é que mesmo com a instituição de várias leis e documentos oficiais que trazem à tona o debate sobre a arte como elemento importante para a formação do indivíduo, a polivalência não foi extinta, uma vez que não há lei que determine a docência das linguagens artísticas em suas especificidades.

O simbolismo da arte infantil e o desenvolvimento das potencialidades da criança

Pensar sobre a criança e todo um universo simbólico em torno de suas ações é antes de tudo, refletir sobre as manifestações artísticas, as formas de expressões infantis e uma infinidade de possibilidades que integram o fazer artístico e favorecem o desenvolvimento integral. Porém, antes de iniciar uma reflexão acerca da importância do simbolismo da arte infantil, far-se-á necessário uma breve conceituação sobre a educação infantil.

Compreendida como a primeira etapa da educação básica, a educação infantil constitui a base, fase primordial no processo de desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade. Esse é o período em que ocorrem grandes descobertas infantis, a aquisição da linguagem, a ampliação dos movimentos, as noções espaciais, o reconhecimento do eu e do outro e a apropriação da linguagem

corporal.

Compreender o simbolismo da arte infantil é entender que as ações da criança são permeadas de expressões simbólicas, desejos, vontades, anseios, vivências e ideias singulares típicas dessa fase da vida. E mais que isso, é ver que essas representações são respostas dadas ao mundo exterior das suas experiências internas, de seu modo de compreender o mundo que a cerca. Através de suas experiências e expressões, ela experimenta diversas sensações, exprime as situações vivenciadas, reflete sobre o seu mundo interior e amplia a visão da realidade que vivencia. Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ressalta:

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. (BRASIL; 1998, p.91).

Quando a criança experimenta manusear, moldar, criar, representar, ela vai construindo no seu mundo interno conceitos e relações que farão parte do seu desenvolvimento na construção de conhecimentos que lhes servirão de base para os níveis posteriores. Nessa dinâmica, ela vai construindo e desconstruindo, criando e recriando, desenvolvendo habilidades cognitivas e motoras, potencializando o seu desempenho, realçando a sua criatividade nas mais diversas situações.

Nas experiências artísticas em contextos significativos, a criança tem a oportunidade de construir suas relações com o meio, ampliar o conhecimento de si e do mundo promovendo a expressão da individualidade e o reconhecimento como parte integrante de um grupo. Desse modo, ela se apropria de um sentimento de pertença ao grupo com o qual ela se relaciona, identifica as características e a importância desse vínculo para a sua vida social. Nesse sentido, Barbosa *apud* Silvestre (2010) destaca:

A arte na educação é importante para a identificação cultural e o desenvolvimento criador individual. Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (p.13).

As experiências artísticas estimulam as percepções sobre o meio, uma compreensão mais ampla da realidade, permitindo que a criança reflita sobre a sua posição no meio social, os vínculos estabelecidos nesse ambiente, possibilitando o seu reconhecimento como ser social, com participação ativa no grupo ao qual pertence. Dessa forma, a criança desenvolve o seu potencial criativo, a sensibilidade e a consciência da realidade do mundo que a cerca. “A criança tem a oportunidade, através da linguagem da arte, de expressar-se e de construir. A criação está no coração do entorno da criança. A arte torna-se símbolo de uma relação privilegiada que se estabelece entre a criança e o mundo que ela percebe.” (FRIEDMANN; 2005 p.106).

Criar e recriar são ações prazerosas para a criança. Assim, ela constrói seu aprendizado, cria relações de sentido para as novas descobertas, refaz as experiências, redescobre um mundo de possibilidades ao seu alcance e reconstrói a realidade externa através de suas percepções internas. Dessa forma, “desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade, são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver a arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano” (BARBOSA *apud* SILVESTRE *op. cit.*, p.17).

São essas percepções que permitem que a criança, construa gradativamente as suas noções estéticas, o seu desenvolvimento em potencial, relacionando e discriminando o mundo real e o da fantasia. Nesse contexto, a aprendizagem significativa ocorre, pois, “Falar por meio de uma história, fazer uma encenação com bonecos ou fantoches, representar o que você quer dizer com barro, com uma pintura ou com uma cena na caixa de areia é usar a linguagem da imaginação. Essa é a linguagem natural da criança.” (SUNDERLAND; 2005 p.19).

A linguagem da imaginação é a forma de expressão mais autêntica da criança, pois é através desta que ela se sente segura para exprimir suas necessidades e vontades. “A imaginação é, portanto, o dado fundamental do universo humano e o motor de todo ato de criação.” (JÚNIOR; 1998 p.53). No universo das experiências infantis, cuja característica principal é o uso dessa linguagem, convém afirmar a relevância do estímulo às produções artísticas em que a criança se apropria dessa forma de linguagem.

A linguagem corporal é uma das formas de expressão da criança. Através dos movimentos corporais, com o uso de gestos, posturas e outros, ela desenvolve a autonomia, as noções de espaço, lateralidade, reconhece os limites do próprio corpo, conhece a si mesma e vai aprimorando as suas relações com o meio em que vive. Segundo Friedmann (2005), a expressão corporal promove a elevação do espírito através do corpo, a tomada de consciência das habilidades e limites físicos, trazendo benefícios para a saúde física e mental. A dança é uma das linguagens que permite essa tomada de consciência, a ampliação dos movimentos corporais e a expressão da individualidade.

O ensino das artes visuais promove a imersão da criança no universo das representações e a ampliação de experiências sensoriais. Através de pinturas, fotografias, esculturas, recorte, colagem, desenhos e cinema, ela se apropria do conhecimento em contextos reais e significativos de forma ampla, ultrapassando os limites da própria imaginação. No entanto, “o trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento.” (BRASIL; 1998, p.91).

Através da música, a criança amplia o conhecimento sobre a diversidade cultural, os vários gêneros e ritmos musicais, além de enriquecer seu vocabulário e adquirir noções sobre os diversos conceitos que são expressos com intencionalidade educativa. A música estimula a memória e a oralidade, ativa as percepções internas e favorece a expressão dos sentimentos, pois ela “é a expressão profunda do estado da nossa alma”. (FRIEDMANN, op. cit., p.53). Dessa forma, ela caracteriza-se como uma importante ferramenta para ampliar o conhecimento de mundo da criança, levando-a aprimorar as

suas capacidades intelectuais favorecendo o seu crescimento nos diversos âmbitos da sua vida.

No jogo de encenação através do teatro, há o reconhecimento do próprio corpo e o do outro e a ampliação dos movimentos corporais. Assim a criança vai relacionando corpo-espço, afirmando a sua identidade no meio social, elevando a compreensão dos elementos e atores sociais, além de promover a criticidade, o diálogo e a reflexão sobre questões políticas, sociais e culturais. “O teatro também conhecido como jogo de papéis, constitui-se no maior jogo de faz-de-conta, no qual os atores brincam de serem outros, representam, simbolizam, transformam-se, assume personagens e expressam suas verdades e suas dúvidas.” (Ibid., p.51).

As formas artísticas estabelecem relações entre o mundo interno e o externo. Dessa forma a criança desenvolve suas habilidades e usa o seu potencial criativo como representação da realidade interna que ela deseja expor e às vezes não consegue fazer através da linguagem conceitual. Por vezes, ela também reconstrói a realidade externa, ressignificando os elementos e os objetos utilizados, transformando-os e conceituando-os através da representação simbólica interna. Nesse contexto:

Entre a experiência imediata e a representação das coisas, deve intervir necessariamente uma dissociação que distingue as qualidades e a existência do objeto das impressões e das ações nas quais ele está inicialmente implicado, atribuindo-lhe, juntamente com outros caracteres essenciais, o da exterioridade. (WALLON *apud* BONDIOLLI, MANTOVANI; 1998 p.241).

As várias formas de expressão através da arte dentro do contexto educacional possibilitam o desenvolvimento das potencialidades da criança, favorecendo a sua integração no meio social, ampliando as suas percepções estéticas e culturais, afirmando a essencialidade da arte no processo de desenvolvimento da criança.

O que configura a importância do simbolismo da arte infantil é a essência do pensamento criativo e transformador característico da criança, que precisa ser estimulado e valorizado nas suas experiências. Através da análise e reflexão sobre esse tema tão vasto e fascinante, é possível desenvolver um trabalho significativo, que considere as

vivências e experiências das crianças de modo a ampliar suas possibilidades e campos de ação.

O professor como mediador das representações artísticas da criança na educação infantil

Diante da reflexão acerca do ensino da arte, especialmente na educação infantil, convém pensar sobre as condições necessárias para que ocorra uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, é importante ressaltar a figura do professor como mediador das experiências artísticas da criança.

A sensibilidade do professor frente às representações infantis é absolutamente indispensável para impulsionar o interesse da criança em participar das situações propostas. Assim, ele deve criar estratégias adequadas que favoreçam a integração da criança, de acordo com as suas possibilidades, respeitando os limites e a realidade de cada uma, pois [...] somente se aprende quando se parte das experiências vividas e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem. (JÚNIOR, op. cit., p.32). O professor pode encontrar nas mais simples formas de representação e expressão da criança, a inspiração para promover um ambiente propício, que integre elementos fundamentais para o seu processo de aprendizagem. Logo:

Há a necessidade de resgatar uma infância com alma, com essência, com significado, aquela na qual as pequenas e simples atitudes, momentos, gestos, sabores, brinquedos, cantos, histórias, pinturas, produções, toques e olhares sejam significativos, valorizados. Uma infância na qual haja uma preocupação em se deter no outro, ouvi-lo profunda e verdadeiramente. Uma infância na qual o ser humano esteja sensível e voltado às manifestações de carência, agressividade, dificuldades, interesses, desejos, conflitos, ao significado dos gestos, do espaço, das produções artísticas, das dificuldades, do significado oculto das brincadeiras das crianças. (FRIEDMANN, op. cit., p.24).

Através da observação atenta dos interesses e vivências da criança, as imagens que ela transmite, o professor pode desenvolver

um trabalho contextualizado. Reconhecer os potenciais artísticos da criança é entendê-la como um sujeito completo, um ser social de direitos, que pensa, analisa o mundo à sua volta, cria, interpreta, representa, inventa, faz intervenções, que sabe o que quer e o que fazer diante das diversas situações que são apresentadas no cotidiano escolar.

As ações pedagógicas devem ser articuladas e intencionais, de modo a viabilizar o processo de aprendizagem da criança. Para desenvolver um trabalho voltado para as potencialidades da criança é preciso reconhecer nas peculiaridades do universo infantil o ponto de partida para uma ação eficaz. “Em propostas deste porte, o papel do educador é o de permitir às crianças de se expressarem através de diversas linguagens artísticas e ajudá-las a definir aquilo de que elas precisam para levar uma ideia a termo.” (Ibid., p.106). Desse modo, o professor precisa compreender que a criança tem sua forma própria de atuar e de se posicionar no mundo, diferente do adulto. Adentrar na realidade da criança e buscar compreender esse universo é fundamental para que haja uma atuação eficiente.

A criança precisa ser vista sob outro ângulo, diferente da visão do ser incompleto que antes lhe fora direcionado. Ela tem sua forma de pensar, de agir e interpretar a realidade em que vive. E são essas capacidades que devem ser valorizadas pelo professor de educação infantil. “As crianças têm o dom de uma multiplicidade de potencialidades que precisam ser estimuladas para se manifestarem” (Ibid., p.105).

O simbolismo infantil, muitas vezes não chega ao entendimento dos educadores. Esse é um dos grandes desafios enfrentados pelo professor: desvendar os pensamentos e sentimentos expressos através de pinturas, desenhos, esculturas, musicais, expressões corporais, criações teatrais e muitas outras formas de arte que a criança desenvolve, cria, recria, constrói e reconstrói nas suas experiências cotidianas.

A fantasia é inerente ao universo infantil, ela proporciona a fuga do real para o mundo imaginário. Nesse mundo de fantasias, o real por vezes se entrelaça com o imaginário, tanto que a criança muitas vezes não consegue dissociar os dois mundos fazendo as suas representações como se não houvesse diferença. Muitas vezes, ela o

faz na tentativa de fugir da realidade que vivencia, ou ainda porque deseja trazer as situações imaginárias para o mundo real.

A linguagem artística permite que a criança emergja num mundo de fantasias próprio da infância, experimentando novas sensações, superando medos, anseios, dúvidas e inseguranças. Os conflitos internos podem ser a causa de muitos problemas no universo infantil, ocasionando prejuízos ao aprendizado da criança, às interações com os colegas e com o professor. Esses conflitos podem ser superados com o fazer artístico, com a promoção de experiências enriquecedoras, que favoreçam a integração, a participação efetiva e o desenvolvimento das potencialidades infantis. Nesse enfoque, é fundamental que se propicie o desenvolvimento da capacidade criadora, pois quando [...] o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda a sua capacidade criadora em potencial. (LOWENFELD, BRITAIN; 1977, p.18).

Sob a perspectiva da proposta triangular que integra o fazer artístico, a apreciação e a contextualização, é possível criar condições propícias para que ocorra uma aprendizagem significativa pois “[...] trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto” (BARBOSA e CUNHA 2010, p. 10).

Nesse sentido, Bacarin (2005), em consonância com a ideia apresentada por Ana Mae Barbosa considera “que a ação de ensinar e aprender arte fundamenta-se em três eixos norteadores: o fazer artístico, o conhecimento histórico e a apreciação técnica”. (p.2). Desse modo, a arte faz parte de um processo dinâmico que vai além da produção técnica e da reprodução mecânica. A esse respeito Rizzi e Silva (2017) também afirmam que:

Por já não ser considerada uma metodologia e sim uma Abordagem complexa, que é composta por sua essência, temas e procedimentos, a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais se apresenta como orientação sistematizada por meio das ações decorrentes do Ler-Fazer-Contextualizar. A partir desta orientação sistematizada o educador/professor desenvolve seu método, respeitando o encaixe das relações educador-educando-espaço educativo- comunidade, objetivando serem essas relações mais horizontalizadas,

buscando coerência ao contexto e ao conteúdo que pretende abordar. (p.223)

É necessário pensar a arte como uma ciência que como as outras têm um todo processo histórico, que precisa ser interpretado para que haja uma ação consciente e contextualizada. Considerar as produções artísticas da criança, reconhecer nas suas representações as expressões, as habilidades, os sentidos estético e criativo que fazem parte da dinâmica do ensino da arte, contribui para a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico da criança diante de suas próprias produções, pois “é através das escolhas feitas pelo professor que os alunos perceberão as qualidades das formas artísticas, ou seja, o aluno desenvolverá sua percepção estética.” (BERNARDES e OLIVÉRIO, op. cit., p. 5).

A partir destas reflexões, esperamos contribuir para a melhoria da atuação do professor de educação infantil e ressaltar a importância da constante atualização do professor como pesquisador, no sentido de buscar acompanhar as mudanças no sistema educacional, promover situações em que a criança tenha a oportunidade de conviver e de familiarizar-se com a arte e a cultura, criar estratégias em sala de aula para a ampliação das potencialidades artísticas da criança, valorizar as produções da criança, com exposições, apresentações culturais, elaboração de projetos artísticos, com a participação ativa da criança e da comunidade escolar.

Há a necessidade de permitir que a criança experimente manusear diversos materiais, participe de atividades que disponham de recursos tecnológicos e midiáticos, utilize os movimentos corporais, explore o ambiente, use a criatividade através de experiências que promovam o reconhecimento e a ampliação de suas habilidades, de modo que ela tenha autonomia e liberdade para criar suas próprias experiências artísticas.

Considerações finais

Com a perspectiva de analisar o ensino da arte na educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, imergimos no histórico da arte no âmbito educacional, partindo para uma reflexão acerca do simbolismo da arte

infantil e as representações artísticas da criança e o papel do professor mediador dessas experiências.

A análise histórica da arte-educação nos proporciona uma melhor compreensão do processo histórico e as contribuições da arte como componente curricular para o desenvolvimento integral da criança. A reflexão sobre o simbolismo da arte infantil promove a imersão nas múltiplas manifestações da linguagem e o reconhecimento da criança como ser ativo e criativo, que possui potencialidades artísticas que precisam ser consideradas e ampliadas para que ela se reconheça como integrante do grupo social, levando-a a agir com autonomia, fazendo uso das suas habilidades estéticas e criativas para comunicar suas percepções sobre o mundo que a cerca.

São inúmeras as contribuições do ensino da arte na educação infantil, pois promove o desenvolvimento das habilidades da criança, a elaboração da autonomia, a ampliação dos movimentos corporais, a expressão dos sentimentos, o reconhecimento dos limites do próprio corpo, o desenvolvimento da oralidade, as percepções estéticas e culturais, a compreensão do sentimento de pertença a um grupo, a expressão da individualidade, a exposição de ideias, a ampliação do conhecimento sobre a diversidade cultural, dentre outros.

Toda pesquisa promove reflexões e abre espaço para novos olhares sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, investigar sobre o tema em questão, nos direcionou para a uma compreensão mais abrangente do ensino da arte, ampliando o nosso olhar pedagógico, concebendo uma nova forma de compreender a atuação do professor mediador desse processo e a apreensão de práticas educativas direcionadas para as experiências artísticas infantis.

A arte faz parte do processo de evolução humana e passou por várias transformações desde a sua origem até os dias atuais. As várias técnicas utilizadas ao longo da história resultaram no imenso campo de possibilidades do fazer artístico e na diversidade de expressões artísticas e culturais da atualidade. É preciso, no entanto, um envolvimento maior por parte dos profissionais da educação, das escolas e do poder público para que a arte tenha seu merecido lugar de destaque em todas as modalidades de ensino. E que este seja apenas o início de uma longa conversa sobre a arte e suas múltiplas linguagens.

Referências

BACARIN, Lúgia Maria Bueno Pereira. **O movimento da arte-educação e o ensino da arte no Brasil: história e política**. Universidade Estadual de Maringá; 2005.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez. ISBN 978-85249-1664-9.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano. OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. **Uma breve história do ensino de arte no Brasil**. Batatais; 2011.

BONDIOLI, Ana. MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos- uma abordagem reflexiva**. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. - 9ª ed.- Porto Alegre: ArtMed; 1998.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N° 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 5ª edição; 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF; 1998.

_____. Jus Brasil. Lei 11769/08 | Lei n° 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em:<

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>. Acesso em 18 de maio de 2021.

_____.Senado Federal. LEI inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica. Disponível em : <
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>.
Acesso em 17 de maio de 2021.

COUTINHO, Vanessa. **Arteterapia com crianças**. –2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed; 2007.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**; tradução Leandro Konder. 9º ed. Rio de Janeiro: Guanabara; 1987.

- FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis: Vozes; 2005.
- JUNIOR, João Francisco Duarte. **Por que arte-educação?** - 9ª edição. Campinas: Papirus; 1998.
- LOWENFELD, Viktor. BRITAIN, Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**; tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou; 1977.
- RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. **Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017.
- SAUNDERS, Robert, BARBOSA, Ana Mae; VARELA, Noemia de Araújo, et al. **História da arte-educação**- A experiência de Brasília; I Simpósio Internacional de História da Arte- Educação. São Paulo: Editora Max Limonad; 1ª edição; 1986.
- SILVESTRE, Juliana. **Arte na educação infantil**. Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC: Artes Visuais. Criciúma; 2010.
- SUNDERLAND, Margot. **O valor terapêutico de contar histórias: para as crianças: pelas crianças**. Tradução Carlos Augusto Leuba Salum, Ana Lucia Rocha Franco. São Paulo: Cultrix; 2005.

O CINEMA COMO COADJUVANTE NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Oriosvaldo de Couto Ramos (UFPB) ¹

Vlamir Marques Duarte (UFPB) ²

Marineuma de Oliveira C. Cavalcanti (UFPB) ³

Introdução

É grande a tentação de condenar ou ignorar aquilo que nos é estranho. É possível que nem sequer nos apercebamos da existência de novos estilos de saber, muito simplesmente porque estes não correspondem aos critérios e às definições que nos constituem e que herdamos da tradição. (Pierre Lévy)

A democratização da informação e, conseqüentemente, da comunicação é um advento vivenciado atualmente em todos os meios, possibilidades e sentidos. O acesso ao conhecimento foi transformado pela tecnologia e a dinâmica da aprendizagem atualmente goza de certa autonomia, conferindo a todos a liberdade de pesquisar e aprender por conta própria.

O ambiente educacional não pode dar as costas às tecnologias que permeiam o cotidiano dos docentes, mas antes, deve promover a inserção destas na realidade social dos estudantes como recurso motivador à aprendizagem.

A mudança na maneira vigente de ensinar tem sofrido forte influência da tecnologia e modificado a relação de alunos com a leitura, como se comprova em:

É preciso, de uma certa maneira, competir com os recursos multimidiáticos para que a escola mantenha a relevância de seu papel na formação e transformação do aluno em cidadão crítico,

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

²Mestre em Comunicação e Culturas Midiáticas pela Universidade Federal da Paraíba (PPGC); E-mail: vlamir10@gmail.com

³Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING); E-mail: marineumaoliveira@gmail.com

bem como mostrar que saber e compreender as linguagens e suas diferenças é cada vez mais importante no mundo de hoje, tanto no campo pessoal quanto no campo da conquista profissional bem-sucedida. (SILVA, 2008, p.70)

Então, depreende-se que, ao invés de competir com os recursos multimidiáticos em favor de uma escola tradicionalista, faz-se necessário reformular o método, agregando as multimidialidades disponíveis ao processo de ensino-aprendizagem, trazendo à escola uma linguagem próxima ao cotidiano dos estudantes, acostumados à tecnologia.

O ensino de literatura, especificamente, pode se beneficiar imensamente das audiovisualidades, mais precisamente do cinema, cuja produção disponibiliza diversas adaptações possíveis de serem aproveitadas no ensino da disciplina, proporcionando o desenvolvimento de conhecimentos discursivos e linguísticos, além da leitura e da escrita. Essa autonomia do aluno, proporcionada pela aprendizagem através de obras fílmicas, é inegavelmente uma fonte efetiva que pode transformar a relação deste com o mundo que o cerca, como defende Silva (2008, p. 14), em sua dissertação de Mestrado em Educação, ao dizer que “a utilização do recurso multimídia utiliza diferentes códigos de significação, o que permite novas formas de comunicação. Esse recurso possibilita formas inovadoras de lidar com o mundo, uma vez que atua com múltiplos reflexos na cognição e nas relações humanas”.

O audiovisual pode servir como agente educacional ao estimular o ensino da escrita, através de análises críticas das obras fílmicas, bem como ao despertar o interesse para a leitura dos livros que dão origem às adaptações cinematográficas.

Segundo Silva (2010, p. 93), a característica imagética do cinema “possibilita ao aluno uma mais fácil compreensão de conceitos, hábitos, costumes e fatos histórica e culturalmente distantes no espaço e no tempo”.

Obviamente, esta compreensão dos aprendizes seria potencializada caso se optasse por filmes nacionais, cujas representações estabelecem mais fáceis relações de identificação cultural com o público-alvo.

Aplicar esse recurso na educação, com cuja linguagem os alunos já estão familiarizados, graças principalmente à TV, pode ocasionar a bem-vinda ruptura da repulsa a certos aspectos da cultura nacional, fazendo aflorar o sentimento de pertencimento e inclusão social pretendidos, como revela a leitura do artigo de Silva (2010).

Diante do exposto, este artigo pretende refletir sobre a utilização de produções cinematográficas enquanto agente educacional como motivador para o letramento literário a partir da inserção de filmes, nacionais ou não, no contexto educacional nas aulas de literatura, por crermos que é prerrogativa nossa, enquanto docentes, propiciar a reflexão acerca da melhoria do processo de ensino-aprendizagem de literatura na educação básica, em especial do ensino médio, em vistas de promover novas formas de letramentos, as quais dialoguem para a formação de um cidadão que possa participar com desenvoltura dos eventos sociais da comunidade na qual está inserido.

Justificamos a pertinência do tema pelo fato de que, apesar da sociedade estar mudando e experimentando novos desafios, e educação formal continua arraigada a concepções retrógradas, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático e pouco atraente, mesmo diante das teorias avançadas, privilegiando o tradicionalismo já consolidado, como nos informa Moran (2013). Posteriormente, o autor, ao se reportar à questão da inserção das mídias na educação, aponta que, para tanto, três elementos são fundamentais: o primeiro se refere à questão organizacional, que deve ser inovadora, aberta e dinâmica; o segundo refere-se aos docentes, que devem ser bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente, bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais e, por fim, o terceiro se relaciona ao estudante, que deve ser motivado e preparado, intelectual emocionalmente, e com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

Concordamos com as colocações do pesquisador, mesmo sabendo que sejam utópicas, se considerarmos a real condição da escola brasileira. Entretanto, nem tudo é impossível para quem deseja dar o melhor de si e acredita no que faz. Estes profissionais são capazes de fazer a diferença, mesmo diante das dificuldades e se sobressaem em relação àqueles que não buscam se formar e informar sobre como

melhorar sua ação pedagógica, buscando atrair o público com o qual vive cotidianamente.

Decorre daí, a importância de tais reflexões, pelo professor, o principal agente de formação literária na sociedade, o qual deve utilizar dos recursos midiáticos disponíveis para promover a construção de sentidos e a vivência da função humanizadora da literatura.

Metodologia

O percurso metodológico adotado para o presente artigo, caracterizado como um estudo de caráter qualitativo, pertence à égide bibliográfica, uma vez que tem como respaldo os estudos realizados por pesquisadores e estudiosos que atuam na área do letramento, como Soares (2002) e Kleiman (1998), as quais conceituam letramento como o fenômeno de ensino da leitura e da escrita, dentro de um contexto no qual a leitura e a escrita sejam significativas e façam parte do cotidiano dos cidadãos.

Apoiamo-nos em postulados acerca do letramento literário de Cosson (2014, p. 11), para quem o letramento literário trata-se de uma concepção de leitura e escrita que devem ir “além das práticas escolares usuais”, uma vez que se configura como a escolarização da literatura e, por conseguinte, deve ser a escola a formar uma comunidade de leitores e a fornecer uma maneira própria de enxergar o mundo; Moran (2013) e outros nos respaldam com suas teorias inerentes à educação na sociedade hodierna, permeada pelo usos das tecnologias e mídias digitais, apontando as dificuldades e apontando os caminhos para a educação do século XXI, através da mediação pedagógica e do uso dos elementos midiáticos.

Como promover a renovação da literatura, através do trabalho com o cinema, numa perspectiva de construir novos letramentos, como o fílmico, a partir da leitura de outros gêneros discursivos, além de motivar a construção do letramento literário e sugerir quais os caminhos a serem percorridos para a concretização de atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, ético e crítico dos alunos, é a proposta de Thiel e Thiel (2010) e Silva (2008), entre outros.

Nas seções a seguir apresentaremos o *corpus* do artigo, o qual teve como respaldo o cabedal de leituras feitas e alguns

conhecimentos obtidos a partir de nossas vivências enquanto docentes e estudiosos da área, as quais servirão de aportes teóricos, ao mesmo tempo em que se discutem o tema. As seções serão, assim, divididas em: o cinema na sala de aula; letramento fílmico; letramento literário; as competências do professor; e, por fim nossas considerações finais.

O cinema na sala de aula

O cinema enquanto possibilidade pedagógica não é exatamente uma novidade. Porém, sua utilização tem esbarrado na falta de preparo prático e teórico por parte dos docentes, e tem resultado em frustrantes experiências em que o material didático em forma de imagens, que são representações do mundo, envolve passionalmente a recepção do professor, prejudicando uma análise objetiva do discurso cinematográfico – como revela Buzzo (1995, p. 124), em sua tese de doutorado, ao dizer que é “importante examinar como o educador constitui sua atuação de pesquisador, quais os indícios e dados sobre os quais baseia sua análise e funda suas tentativas e inovações”.

O despreparo de professores para lidar com esta forma de expressão tão presente no cotidiano de seus alunos aponta a necessidade de promover, antes de tudo, capacitação dos docentes. O cinema, enquanto agente educacional, há que ser compreendido em sua amplitude de usos, que variam desde a leitura e compreensão de diferentes linguagens, expressas em variados suportes, desenvolvimento da sensibilidade artística, conhecimentos linguísticos e culturais, conhecimento da estrutura narrativa fílmica e a construção de novas referências e relação entre áreas e discursos, como apregoam Thiel e Thiel (2010, p. 123).

O cinema pode funcionar como ferramenta didática para a aprendizagem de conteúdos de diversas disciplinas, desde que o professor se mostre como uma pessoa aberta ao novo, sem medos e preconceitos, mas e sobretudo, motivado não para dar respostas prontas, mas para problematizar e incentivar seus a busca por respostas e que possam atribuir, um “sentido” e uma “significação”, a qual, segundo Thiel e Thiel (2010),

Muito mais que um deciframento de códigos, a significação sugere uma transformação na vida. Dessa forma, o cinema implicará uma acolhida de novas ideias, uma reflexão sobre atitude e, principalmente, uma compreensão intelectual e sensível da existência THIEL e THIEL, 2010, p. 114).

Letramento fílmico

Assistir a um filme é, antes de tudo, percepção de detalhes. A comunicação que se estabelece entre a obra e o público reside no figurino, na música, nas locações, no mobiliário, nos diálogos e nos efeitos, visuais e sonoros. Todos estes detalhes podem servir de referência a quem propõe o uso do cinema enquanto método de ensino.

No século XXI Já não é suficiente, ser um leitor competente apenas de livros e/ou do texto oral, pois estamos vivendo uma evolução constante das novas tecnologias em vários setores e as práticas sociais exigem um leitor capaz de ler e compreender códigos e linguagens variados (principalmente a linguagem imagética, visual e gestual) que envolvem tanto a leitura do livro quanto a leitura de textos virtuais. (VARÃO, 2010, p. 1-2)

Exemplificando o acima citado, usemos o filme ‘A floresta que se Move’ (BRA/2016). O professor deve ter conhecimento antecipado dos detalhes contidos na obra para que possa explorar discussões posteriores à exibição e despertar um olhar mais aguçado dos seus aprendizes quanto a questões históricas, sociais, técnicas etc.

No caso dessa película, a título de elucidação do processo de letramento fílmico (ou leitura de texto virtual, como nomeia Varão (2010)), o professor poderá perceber que a se trata de uma adaptação da peça Macbeth, do dramaturgo inglês William Shakespeare, cuja história transcorre no século XI e trata das brigas entre famílias distintas e duelo pelo reinado durante a guerra, enquanto que ‘A Floresta que se Move’ se passa nos tempos atuais, no mundo empresarial. As personagens mudaram de nome, mas o tema permanece o mesmo, que é a ambição pelo poder. Outra percepção pertinente será a discussão sobre a atualidade das obras

shakespeariana, que mesmo escritas no século XVI, permanecem atuais, uma vez que tratam do elemento humano com todos os problemas inerentes à sua existência.

O cinema, sem dúvida, proporciona um material didático amplo a ser abordado nas aulas, contribuindo para o ensino-aprendizagem não só da disciplina proposta, mas também como reflexão crítica.

O cinema constrói conhecimento e “cabe ao professor desempenhar o papel principal no estímulo das discussões a serem suscitadas permitindo o questionamento e decifração dos alunos acerca da sociedade em que estão inseridos” (LIMA, 2015).

Contudo, como o próprio Lima considera em seu artigo para a Revista Historiador,

os filmes não devem ser substitutos de qualquer outro recurso didático, mas antes percebido enquanto mais um instrumento pedagógico. Ou seja: obras fílmicas podem assumir a silhueta de revitalização do ensino, mas caberá sempre ao professor a interpretação das mensagens neles contidas para que o aluno possa tirar suas próprias conclusões e construir seu próprio repertório literário, histórico, artístico, cultural e tudo o mais que possa ser proporcionado.

O cinema pode alterar favoravelmente a dinâmica pedagógica, mas é apenas um recurso na gama de possibilidades: a leitura e a escrita, os recursos por assim dizer ‘tradicionais’, devem ser sempre aliados deste agente educacional.

Letramento literário

Para que tenhamos uma concepção acerca do conceito de letramento literário, devemos, antes de tudo, ter como base as relações entre o binômio alfabetização e letramento. Para tanto, devemos tomar como suporte os conceitos produzidos por duas renomadas pesquisadoras do assunto: Magda Becker Soares e Ângela Kleiman.

Soares (2002), em seu artigo *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, retoma seu conceito de letramento buscando sua ampliação, uma vez que se volta para a cibercultura. Assim, a autora descreve letramento como sendo “as práticas sociais

de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade” (2002, p.145). Tal conceito decorre das concepções da pesquisadora aliadas às definições de Kleiman (1998, p. 19), que pondera que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Esse conceito trata de uma complementação de outro anteriormente defendido pela autora, no qual ela definia como sendo “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita.” Posteriormente, Soares (2002) argumenta a abrangência do termo ao informar que,

O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p. 145)

Nesse sentido, depreende-se que a concepção de letramento ultrapassa os limites da alfabetização, haja vista que, por alfabetização, compreende-se uma etapa para a construção do letramento e, portanto, são termos que não devem ser confundidos, uma vez que podemos considerar o letramento como “um todo” e a alfabetização como “parte” desse “todo”, ou, em outras palavras, a alfabetização, como conhecemos, se trata de um fenômeno de letramento, voltado para os aspectos estruturais de descrição e análise da língua, sem levar em conta as questões políticas, culturais, sociais e históricas (GOULART, 2014, p. 57). A autora mostra que, a partir dos anos 80 do século passado, tem se intensificado as discussões sobre as práticas de leitura voltadas para os aspectos linguísticos-discursivos, as quais têm trazido à luz do conhecimento fatos e fenômenos recorrentes no processo de alfabetização, além de revelar aspectos

desconhecidos e redimensionando facetas até então pouco destacadas, destaca Goulart (2014, pp. 57-59).

Nesse cenário, no qual o ensino da língua se volta para a construção da competência comunicativa, ou seja, para as práticas de leitura e de escrita, que são condições essenciais para a integração do indivíduo na sociedade e, assim, partilhar dos bens culturais disponíveis na mesma e que lhe proporcionarão uma participação plena através da mudança do seu ponto de vista sociocultural, político, econômico e, especialmente, nos aspectos linguísticos.

É nesse contexto que desponta o papel que a literatura tem de “se constituir como fonte de formação de leitores críticos, vivendo o desafio de interpretar vazios, ambiguidades, novas relações, novos modos de viver, conhecer, fazer e falar” (GOULART, 2008, p. 64).

Ainda citando a autora, ela advoga, posteriormente que,

podemos pensar sobre o letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar (GOULART, 2008, p. 64).

Dito isso, percebemos a função humanística própria da literatura de fazer com que o ser humano não apenas adquira os conhecimentos linguísticos, mas que, sobretudo, seja uma pessoa melhor, que possa estar de bem consigo e com os outros ao seu redor, compreendendo e sendo compreendido. No entanto, até que atinja tal condição, esse ser necessita passar por momentos de aprendizagem, os quais são concretizados através da escola.

Como vimos anteriormente, o conceito de letramento é amplo e diversificado. No entanto, se nos reportarmos aos conceitos iniciais de letramento, em especial aqueles designados por Soares (2002, p. 156), a pesquisadora conclui, no artigo supracitado, que letramento é um “fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente:

diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”.

É a partir das concepções de letramento que Cosson (2014) evidencia que se trata de um processo de letramento, que pela própria condição da existência da escrita literária, possui uma configuração especial, uma vez que ultrapassa os limites do uso social da escrita e visa o seu domínio efetivo.

Decorre dessa configuração especial a necessidade de que sua concretização seja predominantemente realizada no espaço escolar, já que a escola é, essencialmente, o espaço propício para a sistematização dos conhecimentos, o que faz com que o evento de apropriação do letramento literário não se resuma apenas à leitura por mera fruição, mas que entenda que, como assevera Rangel (2014, p. 146), “vale a pena reconhecer nessa modalidade de leitura, um valor a ser preservado, não só no ensino da leitura e escrita em geral, mas no próprio trato com do sujeito com a língua e a cultura”.

À escola cabe o papel preponderante de instruir o aluno para a vida em sociedade e tal instrução tem na leitura seu fator determinante. No entanto, a leitura do texto literário não se limita simples leitura. Para Cosson (2014, p. 26), “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”. Apesar de congregarem algumas práticas discursivas estereotipadas sobre a leitura literária, ainda segundo o autor, no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada, isto é, a escola precisa ensinar o aluno a fazer tal exploração.

Apesar da existência de várias pressuposições que são usadas como pretexto para a

não escolarização da leitura das obras literárias apresentadas por Cosson, como a de que os livros falam por si mesmos ao leitor, que ler é um ato solitário ou que é impossível expressar os sentimentos despertados pelo texto literário ou, ainda, que a análise da obra destruisse a magia e a beleza da obra, ainda assim, diz o autor, que se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da leitura, não basta ler. E acrescenta, ainda, que além de nos ajudar a ler melhor e possibilitar a criação do hábito da leitura ou pelo prazer que proporciona, a leitura literária, como nenhum outro

tipo de leitura faz, fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo da linguagem.

Competências do professor

Discutir questões inerentes à ação pedagógica do professor no tocante ao uso de recursos midiáticos como o cinema na sala de aula, torna-se pertinente, uma vez que é no trabalho docente que se concentra o sucesso ou insucesso do diálogo entre o cinema e a literatura na construção do letramento digital. Obviamente não vamos trazer receitas prontas, mas questionar como deve ser a atuação do professor.

Neste sentido, alguns pontos são apresentados aqui por Thiel e Thiel (2010). Para as autoras, não se deve reduzir a atividade a “passar” o filme para os alunos e que estes apenas indiquem se gostaram ou não. Elas ainda argumentam que o prazer de ver o filme deve ser mantido, no entanto, é necessário um trabalho que transforme para transformar o gosto em fruição, para que o ato de assistir ao filme seja um prazer aprimorado pelo reconhecimento dos valores estéticos que tornam a obra única.

Já para Lima (2015, pp. 102-104), especialista em ensino de História, os filmes devem ser usados conscientemente pelos professores como facilitadores de discussões e construções ideológicas da realidade proposta na tela, nunca sendo tomados como detentores da única verdade real do mundo. Completando seu pensamento, ele afirma que o professor deve passar aos alunos que para entender um filme é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita, onde se deve identificar lacunas, silêncios e códigos que precisam ser analisados, decifrados e compreendidos.

Então, é papel do professor estar preparado para que bons resultados possam ser obtidos através do recurso fílmico na Educação, assim como deve estar preparado no uso de qualquer outro recurso didático.

Tendo o fator tempo como limitante para o uso do cinema em sala de aula, cabe ao educador o bom senso na escolha prévia dos trechos mais relevantes da obra fílmica a serem exibidos, optando sempre por aquelas que levantem discussões significativas à construção do conhecimento e formação moral dos alunos.

Ainda citando Thiel e Thiel (2010), o professor deve ter a atuação de um mediador da leitura do filme em sala de aula e, com vistas de promover a fruição e uma análise aprofundada desse gênero, deve dialogar com os estudantes acerca dos elementos que compõem o texto fílmico. Deve, assim, ser o primeiro agente letrado filmicamente.

Já no tocante às adaptações literárias, o professor deve estar consciente que o texto literário e a obra adaptada possuem configurações diferentes como o suporte, a linguagem, que integra imagem e som, que às vezes são mais privilegiados que do que a palavra e que na transposição de uma linguagem para outra, a questão da fidelidade pode ser relativizada, cujas significações são construídas pelo diretor, roteirista ou editor.

Conclusões

Esperamos que o presente artigo, ao propor o uso de tecnologias audiovisuais em sala de aula, abra novos horizontes perante as práticas pedagógicas, compreendendo este recurso como elemento de importante auxílio à formação de cidadãos com pleno desenvolvimento intelectual.

O estímulo proporcionado por obras fílmicas enquanto ferramenta didática deve ser reconhecido como fator de contribuições sociais e culturais que, aliado ao preparo prévio dos docentes, traz novas possibilidades ao ambiente educacional ao desenvolver o senso crítico e livre pensamento para todos os envolvidos no processo.

O caráter humanístico do letramento literário pode ser potencializado ao se recorrer a

métodos reconhecidamente íntimos dos educandos, como o cinema, um recurso capaz de levantar discussões, informar e construir sistemas morais com a devida condução de um orientador preparado para tal.

A proposta do uso do cinema em sala de aula não é novidade, sabemos, mas aqui percebemos porque o recurso foi falho em outras tentativas, apontamos a direção a ser seguida e mostramos que o ensino de literatura pode ganhar novíssimo interesse por parte dos

educandos desde que se valha corretamente das ferramentas tecnológicas

Referências

BUZZO, C. **O cinema na escola: o professor, um espectador**. UNICAMP, 1995. 190 p. (Tese de doutorado, mimeo). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000099093>>, acesso em 01 jul. 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GOULART, Cecília. **Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura**. In: PAIVA, Aparecida et al (org.) **Literatura – saberes em movimento**. 2. Ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2014.

KLEIMAN, A. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LIMA, Daniel Rodrigues de. **Cinema e História: o filme como recurso didático no ensino/aprendizagem da história**. Revista Historiador, nº 07. Ano 07. Janeiro de 2015. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador/sete/7daniel.pdf>>, acesso em 01 jul. 2016.

MACHADO, João Luís Almeida. **O Professor e o (s) filme (s) escolhido (s)**. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=175>>, acesso em 01 mar. 2016.

RANGEL, Egon. **Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor**. In: PAIVA, Aparecida et al (org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. 2. Ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, Julyana Moreira. **Leitura, literatura e cinema na sala de aula: uma cena**. Universidade Católica Dom Bosco, 2008. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8049-leitura-literatura-e-cinema-na-sala-de-aula-uma-cena.pdf>>, acesso em 01 jul. 2016.

SILVA, Marciano Lopes. **Literatura e cinema na sala de aula: uma análise da tradução cinematográfica de “O Cortiço”**. Revista JIOP nº 01 – Universidade Estadual de Maringá, 2010. Disponível em:

<http://www.dle.uem.br/revista_jiop_1/artigos/lopes.pdf>, acesso em 02 jul. 2016.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. 2002, vol.23, n.81, pp.143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>>, acesso em 10 ago. 2016.

THIEL, Grace C; THIEL Janice C. **Movies takes: a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba: Aymar, 2009.

VARÃO, Maria Goreth de Sousa. **Práticas de leitura virtual: análise de um texto fílmico**. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Maria-Gorth-Sousa-Varao.pdf>. Acesso em 03/07/2016>, acesso em 23 jul. 2016.

FILMOGRAFIA CONSULTADA

A FLORESTA que se move. Direção: Vinícius Coimbra. Produção: Elisa Tolomelli. Intérpretes: Gabriel Braga Nunes, Ana Paula Arósio, Nelson Xavier, Ângelo Antônio e outros. Roteiro: Vinícius Coimbra, Manuela Dias. Viny Filmes. Gênero Drama. Nacionalidade: Brasil, 2016, 99min. Disponível em: <http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-a-floresta-que-se-move-dublado-online.html>, acesso: 10 ago. 2016.

CORRELAÇÃO ENTRE AS CONDIÇÕES VOCAIS E DE TRABALHO DE PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA

Bruna Sousa de Sena Neves (UFPB)⁴
 Rebecka Victória Ferreira de Sousa (UFPB)⁵
 Maria Luiza Cruz Leite Lira (UFPB)⁶
 Patrícia Brianne da Costa Penha (UFPB)⁷
 Aline Menezes Guedes Dias de Araújo (UFPB)⁸
 Maria Fabiana Bonfim de Lima Silva (PUC – SP)⁹

Introdução

O professor é o profissional que trabalha com a voz e possui a maior disposição para o desenvolvimento de problemas vocais resultantes da atividade ocupacional. Isso ocorre devido aos muitos fatores existentes em seu ambiente de trabalho (fatores ambientais, organizacionais e individuais), os quais podem favorecer o desenvolvimento do distúrbio de vocal (SILVA et. al.,2016; MENDES, et al.,2016).

Dentre os fatores de risco para o distúrbio de voz no professor, podem-se destacar os de origem ambiental, como ruído, acústica desfavorável, má qualidade do ar, temperatura e iluminação inadequadas, baixa umidade, presença de poeira e fumaça, entre outros. Os de origem organizacional como carga horária de trabalho excessiva, acúmulo de atividades e/ou funções, ausência de pausas ou de locais para descanso, ritmo de trabalho acelerado ou estressante, entre outros. E por fim, os de origem individual, os quais podem ser devido à idade, ser do sexo feminino, questões hormonais, uso de

⁴ Graduanda em Fonoaudiologia; Universidade Federal da Paraíba (UFPB); brusousasno6@gmail.com

⁵ Graduanda em fonoaudiologia; Universidade Federal da Paraíba (UFPB); rebecka.vitoria@hotmail.com

⁶ Graduanda em fonoaudiologia; Universidade Federal da Paraíba (UFPB); lucruz27@icloud.com

⁷ Mestre em Fonoaudiologia; Programa Associado de Pós-Graduação em Fonoaudiologia (PPGFON); Universidade Federal da Paraíba (UFPB), patriciabrianne.fono@gmail.com

⁸ Mestre em Neurociência Cognitiva e Comportamento; Universidade Federal da Paraíba; alinemguedes@gmail.com

⁹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); fbl_fono@yahoo.com.br

medicações, etilismo, tabagismo, alergias respiratórias, entre outros (BRASIL; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

A literatura aponta que a exposição à tais fatores, podem desencadear prejuízos a integridade da saúde física e mental do educador, bem como pode comprometer o seu desempenho profissional em sala de aula, a sua autoestima e qualidade vocal (LIMA-SILVA et al., 2012; FREITAS et al., 2019).

Dentre os sintomas vocais mais frequentes no professor, é apontado por estudo, a rouquidão, falha na voz, voz grossa e voz fraca (SILVA. et al., 2016). A presença dessas condições pode resultar muitas vezes, na necessidade de afastamento, licenças e readaptações das funções do docente (PROVENZANO; SAMPAIO, 2010).

Um estudo realizado em João Pessoa-Paraíba (FREITAS et al., 2019), aplicou os questionários Condição de Produção Vocal-Professor (CPV-P) e Índice de Triagem para Distúrbio Vocal (ITDV) para compreender as condições vocais e de trabalho de professores da rede pública e privada. Os resultados apontaram que as condições de trabalho nas escolas públicas são mais precárias quando relacionadas com as do ensino particular. Devido a essas piores condições, foi identificado uma maior ocorrência de distúrbio da voz nos professores. Os autores ressaltam a importância do desenvolvimento de ações de promoção da saúde vocal nas escolas, como também a inserção de estratégias que contemplem as condições de organização e do ambiente laboral do professor, para que este profissional tenha maior entendimento do processo saúde-doença vocal.

Os protocolos Condição de Produção Vocal-Professor (CPV-P) e Índice de Triagem para Distúrbio Vocal (ITDV) são instrumentos utilizados para análise auto perceptiva do profissional sobre a sua condição vocal. CPV-P surgiu diante das queixas de professores e constituiu-se como importante instrumento para caracterizar o perfil vocal desses profissionais, assim como as suas condições de trabalho (FERREIRA et al., 2007). O ITDV por sua vez, tem capacidade de mapear os professores que possuem risco para desenvolver o distúrbio de voz, com alto grau de sensibilidade e confiabilidade, estando inserido dentro do CPV-P (GHIRARDI et al., 2013).

Conforme o que foi exposto, a presente pesquisa tem como objetivo verificar se existe relação entre as condições vocais e de trabalho dos professores de escola pública.

OBJETIVO

Geral:

Analisar a existência da relação entre as condições vocais e de trabalho dos professores de escola pública da cidade de João Pessoa-PB.

Específicos:

- a) Analisar as condições vocais dos professores;
- b) Verificar as condições de trabalho dos professores;

METODOLOGIA

Desenho do Estudo

O presente estudo é do tipo observacional, descritivo, transversal e de caráter quantitativo. O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição de origem, sob processo de número 091/13 (CAAE 10719513.5.0000.5188). Todos os professores envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, permitindo desta forma, a realização e divulgação desta pesquisa e de seus resultados, conforme Resolução MS/CNS/CNEP nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012.

População do estudo e critérios de elegibilidade

Participaram do estudo 214 professores do ensino fundamental pertencentes à rede pública de João Pessoa- PB. Os professores participantes se enquadraram nos seguintes critérios de elegibilidade: aceitar participação na pesquisa por meio da assinatura do TCLE; ministrar disciplinas do ensino fundamental (I ou II) e os professores não deveriam estar readaptados, afastados ou em licença prêmio.

Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A presente pesquisa está vinculada ao projeto de extensão Programa de Assessoria em Voz para Professores – ASSEVOX. Inicialmente, foi realizado um contato prévio com a Secretaria de

Educação e Cultura da cidade de João Pessoa (SEDEC/JP), e analisada a disponibilidade das escolas que se enquadrariam para participar do estudo. Desta forma, oito escolas foram selecionadas por conveniência para participação na pesquisa.

Nesta pesquisa foram aplicados os questionários Condição de Produção Vocal – Professor (CPV-P) e o Índice de Triagem para o Distúrbio de Voz (ITDV).

O questionário Condição de Produção Vocal – Professor (CPV-P) foi desenvolvido por Ferreira et al. (2007) e está dividido em cinco dimensões: Identificação; Situação Funcional; Ambiente de Trabalho; Organização do Trabalho; Aspectos Vocais, Hábitos e Estilo de Vida, dispostos em 62 questões, sendo a última o protocolo Índice de Triagem para o Distúrbio de Voz (ITDV). O CPV-P tem por objetivo realizar a caracterização do perfil vocal e de saúde geral dos professores, assim como levantar as condições de trabalho nas escolas, sob o ponto de vista do docente, na qual as respostas são em escala *likert* (nunca, raramente, às vezes e sempre). Para a presente pesquisa serão analisados apenas as dimensões de identificação, situação funcional, ambiente e organização do trabalho.

O Índice de Triagem para o Distúrbio de Voz (ITDV) foi elaborado por Ghirardi et al. (2013) e está inserido dentro do protocolo CPV-P. Este instrumento tem como objetivo mapear distúrbio de voz em professores por meio da autorreferência de presença de 12 sintomas vocais (rouquidão, falha na voz, perda da voz, voz grossa, pigarro, tosse seca, tosse com secreção, dor ao falar, dor ao engolir, secreção na garganta, garganta seca e cansaço ao falar). Tais sintomas são respondidos em escala *likert* (nunca, raramente, às vezes e sempre), na qual as opções "às vezes" e "sempre" geram um ponto. O professor que referir cinco ou mais sintomas deve ser encaminhado para avaliação otorrinolaringológica e fonoaudiológica.

Análise dos dados

Os dados obtidos foram tabulados no programa *Microsoft Office Excel* (versão 2016), realizada a análise descritiva e inferencial, sendo esta última por meio do *software R* (versão 3.4.1.).

Na análise descritiva foram analisados a frequência absoluta e relativa das variáveis sexo e carga horária de trabalho, bem como o

mínimo, primeiro quartil, média, mediana, terceiro quartil, máximo e desvio padrão para a idade e o tempo de profissão.

Na estatística inferencial, foi aplicado o Modelo de Regressão Logística (MRL) com o objetivo de identificar as variáveis associadas com o risco para o desenvolvimento de distúrbio de voz em professores da presente pesquisa. Além disso, foi calculado a Razão de Chance (*Odds Ratio* - OR) e, extraído da matriz de confusão, a sensibilidade, especificidade e acurácia, bem como gerada a Curva ROC (*Receiver Operating Characteristic curve*). Para esta pesquisa foi adotado o nível de significância de 5% e o intervalo de confiança de 95%.

RESULTADOS

Participaram deste estudo 214 professores de escola pública, sendo em sua maioria do sexo feminino (n=153; 71,50%). A carga horária de trabalho que mais prevaleceu foi de 11 a 20 horas por semana (n=63; 29,44%) (tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização da amostra quanto às variáveis sexo e carga horária de trabalho dos professores. João Pessoa, 2020

Variável	Professores	
	N	%
Sexo		
Mulheres	153	71,50
Homens	61	28,50
Carga horária de trabalho		
Até 10 horas por semana	15	7,00
De 11 a 20 horas por semana	63	29,44
De 21 a 30 horas por semana	57	26,64
De 31 a 40 horas por semana	55	25,71
Mais de 40 horas por semana	24	11,21

Fonte: dados da pesquisa, 2020.

A tabela 2 apresenta as variáveis de idade e tempo de profissão dos professores, na qual apresentaram média de idade de 46,09 (DP=10,41) e 15,17 anos (DP=9,73) de tempo de profissão.

Tabela 2 - Caracterização da amostra quanto à idade e tempo de profissão dos professores. João Pessoa, 2020

Variável	Min	Q _¼	Média	Mediana	Q _¾	Máx	DP
PAV-P							
Idade	27,00	42,00	46,09	45,00	47,00	75,00	10,41
Tempo de profissão	1,00	12,00	15,17	13,00	15,00	42,00	9,73

Legenda: Min.: Mínimo; Q_¼: Primeiro quartil; Q_¾: Terceiro quartil; Máx.: Máximo; DP = Desvio Padrão. Fonte: João Pessoa, 2020.

Utilizou-se o modelo de regressão logística para evidenciar as variáveis independentes que estão associadas com a presença ou ausência de risco para o desenvolvimento de distúrbio de voz nos professores da presente pesquisa.

Primeiramente, cada uma das variáveis independentes foi submetida à análise de regressão logística simples, a fim de selecionar variáveis com maior associação com o aparecimento de risco para o distúrbio de voz. Contudo, foram incluídas, no modelo a ser investigado, apenas as variáveis que apresentaram significância estatística (p -valor < 0,3). Após essa investigação, foi utilizado o método *Backward* para seleção das variáveis na regressão logística, o qual incorpora todas as variáveis independentes potenciais e retira uma a uma de acordo com o maior p valor. Este processo finaliza quando restar no modelo somente variáveis significativas, capazes de explicar o evento de interesse. Para a seleção das variáveis, adotou-se um nível de 5% de significância.

Sendo assim, o modelo final selecionou 3 das 49 variáveis iniciais (fatores ambientais e organizacionais do questionário CPV-P), as quais apresentaram significância estatística (p -valor < 0,05). Além disso, calculou-se a Razão de Chance (OR) das variáveis do modelo de regressão logística, verificando o efeito de cada variável sobre a probabilidade da ocorrência para desenvolver o distúrbio de voz.

Dessa forma, observou-se que os professores que estão submetidos ao ruído externo à sala de aula, têm 11,41 vezes mais chances de desenvolver o distúrbio de voz, seguido da presença de fumaça (OR = 3,44) e ritmo estressante de trabalho (OR = 2,22) (Tabela 3).

Tabela 3 - Fatores associados à ocorrência de risco para o desenvolvimento do distúrbio de voz em professores. João Pessoa, 2020

Variável	Estimativa dos parâmetros	Desvio Padrão	P-valor	OR
O ritmo de trabalho é estressante?	-0.7792	0.3407	0.0222*	2.22
Tem ruído externo à sala de aula?	2.4353	1.1613	0.0360*	11.41
Há fumaça no local?	-1.2275	0.5417	0.0235*	3.44

*Valores significativos ($p < 0,05$) – Modelo de Regressão Logística. Legenda: OR= Odds Ratio. Fonte: João Pessoa, 2020.

A qualidade do ajuste do modelo também pode ser verificada através da curva ROC, na qual obteve-se uma sensibilidade de 95.00%, especificidade de 18.00% e acurácia de 61.21%. Vale ressaltar, que o valor obtido da sensibilidade gerada pelo modelo, conseguiu detectar com precisão os professores que estão em risco para desenvolver o distúrbio de voz, porém, quando o professor não tem o risco, o modelo apresentou taxa de acerto baixa, indicando um ponto negativo ao utilizar o modelo.

Discussão

O presente estudo consistiu na aplicação de questionários de autopercepção, sendo estes o Condição de Produção Vocal – Professor (CPV-P) e o Índice de Triagem para Distúrbio de Voz (ITDV) em professores da rede pública do ensino fundamental da cidade de João Pessoa-PB. Com base nos achados, observou-se que existe uma

associação entre as condições de trabalho e o Índice de Triagem para Distúrbio de Voz (ITDV) autorreferidos pelos professores desta pesquisa.

O presente estudo teve a amostra composta predominantemente pelo sexo feminino, semelhante a outras pesquisas relacionadas a voz de professores do ensino básico (VALENTE; BOTELHO; SILVA, 2015; DORNELAS et al., 2017; CORREIA et al., 2019). Este achado pode ser explicado devido à questão histórico-social, onde o magistério tornou-se uma carreira praticada por um elevado número de mulheres, por apresentarem instinto maternal e de cuidado (PROVENZANO; SAMPAIO, 2010).

Contudo, tal fato é considerado preocupante pois, a mulher apresenta maior predisposição para o desenvolvimento de alterações vocais em decorrência da anatomofisiologia da configuração laríngea, bem como a baixa quantidade de ácido hialurônico e aumento de fibronectina nas pregas vocais, quando comparadas ao sexo masculino (CIELO et al., 2012).

Em relação à carga horária dos docentes, verificou-se que houve predominância de 11 a 20 horas semanais. Esta diminuição na carga horária pode ser devido ao número de escolas em que atuam, como também apenas trabalharem um turno todo dia (MENDES et al., 2016). Dados diferentes foram encontrados em outra pesquisa, onde 78% dos docentes afastados da atividade ocupacional tinham carga horária igual ou maior que 40 horas semanais (PROVENZANO; SAMPAIO, 2010).

A média de idade encontrada nos professores foi 46,09 anos. De acordo com a literatura, a faixa etária de 25 a 45 anos é onde verificamos o período de maior eficiência vocal (BEHLAU et al., 2001). Com a progressão da idade aguarda-se uma diminuição dessa eficiência, levando a alterações estruturais na laringe, com maior ou menor impacto na voz (MORAIS; AZEVEDO; CHIARI, 2012). Os professores deste estudo estavam próximos ao fim do período de eficiência vocal, o que os tornam propensos para o desenvolvimento de distúrbios vocais.

Em relação ao tempo de profissão, a média encontrada foi de 15,17 anos. Estudos referem que a idade e o tempo de profissão podem ser considerados fatores de risco para o desenvolvimento de distúrbio de voz no professor e, conseqüentemente, ocasionar prejuízos para a

saúde, qualidade de vida e desempenho profissional (GRILLO; PENTEADO, 2005; ARAÚJO, et al., 2008; XAVIER; SANTOS; SILVA, 2013).

Dentre os fatores organizacionais presentes no contexto de trabalho do professor, o ritmo estressante foi um fator que teve associação com o risco para o desenvolvimento de distúrbio de voz, semelhante ao encontrado em outra pesquisa (VALENTE; BOTELHO; SILVA, 2015).

Desta forma, o excesso de trabalho definido por jornada acentuada e imposição da realização de diversas ocupações ao mesmo tempo: ministrar aulas, corrigir provas, preencher caderneta, preparar aulas, como também, as atividades estendidas para casa, podem gerar cansaço físico e mental que atemoriza a saúde dos professores. Frente as pressões que ocorrem na organização das atividades, os professores podem demonstrar sentimentos como angústia, desgosto, raiva, falta de esperança e motivação, fadiga e estresse. O aparecimento dessas sensações leva a vivência do sofrimento psíquico no trabalho do professor (PORTO et al., 2006; REIS et al., 2006)

Estudo aponta alguns elementos sinalizadores de estresse relacionados ao distúrbio de voz de professores como experiências de violência na escola, problemas de convívio no trabalho, redução da autonomia, pequena chance de criatividade nas atividades, carência de tempo para correção de tarefas e provas, como também, as precárias condições de trabalho em geral e das modificações frequentes político educacionais. (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009)

Relacionando as condições de trabalho insatisfatórias ao estressante ritmo de trabalho desses profissionais, ocorre um aumento no uso da voz de forma ocupacional, gerando efeitos sobre a saúde do professor, que pode levar à incapacidade funcional de ministrar as aulas por não conseguir usar a voz ou ainda a abstenção do trabalho. Sobre os fatores internos que interferem na qualidade vocal, pode-se observar, principalmente, o uso incorreto da voz e os fatores emocionais, assim como a cobrança existente no trabalho por parte de superiores, questões pessoais e do dia a dia do professor. Os fatores externos, por sua vez, estão relacionados com os problemas socioambientais, incluindo as condições de trabalho e do ambiente (CIELO et al., 2015; CORREIRA et al., 2019).

As condições ambientais também podem desencadear ou agravar o distúrbio de voz no professor (BRASIL; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018). Neste estudo, alguns aspectos apresentaram associação para o risco de desenvolvimento do distúrbio de voz, sendo esses a presença de fumaça no local e ruído externo à sala de aula.

A presença de fumaça no ambiente escolar pode estar relacionada à localização das escolas participantes da pesquisa, onde a maioria, estavam em avenidas e ruas com bastante movimentação de pessoas, veículos estabelecimentos comerciais, dados semelhantes ao encontrado no estudo de Freitas et al. (2019). As pesquisas (SOUZA, 2011; MELLO et al., 2016) apontam que as doenças respiratórias podem se desenvolver a partir da predisposição do indivíduo ou do próprio ambiente de trabalho, no caso do professor, fatores como mofo, pó de giz e fumaça são elementos que podem causar irritação na mucosa das pregas vocais e interferir negativamente no funcionamento vocal.

O estudo de Ferracciu (2013) teve como objetivo analisar o distúrbio de voz relacionado ao trabalho e estratégias de enfrentamento em 110 professoras da rede pública estadual de Alagoas. Os resultados revelaram que as professoras que estão expostas à fumaça tinham 0,64 a 3,55 vezes mais chance de apresentar o distúrbio de voz quando comparadas àquelas que não estavam. A autora destaca ainda que a má qualidade do ar no local de trabalho pode resultar em doenças respiratórias agudas como bronquite, asma e rinite e repercutir no adoecimento vocal. Esse achado foi semelhante ao encontrado na presente pesquisa, na qual houve a mesma associação e apontou que aqueles professores que estão em ambiente com fumaça têm 3,44 vezes mais chance de desenvolver o risco para o distúrbio de voz.

Com relação ao ruído externo à sala de aula, este foi um fator que também apresentou associação para o desenvolvimento de distúrbios de voz. Tal aspecto é frequentemente observado em outros estudos realizados com professores no qual o ruído, interno ou externo à sala de aula, é considerado como risco para a saúde vocal do docente (GUIDINI et al., 2012; MENDES et al., 2016).

O ruído de origem externa à sala de aula pode ser oriundo da própria instituição como obras na escola, barulho do pátio, de outras salas, dos corredores ou ainda, provenientes da rua (GUIDINI et al., 2012). Nesse sentido, como já foi citado anteriormente, muitas escolas

estavam localizadas em avenidas principais e ruas com muita movimentação, as quais podem gerar conversação de pessoas, barulhos de carros e aparelhos de som, causando o aumento do nível de ruído em sala de aula.

Na presente pesquisa os professores que estão expostos ao ruído têm 11,41 vezes mais chance para desenvolver o distúrbio de voz. A presença do ruído ambiental em sala de aula faz com que o professor eleve a intensidade da voz para que consiga interagir e transmitir os conteúdos aos alunos (SILVA et al., 2016). Mendes et al. (2016), verificou em seu estudo que o aumento da intensidade da voz do professor em consequência do ruído, pode desencadear sintomas de desconforto no trato vocal como queimação, coceira, sensibilidade e irritação na garganta.

Nesse sentido, diversos estudos vêm apontando o uso do amplificador de voz como estratégia de prevenção para o distúrbio de voz no professor (TEXEIRA; BEHLAU, 2015; SILVA et al., 2016; ASSAD, 2017). O seu uso é ideal para ambientes ruidosos, podendo favorecer a diminuição do esforço fonatório, redução de sintomas vocais e melhora na comunicação em sala de aula.

De forma geral, nota-se a relevância deste estudo para auxiliar no planejamento e desenvolvimento de ações voltadas à promoção e prevenção a saúde vocal do professor, assim como abre espaço para a discussão e elaboração de estratégias sobre as condições organizacionais e ambientais, de forma que conscientize o professor e reduza o índice de distúrbio de voz.

Conclusão

A partir da análise dos dados obtidos concluímos que há relação entre as condições vocais e de trabalho nos professores da presente pesquisa, principalmente, os fatores relacionados ao ritmo estressante no trabalho, presença de fumaça no ambiente e de ruído externo, sendo este último, o mais preocupante visto que, os professores que estão submetidos a esse ruído têm 11,41 vezes mais chances de desenvolver o risco para o distúrbio de voz.

Referências

- ARAÚJO, Tânia Maria de et al. Fatores associados a alterações vocais em professoras. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, p. 1229-1238, 2008.
- ASSAD, Joana Perpétuo. **A interferência do uso de amplificador de voz na dose vocal de professoras com disfonia**. 2017.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação & Sociedade, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.
- BEHLAU, Mara; AZEVEDO, Renata; PONTES, Paulo. **Conceito de voz normal e classificação das disfonias**. Voz: o livro do especialista, v. 1, p. 53-84, 2001.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho – DVRT**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/disturbio_voz_relacionado_trabalho_dvrt.pdf. > Acesso em: 19 Jul. 2020.
- CIELO, Carla Aparecida et al. **Afeções laríngeas, tempos máximos de fonação e capacidade vital em mulheres com disfonia organofuncional**. Revista CEFAC, v. 14, n. 3, p. 481-488, 2012.
- CIELO, Carla Aparecida et al. **Qualidade de vida em voz, avaliação perceptivoauditiva e análise acústica da voz de professoras com queixas vocais**. Audiology-Communication Research, v. 20, n. 2, p. 130-140, 2015.
- Correia PRB, Silva SIN, Penha PBC, Medeiros CMA, Lima-Silva MFB. **Relação entre o distúrbio de voz e o estresse em professores de escola pública**. In: ONE, Giselle Medeiros da Costa (ORG). Saúde Interativa 4, cap.51. 2019 João Pessoa - PB: IMEA. 960-979.
- DE MELLO, Anelise Spencer et al. **Saúde geral, sensações vocais, diagnóstico otorrinolaringológico e tempo de uso vocal de professores**. Distúrbios da Comunicação, v. 28, n. 3, 2016.
- DORNELAS, Rodrigo et al. **Situações de violência na escola e a voz do professor**. In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2017.
- FERRACIU, Cristiane Cunha Soderini et al. **Distúrbio de voz relacionado ao trabalho e estratégias de enfrentamento em professoras da rede pública estadual de Alagoas**. 2013. Tese de Doutorado.

- FERREIRA, Lésle Piccolotto et al. **Distúrbio de voz relacionado ao trabalho: proposta de um instrumento para avaliação de professores.** Distúrbios da Comunicação, v. 19, n. 1, 2007.
- FREITAS, Cíntia Naiara Januário de et al. **Condições de trabalho e de voz em professores de escolas públicas e privadas.** Audiology-Communication Research, v. 24, 2019.
- GHIRARDI, Ana Carolina de Assis Moura et al. **Screening index for voice disorder (SIVD): development and validation.** Journal of Voice, v. 27, n. 2, p. 195-200, 2013.
- GRILLO, Maria Helena Marotti Martelletti; PENTEADO, Regina Zanella. **Impacto da voz na qualidade de vida de professore (a) s do ensino fundamental.** Pró-Fono Revista de Atualização Científica, v. 17, n. 3, p. 311-320, 2005.
- GUIDINI, Rafaela Fernanda et al. **Correlações entre ruído ambiental em sala de aula e voz do professor.** Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia, v. 17, n. 4, p. 398-404, 2012.
- LIMA-SILVA, Maria Fabiana Bonfim de et al. **Distúrbio de voz em professores: autorreferência, avaliação perceptiva da voz e das pregas vocais.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 17, n. 4, p. 391-397, 2012.
- MENDES, Amanda Louize Félix et al. **Voz do professor: sintomas de desconforto do trato vocal, intensidade vocal e ruído em sala de aula.** In: Codas. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2016. p. 168-175.
- MORAIS, Edna Pereira Gomes de; AZEVEDO, Renata Rangel; CHIARI, Brasília Maria. **Correlação entre voz, autoavaliação vocal e qualidade de vida em voz de professoras.** Revista CEFAC, v. 14, n. 5, p. 892-900, 2012.
- PORTO, Lauro Antonio et al. **Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores.** Revista de Saúde Pública, v. 40, n. 5, p. 818-826, 2006.
- PROVENZANO, Lucia Cristina Fernandes Antunes; SAMPAIO, Tânia Maria Marinho. **PREVALÊNCIA DE DISFONIA EM PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL AFASTADOS DE SALA DE AULA.** Revista CEFAC, v. 12, n. 1, 2010.
- REIS, Eduardo JF et al. **Docência e exaustão emocional.** Educação & Sociedade, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.
- SILVA, Gislayne Januaria da et al. **Sintomas vocais e causas autorreferidas em professores.** Revista Cefac, v. 18, n. 1, p. 158-166,

2016.

SOUZA, Carla Lima de et al. **Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores.** Revista de Saúde Pública, v. 45, p. 914-921, 2011.

TEIXEIRA, Letícia Caldas; BEHLAU, Mara. **Comparison between vocal function exercises and voice amplification.** Journal of voice, v. 29, n. 6, p. 718-726, 2015.

VALENTE, Adriana Maria Silva Lima; BOTELHO, Clovis; SILVA, Ageo Mário Cândido da. **Distúrbio de voz e fatores associados em professores da rede pública.** Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 40, n. 132, p. 183-195, 2015.

XAVIER, Ivana Arrais de Lavor Navarro; SANTOS, Ana Célia Oliveira dos; SILVA, Danielle Maria da. **Saúde vocal do professor: intervenção fonoaudiológica na atenção primária à saúde.** Revista CEFAC, v. 15, n. 4, p. 976-985, 2013.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: LETRAMENTOS DIGITAIS E SOCIAIS

SIQUEIRA, Claudete Leite (UPE)¹⁰

ALMEIDA, Joselita Santos de (UPE)¹¹

FERREIRA, Ricardo Caetano (UPE)¹²

Introdução

Esta proposta objetiva analisar, aprofundar e discutir as questões fundamentais da língua e da linguagem, bem como, a formação docente, o currículo, as perspectivas e os novos desafios para os professores de Língua Portuguesa frente à era da modernidade e em tempos de pandemia e distanciamento social. Vivemos na era da informação, da tecnologia, das leituras múltiplas, mas vale salientar que esta não é a leitura exigida na escola, não é a leitura de fato que queremos para nossa vida cotidiana, é aquela leitura sem muita profundidade, supérflua. É um verdadeiro desafio ensinar a ler, ensinar a interpretar, ensinar a produzir a uma geração que muito ler, muito produz, mas pouco compreende, pouco interpreta. Muito interage, mas sem objetivos claros propostos, sem ter fincado o conhecimento em bases sólidas, por vivermos na sociedade líquida, em que as coisas são passageiras e não tem raízes fincadas e estruturadas, apenas a passagem rápida das coisas. A informação está em qualquer lugar, temos acesso ao conhecimento em qualquer lugar, até na nossa própria casa, mas, e a escola como fica? O professor de língua portuguesa como atua? Como fazer um bom trabalho pedagógico eficiente e com eficácia em tamanha confusão pedagógica que estamos vivendo? E a prática docente em tempos de distanciamento social como fica? Fica em grandes dificuldades, em uma situação de desconforto e com muita incerteza. Muitas vezes não sabemos como desenvolver seu papel em sala de

¹⁰ Especialização em Gestão Escolar; Universidade de Pernambuco; claudete.siqueira@upe.br

¹¹ Especialização em Gestão Escolar; Universidade de Pernambuco; joselitaos@yahoo.com.br

¹² Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Universidade de Pernambuco; ricardofpedagogo@gmail.com

aula, frente aos tempos de incertezas, frente às tecnologias, frente aos multiletramentos. O que ensinar nas aulas de Português? Que metodologia utilizar? Quais conteúdos trabalhar?

Muitos destes desafios já se acham reconhecidos conceitualmente embora, em muitos casos, sejam trabalhados apenas genericamente pelos atores responsáveis pelo processo. A construção do conhecimento é dada a sua centralidade para o desenvolvimento de educação de qualidade, trataremos especialmente das questões de leitura, em seu aprofundamento, em suas teorias, em suas práticas. E onde temos essa visão? Como proceder? A sala de aula é o habitat privilegiado do professor. Tendo em vista a complexidade dos processos de leitura, de interpretação, de interação, suas expressões, suas intenções e estão sujeitas a múltiplos significados e discussões, assim sendo, focalizaremos a leitura, produção e interpretação textual, tendo como objeto de análise a linguística, os gêneros textuais e os processos de compreensão, bem como a produção de sentido, mas sem esquecer a grade curricular, os conceitos advindos das vivências, a carga horária, o conteúdo, o planejamento, as perspectivas da escola, do sistema de ensino, do professor e do aluno, as discussões da BNCC, em um processo histórico, dialógico, mutável.

As noções de língua, gêneros, texto, compreensão e sentido se situam em uma visão ampla, restrita, focalizada na profundidade, tendo um sistema autônomo, com regras, indissociável e que tem forma, contexto e é vista como um conjunto de atividades, mutáveis, estáveis. Nem sempre compreendidos pelos falantes, muitas vezes vistos sem importância, sem visibilidade nas situações de interação. E assim sendo, profundamente e conceitualmente falando, ler é um processo de construir significados a partir do texto. Interessante que, duas ou mais pessoas lendo o mesmo texto, podem entender mensagens diferentes. Mas, por que isso é possível? Porque seus esquemas cognitivos são diferentes, pode ser que utilizem estratégias de leitura diferentes e compreender o que se lê depende das características particulares de cada leitor, os conhecimentos de mundo são diferentes, as capacidades internalizadas são diferentes, podendo afirmar que texto e leitor são indissociáveis, porém inconfundíveis, ou seja, a leitura é uma casa em construção, sua execução é uma atividade vitalícia, pois o conhecimento ocorre em um processo de equilíbrio/desequilíbrio e ao longo de toda nossa existência.

Assim sendo compreender a prática pedagógica de professores de língua portuguesa é um ótimo caminho para consolidar o tema em estudo, diante das necessidades de melhor conhecimento do currículo e como o mesmo vem sendo posto em prática para atender as expectativas de aprendizagem dos alunos, observando as práticas de leitura, de letramento e formação de professores diante do novo normal. Questionamos então: Como está a formação do professor de língua portuguesa para desenvolver seu fazer pedagógico na atualidade? Como ensinar a ler e escrever em tempos de modernidade, de tecnologias educacionais e pandemia? Como orientar as ações didáticas e pedagógicas para os educadores que muitas vezes não dispõem de recursos suficientes para seu trabalho? São questionamentos que nos remetem ao processo de educação, processo de ensino, uma discussão histórica e social e que sempre fez e fará parte da sociedade.

A formação de professores de Língua Portuguesa em tempos de pandemia.

Partindo dos instrumentos de análise da qualidade da educação é que esta discussão se apresenta numa perspectiva em que estudar a Língua Portuguesa e suas mutações é um convite a viajar no tempo, no espaço e na imaginação. Seja qual for o ponto de chegada, é importante o domínio da língua materna, visto que ela é a primeira janela para o mundo. Mas para isso, muitos elementos devem ser levados em consideração.

Todo professor de linguagem sabe que a comunicação e a produção discursiva em geral não acontecem em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. E os textos são o único material linguístico observável, como lembram alguns autores. Em outras palavras, queremos dizer que há um fenômeno linguístico de caráter enunciativo e não meramente formal que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido: o texto, segundo Marcuschi (2012, p.16) “o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. É a certeza: a gramática de frase não dá conta do texto”.

O texto é construído na perspectiva da enunciação. Suas regras não são simples, muitas vezes nem existem. Ler, muitas vezes, pode ser comparado a um jogo. Muitas vezes é unilateral. Mas, partindo para a parte teórica, o mais importante é ter conhecimento dos princípios da textualidade, onde poderemos admitir que um texto se dá como ato de comunicação, como expressão, muito complexo e que depende de ações humanas interativas e colaborativas.

Em suma, como falante, estamos constantemente a ler, a interpretar, a produzir e o questionamento primordial é, o texto é um sistema atualizado, de escolhas, de interdependência, pelas conexões entre os vários elementos: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, ações, contextos?

É definido em uma orientação multissistema e em geral, multimodal, mas com funcionalidade, visto que, os textos são, na realidade, os objetos empíricos aos quais temos acesso direto, como resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações ordenadas e com significado.

Letramentos digitais e sociais

O que é currículo? O que é texto? Quais as perspectivas para os professores de língua portuguesa na atualidade? Como trabalhar a leitura e a produção textual nos dias atuais? Como as instituições de ensino procedem, de acordo com os altos índices de falta de letramento? Quais desafios os docentes enfrentam em tempos de modernidade e com o conhecimento que chega sem ser através da escola? Que experiências são utilizadas, quais são oferecidas, como podem ser organizadas a serviço da educação? Como perceber se estamos no caminho certo e qual norteador do trabalho didático e pedagógico? O que fazer?

São estes e muitos outros questionamentos que nos levam a necessidade de desenvolver pesquisas que contribuam para um estudo que possa de fato analisar a prática pedagógica do professor, dialogando com metodologias eficazes para o ensino de Língua Portuguesa para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com as propostas curriculares e o novo contexto social. Essa discussão já vem apresentada na BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p.14)

Vale observar que, todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento. O conhecimento é saber quando passa pela avaliação, em determinado contexto, ou seja, conhecimento é um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras, e aos métodos, ou seja, deve ser ensinado na escola a lógica dos acontecimentos, o currículo a ser seguido. A escola deve ensinar os princípios racionais que garantam a compreensão e desenvolva a mente dos aprendentes. É a identidade, mas, o que é currículo? Para LOPES (2011), “o currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas, / atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos”.

Isso proporcionou à escola a discussão sobre vários elementos, visto que o currículo traz a sensação de que, nada mais é do que descrever a vivência da humanidade, porém, sem deixar de lado o que é formal, o que é oculto e o que é vivido, não se trata apenas de integrar esses níveis, mas de pensar sobre eles, de discutir e perceber o que é irrelevante, o que é necessário e o que é formalidade, visto que desde o final dos anos 70 que a discussão foi aberta, no entanto, tendo pouco enfoque, sem observar os princípios norteadores e estruturais do mesmo para a educação. E assim: o que é currículo? Qual sua importância? Em uma perspectiva antirrealista, não é coisa alguma, ou

pode ser um ato de poder, na medida em que passa a ser partilhado ou aceito.

Nessa visão, Macedo (2006), na Revista Brasileira de Educação traz, a melhor definição sobre o currículo, sobretudo, na Língua Portuguesa, como espaço e fronteira:

O entendimento de currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentido. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente. (MACEDO, 2006, p. 285-296).

Nessa visão, Michael Apple (1989), define Educação e Poder como, o primeiro silêncio como hegemonia, ideologia e poder pois:

[...] as escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população. APPLE, Michael. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.p.37. (citado por Lopes e Macedo p.26)

As autoras nos abrem os olhos para o entendimento da noção de estrutura sobre currículo, na língua materna, a leitura e a interpretação se faz necessária, pois a linguagem é um sistema de signos compostos por um significante e significado, que trazem a importância e seu valor, ou seja, é um processo cultural, que nos permite atribuir significado a um significante e é aí a chave para o verdadeiro entendimento dessa discussão, tem a ver com compreensão, com texto, com metodologia, com vivência e experiência, com sentido, bem apresentado em Beaugrande e

Dressler:

Poderíamos dizer que o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas. Um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores internos como externos, de modo que uma LT razoável não deve considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto. (Beaugrande; Dressler, 1981, p. 34-37).

Partindo desse pressuposto, os desafios continuam: O que é texto? Como ensinar a língua materna aos falantes nativos? Que metodologia utilizar? Para quem ensinar? A disciplina explica: o texto é potencial ilocutivo na ação comunicativa. Não é uma unidade virtual e sim concreta e atual, não é uma simples sequência coerente de sentenças e sim uma ocorrência comunicativa. E, embora desejável e aconselhável do ponto de vista do procedimento de elaboração de teorias científicas, parece impossível uma teoria formal abstrata e em geral que permita a explicação de todos os textos possíveis de uma língua.

A língua é homogênea por natureza e que pertence a todos os falantes de determinada comunidade linguística. Já a fala é individual e imprevisível, enquanto uma é dotada de ordem e sistematização a outra é irreduzível a uma pauta sistemática. E para que servem? Servem para a comunicação, estão estreitamente ligadas aos seus usuários, variam, mudam, pode ser codificada, mutável (geograficamente, sociologicamente, fonologicamente, socialmente, contextualmente).

Muitos fatores podem afetar a comunicação, a interpretação, a produção: ritmo da fala, altura, tom de voz e entonação vocal, segurança, adequação ao interlocutor e ao contexto, linguagem corporal, ou seja, a língua apresenta dois processos, um de recepção e outro de produção (escuta e fala), a linguagem verbal tem outra

modalidade, dividida também em dois processos, a recepção e a produção (leitura e escrita). Para todas essas observações, necessário se faz elencar algumas influências, sejam elas da família, da comunidade, da escola, da cultura, das características individuais, enfatizando sua prática social, sendo este um ato complexo, pois bem sabemos explicitado por Heráclito que tudo é movimento, nada permanece estático, exige parâmetros, exige habilidades, exige a quebra de paradigmas e assim entram em cena as habilidades da língua, o tratamento didático, os usos, as formas, a análise e a reflexão, a formulação e verificação de hipóteses, a comparação, a experimentação, a atribuição de novos sentidos, a exploração de diferentes possibilidades de transformação, de supressão, de ampliação, de substituição, de alteração, de reconhecimento, de identificação.

E, para isso, o professor de língua materna, em sua metodologia, deverá começar de forma retrógrada, iniciando pelos conhecimentos prévios: quais as diferenças entre língua e linguagem? Quais as variações dos usos linguísticos? Qual o modelo alfabético-ortográfico da grafia? Há necessidade de adequação de registro? Há correspondência entre fonemas e letras? Qual a natureza convencional da língua? Qual o esquema paradigmático para a dedução de formas? Em suma, só se tem esses resultados e essas respostas na prática. Na convivência do dia a dia. Na pesquisa. Na labuta. Nas relações de interação.

Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivo discutir a prática de letramento dos professores de Língua Portuguesa levando em consideração a formação de professores, bem como as metodologias utilizadas em tempos de pandemia. Vale ressaltar a importância dessa discussão uma vez que estamos vivendo tempos difíceis, tanto pelo distanciamento social como pelas dificuldades encontradas por todos os professores que pretendem desenvolver seu trabalho com maestria no chão da escola. Existem discussões a respeito das tecnologias educacionais em todo país, no entanto percebemos que ainda não estamos preparados para essas mudanças, temos muito o que

aprender, desenvolver habilidade e competências inerentes ao contexto atual.

Referências

- BEAUGRANDE, Robert-Alain e DRESSLER, Wolfgang. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2017.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Pulo: Parábola editorial, 2012.

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 978-65-5869-488-5



9 786558 694885 >